

SCUOLA 104 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XII (serie III)

Marzo 1983

SOMMARIO

Orientamento scolastico e professionale: Legge cantonale — Scuola ed educazione: Problemi e prospettive nel dibattito internazionale 1982 — Rapporto intermedio sulla riforma del ciclo di orientamento della scuola media — Una nuova storia della Svizzera — Concluso il Corso triennale di formazione per direttori di ginnasio e di scuola media — Il censimento degli allievi 1981/82: alcuni risultati — Anche nella Svizzera italiana un progetto di Scuola Svizzera dei Massmedia — Le competenze in matematica alla fine della scuola elementare — Comunicati, informazioni e cronaca.

Orientamento scolastico e professionale: Legge cantonale

La nuova Legge federale sulla formazione professionale del 19 aprile 1978, sottoposta con esito positivo al voto popolare il 3 dicembre dello stesso anno ed entrata in vigore il 1. gennaio 1980, dedica alcuni articoli iniziali (2-5) all'orientamento professionale. Unitamente agli altri cantoni anche il Ticino si trova a dover adattare la legislazione esistente in materia alle nuove direttive contenute nella legge federale.

Le disposizioni concernenti l'orientamento scolastico e professionale figurano per ora nei primi articoli della Legge cantonale sulla formazione professionale del 16 febbraio 1961. Il fatto di dover procedere alla modifica di quest'ultima ha creato l'occasione per riproporre, tra gli altri, quale argomento di fondo, quello di rivedere l'inserimento o meno della materia «orientamento». Il Consiglio di Stato ha fatto proprie le tesi sostenute da chi postulava una chiara distinzione di tutte le norme concernenti l'orientamento scolastico e professionale dalla formazione professionale e ha proposto l'adozione di una legge separata.

Questa opzione parte dalla constatazione che l'orientamento non svolge più attualmente la funzione univoca legata





all'indirizzo professionale, ma vede presenti, nello svolgimento della sua attività, altre due componenti di uguale importanza: la funzione scolastica e quella preaccademica.

Inoltre l'Autorità politica ha tenuto in considerazione il fatto che, mentre la legge sulla formazione professionale interessa i giovani che iniziano un apprendistato e gli adulti che conseguono titoli professionali superiori, l'orientamento si rivolge non solo a coloro che desiderano un inserimento professionale, ma anche a chi intende continuare gli studi o perfezionarsi in qualsiasi settore economico.

Si è pure tenuto presente lo sviluppo registrato dall'orientamento nel nostro cantone, come struttura e come funzione, al punto da giustificare una legge specifica.

Va infine ricordato che la richiesta di una legge separata si sta contemporaneamente concretizzando anche in altri cantoni della Svizzera.

La fase di elaborazione

Nel maggio 1981 il Consiglio di Stato costituiva un gruppo di lavoro incaricato di allestire l'avamprogetto della Legge cantonale sull'orientamento scolastico e professionale. Tale gruppo, presieduto dal capo dell'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale e comprendente il giurista del Dipartimento della pubblica educazione, rappresentanti delle associazioni padronali e sindacali, responsabili della

Sezione per la formazione professionale e del servizio di orientamento preuniversitario, licenziava il progetto preliminare a fine luglio 1981.

Il Dipartimento della pubblica educazione dava in seguito avvio alla procedura di consultazione sull'avamprogetto interpellando, mediante il periodico «Scuola Ticinese» (agosto-settembre 1981), i partiti politici, le associazioni padronali, le associazioni dei lavoratori, le associazioni magistrali, le direzioni delle scuole medie, medie superiori e professionali, i docenti di queste scuole, le assemblee degli allievi delle scuole professionali e delle scuole medie superiori.

Dall'esame delle risposte pervenute al termine della consultazione emergono essenzialmente due tipi di considerazioni:

a) l'accettazione o il rifiuto di una legge specifica sull'orientamento, separata da quella sulla formazione professionale (favorevoli le scuole, le associazioni magistrali e studentesche, i sindacati e i partiti politici; contrarie le associazioni padronali);

b) il giudizio globalmente positivo sui contenuti della Legge esaminata, da più parti ritenuta realistica ed equilibrata.

Tenuto conto di taluni suggerimenti espressi dai gruppi interpellati l'avamprogetto veniva ulteriormente modificato, segnatamente con lo stralcio di tutte quelle norme che dovrebbero trovare sede più consona nel regolamento di applicazione.

Un settore in evoluzione

Le disposizioni in materia di orientamento contenute nella Legge cantonale sulla formazione professionale del 16 febbraio 1971, attualmente in vigore, anche se limitata a pochi articoli (4-7) hanno comunque costituito la premessa essenziale per lo sviluppo e il perfezionamento del servizio di orientamento scolastico e professionale, specie per quanto attiene alla creazione degli uffici regionali permanenti, avvenuta nel 1972.

La nuova Legge federale sulla formazione professionale e l'Ordinanza di applicazione (7 novembre 1979) si limitano, per quanto concerne l'orientamento, a ribadire i principi enunciati nella precedente Legge federale del 20 settembre 1963. Partendo da questa constatazione si potrebbe desumere che questo specifico settore non richieda sostanziali modifiche legislative. Sul piano nazionale, infatti, gli uffici di orientamento si sono gradualmente potenziati e ristrutturati a partire dal 1960. Nel nostro Cantone, per contro, si è avuta una diversa evoluzione dell'orientamento, con una crescita progressiva del servizio registratasi nell'ultimo decennio. Parallelamente a

questo potenziamento si è registrato un considerevole aumento delle richieste di orientamento scolastico e professionale dovuto alla crescita continua della popolazione scolastica nella fascia dell'istruzione media e medio-superiore.

Se consideriamo, in una rapida retrospettiva, l'attività svolta dall'ufficio di orientamento nel nostro cantone si nota che, dal momento della sua istituzione, avvenuta con decreto legislativo il 7 luglio 1930, questo servizio era chiamato a svolgere un'azione prevalentemente di natura economico-sociale. Tale era infatti quella intesa a collocare a tirocinio il giovane, a presentare le possibilità di formazione professionale e di studio che si aprivano al termine della scuola obbligatoria, ad informare le famiglie sulle possibilità di aiuto finanziario offerte dal Cantone ai giovani apprendisti o studenti. L'orientamento si preoccupava essenzialmente di facilitare l'ingresso del giovane nella vita professionale e il suo intervento cadeva in un preciso momento della scolarità: cioè quando il quindicenne doveva forzatamente operare una scelta scolastica o professionale.

Le rapide trasformazioni che si sono succedute nella società in questi ultimi cinquant'anni hanno profondamente modificato anche il mondo del lavoro e la struttura delle professioni, portando alla ribalta una nuova esigenza particolarmente sentita da parte dei giovani: quella di essere sostenuti nella scelta professionale e di poter mettere a fuoco una materia in continua evoluzione quale quella del proprio orientamento. Il giovane, oltre che alla necessaria informazione, abbisogna più che in precedenza di un altro tipo di aiuto, di un intervento — quello della consulenza — che non può limitarsi ad esaurirsi nella ricerca di un consiglio. La consulenza, infatti, contraddistingue e valorizza l'attività svolta dall'ufficio di orientamento: è soprattutto centrata sulle esigenze dell'individuo nel tentativo di prepararlo ad adattarsi a nuove situazioni. La difficoltà al momento di prendere una decisione personale che tenga conto delle aspirazioni, degli interessi, della formazione ricevuta e delle possibilità che sono offerte non è più circoscritta al momento della prima scelta, ma riappare anche negli anni successivi.

Infatti un numero sempre crescente di persone nel corso della loro vita si vedono spinte da fattori esterni ad un riorientamento dei loro scopi professionali, oppure decidono spontaneamente di volgere verso un'altra direzione la loro carriera.

La scelta della formazione scolastica o professionale al termine della scuola obbligatoria può perciò rappresentare

(continua a pagina 24)

Scuola ed educazione

Problemi e prospettive nel dibattito internazionale 1982

Uno sguardo dal ponte

La presente nota si propone di raccogliere brevemente i dati più significativi e salienti del dibattito sui problemi scolastico-educativi, prendendo in esame una serie di contributi, quasi espressi attraverso la pubblicazione della rivista trimestrale dell'UNESCO «Perspectives»: un «forum» internazionale che, date le dimensioni e le collaborazioni multipolari di cui l'organizzazione delle Nazioni Unite può disporre, consente di formulare un quadro abbastanza preciso delle tendenze e degli atteggiamenti attuali in questo settore.

L'impressione che si ricava dai vari testi è che siamo ben lontani dagli entusiasmi e dalle ottimistiche valutazioni del decennio dei sessanta, così come lo siamo dalle esplosioni contestative degli anni settanta. Ma si ricava anche un'impressione generale di incertezza, di rimessa in discussione di molte convinzioni che avevano avuto largo seguito nel trascorso ventennio; sembra di poter constatare che il «momento magico» in cui quasi tutti i Paesi, sviluppati e in via di sviluppo, consideravano la scuola, e gli investimenti su questa, come il fiore all'occhiello delle loro politiche, sia piuttosto lontano. Prevalgono atteggiamenti di preoccupazione, se non di sfiducia; si constata che spesso è proprio nella scuola che germogliano tensioni profonde, in rapporto alla diversità degli atteggiamenti e degli obiettivi che i gruppi docenti e gli organismi sociali interessati perseguono. Si deve riconoscere che la larghissima generalizzazione dell'accesso agli studi secondari e superiori ha immerso sul mercato del lavoro un numero rilevante di qualificati, ma che sul mercato stesso non si sono formati i corrispondenti posti di offerta di lavoro. Lo spettro della disoccupazione, deprimendo le classi dell'area giovanile, getta sulla scuola un'ombra di inquietudine e di insofferenza.

In una sua recente intervista a un settimanale americano il presidente della Fiat Gianni Agnelli, affermava che un modello economico ideale per l'Europa e l'Occidente in genere presupponeva un buon reddito pro-capite, un alto livello di scolarizzazione e una più alta qualità «civile» dei vari strati di popolazione. Con tutti i suoi problemi, si può dire, la scuola rimane ancora un punto di riferimento essenziale delle società evolute e un obiettivo fondamentale per quelle in corso di evoluzione.

Il «passaggio a nord-ovest»: insegnare, educare, eguagliare

La ricerca delle dimensioni ottimali entro cui collocare il quadro di riferimento per la soluzione dei molteplici problemi della scuola oggi porta quasi fatalmente allo sforzo di individuazione dei canali di comunicazione che connettono le tre funzioni storiche dell'organizzazione scolastica: *insegnare, educare, eguagliare*. Se le prime due sono state presenti (con le loro contraddittorie esigenze) si può dire lungo il corso dei seco-

li, la terza funzione, quella del ruolo egualitario, è relativamente recente; e tuttavia, sotto certi aspetti, la più attuale e dibattuta. Tale funzione prende nomi diversi: democratizzazione, partecipazione, garanzia delle opportunità, eguaglianza dei punti di partenza ecc.

Dato per scontato che «sapere è potere», e che un alto livello di qualificazione conoscitiva e professionale consente prospettive di collocazione professionale, sociale ed economica privilegiate, tutte le società animate da spirito democratico sono ovviamente impegnate ad evitare che frequenza e successo scolastico diventino appannaggio dei gruppi più economicamente o socialmente favoriti. Ma il gioco si rivela assai più complesso di quanto non sembri. Anche lasciando da parte il dibattito, praticamente senza risposte in senso assoluto, del rapporto fra *innato e acquisito*, resta il fatto che la scuola non è in grado (e per certi aspetti, anzi, è quasi contro la sua natura originaria) di eliminare le differenze di risultato fra gruppi e individui. *Insegnare*, in fondo vuol dire «dare strumenti ottimali per la corsa o gara intellettuale»; operazione per sua natura differenziante. *Educare* vuol dire stabilire dei fini comportamentali e dei

riferimenti di valore entro i quali collocare i comportamenti intellettuali. Equazione difficile in modelli di civiltà legati a valori differenziati e spesso contrastivi. *Eguagliare* significa penalizzare, in certo modo, l'eccellenza, utilizzando gli «handicap» con cui nelle vecchie corse ippiche si limitavano le possibilità di prestazioni dei cavalli favoriti nel pronostico. Se guardiamo al panorama attuale, nel senso delle risposte che vengono date a questa triplice funzione potremo facilmente constatare che il mondo degli insegnanti (salvo le sacche altamente ideologizzate) come gruppo professionale omogeneo privilegia la funzione dell'insegnare e cioè la corsa all'eccellenza dei risultati. Il mondo dei pedagogisti e degli studiosi di scienze psico-sociali sembra invece portato a valorizzare la funzione educativa, sostenuto in questo anche dall'*establishment* politico e amministrativo, preoccupato di «formare il buon cittadino» socializzato e disposto a rispettare le regole del gioco. Infine i gruppi a maggiore caratterizzazione ideologica partitica, e con specifiche preferenze sociologiche, privilegiano la funzione egualizzante, promuovendo l'introduzione di penalizzazioni dirette (sistemi scolastici a carattere unitario, formazione di classi «random» con inserimento di handicappati); o indirette (manovra dei sistemi di valutazione, manovra dei programmi di studio ecc.). Se non andiamo errati nella nostra valutazione, abbiamo l'impressione che il «passaggio a nord-ovest», e cioè il canale di comunicazione fra le tre funzioni sia ben lontano dall'essere individuabile nella cartografia del pianeta scuola. Sembra invece che il contrasto fra i sostenitori della triplice fun-



zione tenda a polarizzarsi in un senso esclusivo, destinato a far prevalere un indirizzo, quello da ciascuno di essi privilegiato. La scuola si rivela pertanto come un'area sempre più investita dal dissenso; la prima conseguenza è un alto livello di «crisi della professionalità».

Vediamo brevemente, fatte queste premesse rapidissime, alcuni atteggiamenti che sembrano esprimere le tendenze dei vari «poli» della realtà internazionale in materia di scuola e di educazione.

Botkin: innovare o conservare?

James W. Botkin insegna pedagogia ad Harvard come associato. Insieme con il rumeno Malitza e col marocchino Elmandjra ha scritto il rapporto per il Club di Roma «L'apprendimento non ha mai fine» che anni or sono suscitò un notevole interesse come modello sociologico di un sistema di apprendimento destinato a sconvolgere il tradizionale modello scolastico. Nel suo saggio sull'apprendimento innovativo¹⁾ riprendendo in parte quanto già formulato nel rapporto del Club di Roma, Botkin ritrae i cosiddetti modelli di apprendimento innovativo, conservatore, reattivo. Il primo sarebbe quello che offre capacità di adattamento a situazioni nuove e impreviste; il secondo quello che si gioca «sulle regole fisse»; il terzo è la risposta di *choc* alla violenza di situazioni impattive esterne (crisi, catastrofi). Ai tre modelli Botkin ne aggiunge un quarto che egli chiama *fondamentalista*, e che sarebbe poi una specie di sintesi dei primi due (regole fisse e disponibilità di adeguarle alle situazioni variabili).

Quello che appare interessante nel saggio in questione è la costante identificazione dell'insegnamento «conservatore» con il modello scolastico tradizionale, considerato come negativo sotto ogni punto di vista. Mentre l'apprendimento innovativo (o innovatore) sarebbe quasi per principio indiscusso la risposta coerente al bisogno sociale di educazione. Torniamo cioè a quella confusione fra ruolo della scuola-istituzione e quadro dei comportamenti sociali desiderabili che è poi il vecchio conflitto fra *insegnare* (dare e trasmettere «segnî», e cioè strumenti di lavoro) ed *educare* (ossia stimolare l'assunzione di comportamenti). Compito essenziale della scuola è il primo; nel secondo la scuola è compartecipe, con altre agenzie, con il mondo familiare e sociale in genere. Il suo «conservatorismo» è in certa misura fatale. Non si inventa giorno per giorno, a ruota libera, una lingua nazionale, o un sistema di quantificazione numerica. Non si modificano ma si aggiornano e si integrano le strutture disciplinari della chimica o della fisica; le tecnologie professionali sono sistemi rigorosi; si perfezionano e si modificano nella misura in cui si posseggono. È questo «possesso» che deve assicurare, nella massima misura realizzabile, la scuola; poi si vedrà. Se ho dato un veicolo all'allievo, egli correrà con le forze di cui dispone e «creerà» magari in proprio un altro veicolo. La creatività e l'intuitività su cui Botkin imposta tutto il suo saggio sono legate al possesso di quelle basi conoscitive e tecniche su cui si imposta ogni contributo trasformativo o innovativo. Il musicista è creativo in primo luogo perché domina il suo strumento e lo conosce a fondo, posse-

dendo le tecniche relative, spesso conquistate con faticoso esercizio *ripetitivo*, apparentemente senza alcun indice di «creatività».

De Beauvais: l'educazione nel nuovo ordine internazionale

Economista, professore all'università di Parigi Dauphine, esperto e consulente internazionale per i problemi economici dell'educazione, già alto funzionario dell'OCSE e attualmente direttore dell'Istituto internazionale di pianificazione dell'UNESCO, Michel De Beauvais è da oltre vent'anni sulla breccia nel campo degli studi economici e analitico-quantitativi dei problemi dell'educazione. Il suo studio²⁾ su «Educazione e nuovo ordine economico internazionale» è un contributo presentato al più alto livello dell'impegno internazionale (Conferenza di Nairobi e successivi sviluppi). Il discorso di De Beauvais considera soprattutto gli aspetti problematici del rapporto fra le nazioni sviluppate e quelle in via di sviluppo. Come tale meriterebbe un lungo discorso. Mi limiterò qui ad alcune osservazioni su una parte dello studio, che può sembrare, rispetto alla sua economia generale, soltanto marginale; ma che coinvolge più direttamente il nostro discorso.

Per De Beauvais i sistemi educativi hanno un ruolo perverso nella riproduzione delle disuguaglianze. Non si tratterebbe solo di insufficienze quantitative nelle scolarizzazioni, né di *deficit* qualitativi o di ritardi nell'egualizzazione delle opportunità o di scompensi rispetto ai bisogni economici; si tratta, egli dice, del ruolo di selezione sociale che «il sistema educativo esercita in



quanto contribuisce alla ripartizione dei ruoli sociali e delle posizioni di impiego in una società gerarchizzata». La stretta correlazione fra risultati scolastici e gerarchia delle posizioni lo conferma. Ancora: né i progressi quantitativi delle scolarizzazioni, né le misure di egualizzazione delle opportunità sono efficaci o produttivi se non siano parte integrante di politiche di sviluppo coordinate fra loro (politiche integrate in cui l'educazione avrebbe come obiettivo la realizzazione degli obiettivi socio-economici dello sviluppo).

Il testo di De Beauvais si colloca dunque fra quelli dei sostenitori della terza delle funzioni accennate precedentemente: quella della democratizzazione-egualitarizzazione dei sistemi scolastici. La domanda che sorge spontanea è tuttavia semplice: nel mondo della produzione non c'è, quale che sia il sistema politico, una gerarchia di posizioni correlate alle capacitazioni?

Husén: e adesso quale direzione?

Torsten Husén è il «mago» delle riforme scolastiche. Titolare per molti anni della prestigiosa cattedra di educazione all'università di Stoccolma e direttore dell'istituto internazionale di educazione della stessa università, fu si può dire per trent'anni la stella polare del governo svedese in materia di ristrutturazione del sistema scolastico, facendo del «modello svedese» una specie di bastimento pilota di tutte le riforme avviate o compiute (e più spesso incompiute) nei vari Paesi del mondo. Consulente di organismi internazionali, esperto chiamato al capezzale della scuola in parecchie nazioni, ottimista nella sua pedagogia e convinto che i destini della gran parte dei Paesi si giocavano nella scuola, Husén ha tuttavia messo un certo freno agli slanci degli entusiasmi riformatori, scrivendo nel 1979 il suo libro «The school in question». Un libro che si potrebbe anche intitolare, parafrasando un altro famoso titolo «I limiti del sistema educativo».

Ecco i punti fondamentali del libro: dal suo primitivo ruolo, relativamente semplice la scuola si è venuta via via distaccando assumendo compiti e organizzazione complessa, allargando i suoi obiettivi, reclutando un sempre maggior numero di giovani, passando da veicolo destinato alla dotazione di competenze cognitive a cerniera di compiti sociali; di qui un suo progressivo assorbimento, quasi totalizzante, nel settore pubblico; un alto livello di centralizzazione; un'estensione di funzioni amministrative; una regolamentazione tendente all'uniformità. Ma a queste grandi promesse «sociali» (contributo a dirimere le tensioni, garanzia di eguaglianza di condizioni, ricupero degli svantaggi di origine esterna all'individuo ecc.) la scuola ha saputo dare risposta? Husén confessa che «la risposta» è ancora lontana.

Nel suo nuovo saggio sulle «Tendenze attuali dell'educazione»³¹ Husén riconferma la situazione di stallo se non di aperta crisi. Si mette in questione l'apporto della scuola allo sviluppo economico, la correlazione stessa fra studi compiuti e posizioni economiche raggiunte; si parla di eccedenza del prodotto scolastico rispetto ai bisogni; il mondo politico che una decina di anni fa guardava ancora alla scuola come un perno della vita sociale si è via via «raffreddato» nei



Albero delle libertà (caricatura veneziana del 1797)

suoi confronti; al suo interno cresce l'area conflittuale, l'eguaglianza si rivela sempre più mitica.

Che cosa ci aspetta dietro l'angolo? Poco di incoraggiante, dice Husén.

Eicher: si stringono i cordoni della borsa

Professore di economia all'università di Digione, Jean Claude Eicher dirige l'IREDU, Istituto francese di ricerca sull'economia dell'educazione. Nei suoi studi di economia il tema educazione occupa un largo posto. Il saggio da lui pubblicato sulla rivista dell'UNESCO (1982, primo numero) «Perspectives» si intitola «Quali risorse per l'educazione?» Eicher cerca di vedere in quale misura le risorse economiche sono destinate alla scuola.

La risposta è sconsolante: si va indietro progressivamente un po' dappertutto, con maggior o minor velocità di caduta. Nel quinquennio 1960-65 il totale del reddito nazionale lordo (RNL), a livello planetario, destinato ad educazione rappresentava il 2,1%. Nel biennio 1976-1978 solo l'1,38% del RNL è stato utilizzato per la scuola e l'università. Un dato allarmante, ove si tenga conto delle falcidie dovute all'inflazione e alle svalutazioni, e tenendo presente il fatto

che, dopo gli anni della grande espansione scolastica, il sistema dovrebbe girare a pieno regime, e cioè con necessità economiche crescenti.

Può essere consolante il fatto che i Paesi in via di sviluppo sono passati, nello stesso periodo, dal 2,06% del RNL speso in educazione al 2,45%; ma sta il fatto che per i paesi sviluppati il rapporto è da 2,06% a 1,28%. Gli investimenti-scuola, in altri termini sono quasi dimezzati. Le conclusioni che Eicher trae dalle sue analisi sono le seguenti: uno sforzo enorme è stato fatto negli anni '60 per la scuola; ma negli anni '70 il ritmo dell'impegno è venuto via via decrescendo; tale rallentamento non può essere attribuito soltanto ai fattori di crisi economica, né alla giustificazione per cui i bisogni più urgenti sarebbero stati soddisfatti; è lecito dubitare sul miglioramento qualitativo reale dei servizi educativi e sulla validità del loro prodotto; disaffezione o sfiducia che sia, la scuola non rappresenta più un «obiettivo primario» o ad alta priorità.

Ammette peraltro, lo studio di Eicher, che non viene messa in discussione la convinzione che quello della formazione sia un diritto fondamentale degli individui, oltre che una condizione preliminare per il progresso economico e sociale; ma ciononostante si diffonde via via un certo pessimismo tra

economisti e sociologi: per i primi gli effetti transitori dell'educazione sul quadro economico sono modesti; per i secondi non sembra che essa abbia influenza rilevante sulla mobilità sociale.

Dreier: come vedono il problema i Paesi dell'Est

Dal mondo occidentale al mondo sovietico. Oleg K. Dreier, professore all'università Lomumba di Mosca e specialista nello studio dei problemi educativi nei paesi afro-asiatici espone il suo punto di vista (rappresentativo della cultura sovietica) in un ampio saggio sulle «Scadenze dei Paesi in via di sviluppo: un punto di vista dell'Europa dell'Est»⁶.

Naturalmente l'approccio di Dreier è in piena coerenza con il quadro ideologico su cui si orientano i rapporti tra mondo sovietico e terzo mondo: democratizzare le società attraverso i movimenti rivoluzionari di liberazione nazionale. E poiché un movimento rivoluzionario è prima di tutto coinvolgimento di masse in un progetto «di liberazione», chiaramente un grande impegno di influenza sui comportamenti (e indirettamente di educazione ideologica-politica) diventa obiettivo fondamentale.

In questa prospettiva si potrebbe dire che l'approccio sovietico sembra il rovescio della medaglia rispetto a quello occidentale. Là dove in occidente si riscontra sfiducia e disaffezione nei confronti di una manovra sui sistemi educativi che non ha prodotto gli effetti sperati, lo studioso sovietico si muove lungo una linea di ottimismo convintamente enunciato e motivato. I problemi mondiali, dice Dreier, coinvolgono: gli aspetti socio-economici fondamentali (guerra-pace, ecc.); la questione dello sfruttamento delle materie prime e delle altre risorse; i rapporti tra gli uomini e le società, da una parte, e i processi sociali dall'altra: l'educazione rientra a pieno titolo in questa terza categoria di problemi; e poiché i tre gruppi di problemi indicati sono connessi fra di loro in stretta relazione dialettica, l'educazione entra anche nel gioco più complesso dei rapporti e delle condizioni di regolazione dei medesimi; risorse, pace-guerra, educazione non sono isolabili, tanto per fare un esempio.

Allora, prosegue Dreier, l'educazione in primo luogo ha effetti economici; e pertanto è condizione di progresso e sviluppo. Secondo: l'educazione diventa, in certo modo, la cinghia di trasmissione del progresso tecnico e scientifico; la sua importanza non potrebbe dunque essere sottovalutata. Terzo: l'educazione dà all'individuo coscienza di se stesso e dei suoi processi socio-economici, oltre che di quelli politico-ideologici. Migliorare l'educazione, in una democrazia progressiva significa realizzare appieno le esigenze della natura umana. Il cerchio si chiude: ideologia ed educazione si identificano.

Eide: che cosa significa democratizzare la scuola?

Come i confinanti svedesi anche i norvegesi sono da anni alle prese con le riforme scolastiche, sia pure con minor tasso e successo di esportabilità dei loro modelli. Nello studio «Sulla democratizzazione dell'educazione in Europa» Ingrid Eide, sociologo dell'università di Oslo, vice ministro dell'educazio-

ne in precedenti governi e uomo politico di rilievo, cerca di districare questo confuso concetto di «democrazia scolastica». Il suo punto di partenza⁶ è chiaramente orientato ad una linea democratico-socialista; ciò non toglie che egli stesso riconosca le difficoltà di dare un volto preciso a questo impegno di democratizzare la scuola.

Perché una riforma è democratica? Per il metodo, per i contenuti, per i motivi ispiratori, per l'indice di gradimento, per il consenso degli insegnanti? In fondo il saggio di Eide serve più che a dare risposte, a dimostrare gli errori compiuti. Quando si parla di diritto all'educazione, solennemente riconosciuto in documenti internazionali e leggi nazionali si può subito pensare ad un diritto nei confronti di un servizio. Ma se questo si trasforma in un «diritto ad un risultato» la questione si complica: il diritto all'assistenza sanitaria non si può tradurre semplicemente in diritto alla guarigione o alla perfetta salute. Quando Eide afferma «Egualità per tutti, il diritto all'istruzione deve produrre l'eguaglianza di tutti» afferma un lodevole desiderio o un auspicio non certamente un principio realizzabile in base a norme di legge. C'è un'eguaglianza «di fronte al diritto di istruirsi», come c'è un'eguaglianza di fronte alla legge o di fronte al diritto al voto o all'espressione dei propri convincimenti o al relativo associarsi per manifestarli, ma non c'è un'eguaglianza di processi intellettuali per cui i risultati di un sistema di istruzione siano «eguali».

Lo stesso Eide, in parte contraddicendosi, conclude, nella parte finale del suo saggio, affermando che «l'educazione, integrando l'individuale e il collettivo, è uno dei grandi meccanismi di distribuzione e redistribuzione nella società; per cui la vivacità delle controversie sulla questione se essa perpetui, generi o corragga le diseguaglianze è la prova decisiva del ruolo che le viene riconosciuto». In realtà la scuola non genera diseguaglianze per propria iniziativa o vocazione: opera sulla «diversità», temperandone, nei limiti del possibile, gli aspetti individualmente e socialmente negativi. Più di questo non può fare.

Malitza: evoluzione della scienza e programmi scolastici

L'ultimo punto di riferimento di questa nostra carrellata sulle tendenze e atteggiamenti nei confronti delle problematiche educative presenta una figura di notevole interesse: Mircea Malitza, rumeno, matematico all'università di Bucarest, già ministro dell'educazione del suo Paese, internazionalmente noto per i suoi studi sui problemi scolastici (un suo libro è significativamente intitolato «L'oro grigio»; che sarebbe poi la materia grigia). Lo studio di Malitza si intitola «Cambiamenti prevedibili della scienza e dei programmi di studio»⁷. Interessa questa nostra scorribanda per alcuni passi che forse sono collocati soltanto occasionalmente in un lavoro di analisi assai più vasto e complesso.

Malitza ipotizza anzitutto una specie di tripartizione di quello che egli definisce «l'insegnamento societario». In un primo caso ci troviamo di fronte ad una «centrale unica di produzione conoscitiva», che agisce per irradiazione sulla massa di asteroidi di trasmissione circostanti. In un secondo

tipo si riscontrano numerosi centri di produzione e distribuzione conoscitiva, aventi tuttavia, per la loro molteplicità e mancanza di coordinamento effetti meno significativi di quelli del primo tipo; un terzo tipo infine si fonda sui progressi di cambiamento latenti nella società; in questo caso più che le «centrali di produzione» hanno importanza le correnti di opinione, le mode, le idee sociali diffuse ecc.

I programmi di studio possono collegarsi ad una di queste tre diverse modalità di produzione conoscitiva. Stabilire dei programmi significa avviare un processo specifico, in cui le caratteristiche di sviluppo e le tradizioni di insegnamento di ciascun Paese hanno il loro peso. Si potrebbe dire, seguendo le argomentazioni di Malitza che, nel grande dibattito sulla scuola il discorso sui programmi di studio (e particolarmente quelli delle discipline scientifiche) è stato accantonato o sottovalutato a beneficio del discorso ideologico sul «sistema» e sul «diritto». È probabile che i prossimi anni vedano riaffiorare l'interesse per questo aspetto dell'organizzazione scolastica. Magari con un grande sforzo di cooperazione internazionale.

Una svolta imminente?

Non voglio, e non sarebbe il caso, tirare conclusioni dai vari contributi dei quali ho cercato di dar conto, nelle loro convergenze, dove ci sono, e nelle divergenze che non mancano. Ma sarebbe difficile, leggendo questi e i numerosissimi altri studi, libri e saggi che quasi quotidianamente ci vengono fra le mani non sottolineare un'impressione: quella cioè che siamo alla vigilia di una notevole inversione di rotta negli atteggiamenti di fronte ai problemi della scuola e dell'educazione e alle relative politiche (anche se si ha l'impressione che organismi pubblico-amministrativi e rappresentanti della cultura pedagogica, almeno in Italia, siano relativamente in ritardo nel captare i segni di questo «turn around»). Si chiede sempre più, alla scuola, insegnamento, e sempre meno educazione-ideologia; sempre più capacitazione e sempre meno indottrinamento. E quanto all'eguaglianza appare sempre più evidente che una buona scuola, fornitrice di buon insegnamento è eguagliatrice e correttiva delle disparità ambientali assai più di tutto il cascame assistenzialista di uno stato che vuol sostituirsi a tutti e a tutto.

Giovanni Gozzer

Note

¹ BOTKIN JAMES W., *L'apprentissage innovateur, la micro-électronique et l'innovation*, in «Perspectives», Revue trimestrielle de l'Education; UNESCO, Paris, vol. XII, n. 1, 1982.

² DE BEAUVAIS MICHEL, *Education et nouvel ordre économique international*; ib. n. 2, 1982.

³ HUSÉN THORSTEN, *Où va l'éducation: Tendances actuelles*; ib. n. 1, 1982.

⁴ EICHER JEAN CLAUDE, *Où va l'éducation: Ressources*; ib. n. 1, 1982.

⁵ DREIER OLEG K., *Où va l'éducation: Échéances du Tiers Monde*, ib. n. 1, 1982.

⁶ EIDE INGRID, *Où va l'éducation: Démocratisation*, ib. n. 1, 1982.

⁷ MALITZA MICEA, *Où va l'éducation: Evolution prévisible des disciplines scientifiques*, ib. n. 1, 1982.

Il rapporto intermedio sulla riforma del ciclo di orientamento della scuola media

Come è noto, il Consiglio di Stato, con risoluzione del 31.3.1980 autorizzò, nello spirito dell'articolo 10 della Legge istitutiva della scuola media, l'organizzazione di una nuova esperienza pedagogica relativa al ciclo di orientamento, nelle sedi di Camignolo, Chiasso e Minusio. Tale esperienza si differenzia in modo consistente da quella prevista sia pure in forma dichiaratamente provvisoria dalla medesima Legge e fino a quel momento messa in atto nelle prime scuole medie (sistema delle sezioni A e B), in quanto prevede un insegnamento con due corsi a livello per la matematica, il francese ed il tedesco; un insegnamento comune in classi eterogenee o non differenziate per tutte le altre discipline obbligatorie; e un insegnamento opzionale oltre che per i corsi con funzioni orientative, anche per corsi complementari di italiano e di scienze. È necessario ricordare come questa esperienza si collochi nel filo della continuità e della coerenza con le discussioni avvenute nella fase preparatoria e decisionale della riforma. La diffusa insoddisfazione per l'organizzazione dell'insegnamento nelle classi III e IV in sezioni A e B aveva infatti indotto il Consiglio di Stato e poi il Gran Consiglio a prefigurare nel Messaggio e nella legge una organizzazione più unificante quale, appunto, quella ora in via di sperimentazione.

Con la risoluzione del 27.10.1980, il Consiglio di Stato istituiva una Commissione di valutazione per «sovrintendere ai lavori e valutare i diversi problemi posti dalla riforma ed in particolare quelli connessi con l'organizzazione del ciclo di orientamento della scuola media»¹⁾. A tale Commissione venne chiesto un primo rapporto intermedio, del quale riferiremo appunto in queste pagine, ed un rapporto finale entro il 31.3.1984 (termine ora prorogato, su richiesta della stessa Commissione, al 30.11.1984) su alcuni quesiti fondamentali riguardanti la pertinenza pedagogica ed istituzionale dei due tipi di strutture scolastiche in atto nel ciclo di orientamento (d'ora in avanti, indicati sinteticamente con le espressioni: «sistema a sezioni» e «sistema a livelli»); l'evoluzione auspicabile delle stesse; i criteri generali di organizzazione interna della scuola media e le conseguenze prevedibili sul piano logistico e su quello finanziario.

Il rapporto intermedio della Commissione è stato regolarmente consegnato al Capo del Dipartimento della pubblica educazione (DPE) nel mese di aprile dello scorso anno, ed è stato, su disposizione di quest'ultimo, inviato in copia a tutte le direzioni delle scuole medie ticinesi.

Merita tuttavia che se ne presenti qui una rapida sintesi, allo scopo sia di favorire una più ampia e corretta informazione sul lavoro della Commissione e sull'andamento della sperimentazione, sia per sgombrare il cam-

po da non esatte interpretazioni sul modo di operare della Commissione stessa, sempre possibili, e di fatto già diffusi pur se in forma assai limitata presso alcuni ambienti scolastici e non.

Da questo punto di vista, occorre subito sottolineare che la Commissione ha ritenuto opportuno per il primo biennio del suo lavoro (cui si riferisce il rapporto intermedio) non formulare né tanto meno esprimere alcun giudizio di valore sull'una come sull'altra struttura scolastica in questione, per concentrare invece i suoi sforzi su una comprensione la più approfondita e la più «oggettiva» possibile delle caratteristiche realmente dirimenti di ciascuna di esse, vuoi sul piano teorico (o dei rispettivi modelli), vuoi sul piano pratico-operativo (o delle modalità concrete delle loro rispettive applicazioni). Ciò naturalmente non ha impedito alla Commissione di esprimere un giudizio pedagogico *non negativo* sulla sperimentazione del sistema a livelli in atto nelle tre scuole sopra indicate. Ciò che risultava addirittura pregiudiziale al prosieguo dei suoi lavori, in quanto si trattava di consigliare o meno la prosecuzione della sperimentazione, prosecuzione che probabilmente non sarebbe stata decisa ove la Commissione avesse espresso nel suo rapporto intermedio un giudizio negativo sui suoi primi due anni di effettuazione. C'è da aggiungere tuttavia che la Commissione, d'accordo con l'Ufficio dell'insegnamento medio (UIM), prima ancora di stendere il rapporto intermedio, suggerì al DPE un allargamento dell'esperienza ad altre sei sedi (Balerna; Gravesano; Giubiasco; Cadenazzo; Biasca; Giornico), consapevole che la sua applicazione a sole tre sedi avrebbe potuto non essere sufficientemente probante ai fini di una valutazione definitiva. Le nuove sedi proposte dall'UIM, ritenute ottimali dalla Commissione e quindi coinvolte dal DPE nella sperimentazione a partire dal corrente anno scolastico, rispondono assai bene all'esigenza di offrire un campione più rappresentativo dell'intera realtà scolastica del Ticino dal punto di vista della capienza e delle caratteristiche geografiche, mentre la loro dislocazione dovrebbe consentire una maggior conoscenza del sistema sperimentato da parte dei docenti, dei genitori e di quant'altri sono interessati al mondo della scuola.

Allo scopo dunque di fornire al DPE delle risposte il più fondate possibile ai quesiti di cui s'è detto, la Commissione, dopo aver preso atto delle ragioni che hanno suggerito all'UIM di chiedere l'inizio della sperimentazione del sistema a livelli (ragioni legate a una migliore realizzazione della «vocazione unificatrice» della scuola media e ad un giudizio negativo intorno agli effetti del sistema a sezioni, specie per quanto attiene alle sezioni B nelle quali si concentrerebbero allievi

con difficoltà di apprendimento da medie a gravi cui corrisponderebbe l'aggravarsi delle difficoltà di comportamento, e nelle quali di conseguenza il clima sociale e culturale non ne risulterebbe sufficientemente ricco e differenziato), ha ritenuto di preliminarmente importanza una ridefinizione degli obiettivi della scuola media ed in particolare del suo ciclo d'orientamento. *A tali obiettivi, infatti vanno in ogni caso correlate le caratteristiche teoriche e pratiche dei due sistemi da valutare.* Essa ha così ricordato, molto in sintesi, che gli obiettivi generali della scuola media definiti dall'articolo 1 cap. 3 della sua Legge istitutiva («creare una scuola adeguata alle caratteristiche intellettuali, fisiche ed affettive del pre-adolescente; assicurare all'allievo una valida formazione di base e la possibilità di scelta e di orientamento scolastico conformi alle sue attitudini e ai suoi interessi») sottintendono i due principi pedagogici fondamentali che hanno motivato tutte le più recenti riforme scolastiche realizzate non solo in Europa. Ci si riferisce al riguardo al *principio della democratizzazione degli studi* (potenziamento della formazione generale di tutti gli allievi; riduzione delle conseguenze delle disuguaglianze socio-culturali; socializzazione degli allievi; ecc.) e a quello dell'*orientamento continuo* (sollecitazione di una più consapevole scelta scolastico-professionale; adattamento alle caratteristiche e all'evoluzione degli adolescenti; realizzazione del maggior numero possibile di recuperi; ecc.). È ovvio dunque che si tratterà di valutare quale dei due sistemi in atto (poiché è di essi e di essi soltanto che si deve parlare) risponde meglio a quegli obiettivi generali, ovvero quale dei due modi di concepire e di realizzare il ciclo di orientamento risulta più in linea con l'istituzione stessa della scuola media, che di per sé ha già consentito di mettere sullo stesso piano tutti i giovani fino al termine del periodo dell'obbligo scolastico.



Da questo punto di vista la Commissione si è limitata nel suo primo periodo di lavoro e quindi nel suo rapporto intermedio, a specificare le rispettive «logiche» che sottostanno ai due sistemi in questione nella loro dichiarata intenzione di rispondere adeguatamente agli obiettivi di cui s'è appena detto. Così si è precisato da un lato che il sistema a sezioni si fonda sul convincimento che un ambiente omogeneo (o tendenzialmente tale) quanto ad interessi e capacità dei singoli, dovrebbe favorire tanto l'apprendimento vero e proprio (che potrebbe infatti differenziarsi più opportunamente attraverso una proiezione verso attività a carattere prevalentemente astratto o verso attività prevalentemente concrete e manuali) quanto la socializzazione (che non verrebbe ostacolata dalla presenza dell'ansia che spesso viene provocata da sollecitazioni o da richieste superiori alle possibilità di risposta positiva). Dall'altro lato, che il sistema a livelli (con ampio tronco comune) si fonda invece sul convincimento che proprio l'integrazione e la differenziazione dei vari profili attitudinali e di comportamento dovrebbero costituire elementi favorevoli ai fini sia dell'apprendimento sia della socializzazione di tutti gli allievi. Ciò naturalmente per tutte quelle discipline il cui insegnamento non risulti rigidamente e necessariamente consequenziale, come invece risulta essere quello della matematica e delle lingue straniere per i quali infatti sono previsti i due livelli differenziati.

Quest'ultima precisazione ci pare particolarmente importante in quanto fa giustizia di tutte quelle cattive interpretazioni che tenderebbero a definire di «serie A» le materie messe a livelli e che di conseguenza stimolerebbero i rappresentanti delle altre materie a chiedere anche per sé analoghi livelli. C'è ancora da aggiungere a questo proposito, che mentre la soluzione a sezioni implica, per l'assegnazione di ciascun ragazzo ad una delle due sezioni, un giudizio medio complessivo che ovviamente non può tener conto delle sue eventuali ma assai frequenti disomogeneità di rendimento in discipline diverse, la soluzione a livelli consente soluzioni assai più differenziate ed intermedie tra coloro che scelgono tutti e tre i livelli 1 e coloro che scelgono tutti e tre i livelli 2, il che, almeno da un punto di vista teorico, pare corrispondere meglio alle reali caratteristiche individuali.

Compito della Commissione sarà naturalmente quello di accertare se e fino a che punto queste due «logiche» sono in grado di rispondere positivamente ai bisogni espressi dagli obiettivi più sopra ricordati; se una di esse risulta superiore all'altra; ed infine se e in che misura la realizzazione pratica dei due sistemi, e quindi delle due logiche, risulta corretta o può almeno in prospettiva risultare corretta in un ambiente socioculturale quale quello che caratterizza il Cantone.

La Commissione si è poi proposta di valutare i due sistemi in atto sulla base delle esperienze concrete, ovvero delle realtà scolastiche che adottano l'uno o l'altro dei due sistemi. Nel fare ciò essa intende affrontare ed approfondire l'aspetto pedagogico-didattico (con riferimento all'acquisizione delle conoscenze e delle abilità previste dai programmi), quello psicopedagogico (con riferimento alla socializzazione; al vissuto personale degli allievi e degli insegnanti e, ove possibile, delle famiglie; al clima delle clas-

si; ecc.), e quello istituzionale (con riferimento alle norme per l'accesso al medio-superiore; alla griglia oraria; all'incidenza finanziaria e logistica dei due sistemi; ecc.). Essa si avvale soprattutto della collaborazione dell'Ufficio studi e ricerche (USR) al quale ha chiesto l'espletamento di una serie di impegnative indagini e di cui quindi la Commissione ha chiesto un opportuno rafforzamento.

Ma la Commissione si è pure avvalsa da un lato dei documenti dell'UIM, dall'altro lato di una serie di incontri avuti con i direttori e gli esperti, nonché di visite effettuate ad alcune scuole medie (due con il sistema a sezioni e due con il sistema a livelli).

Con l'USR, la Commissione ha concordato un piano di indagine per i quattro anni della sperimentazione sui seguenti aspetti:

a) analisi comparata longitudinale dell'evoluzione scolastica e dello sbocco professionale di un'intera annata di allievi nel quadriennio 80/84 (nella quale vengono tenute in conto le variabili: sesso, nazionalità e status di domicilio, origine linguistica, dialettologia, numero e genere delle ripetenze, indice di status socio-culturale). b) indagini di carattere pedagogico-didattico (che si baserà soprattutto su una analisi comparata delle cosiddette «prove di fine ciclo»; ma che in prospettiva si spera possa avvalersi di prove apposite da mettere in atto nel corso dell'anno e dunque senza l'interferenza di una inevitabile preoccupazione «giudicante»). c) indagine di carattere sociologico (allo scopo di sondare le reazioni, le aspettative e le richieste dei docenti, degli allievi e se possibile dei genitori, nei confronti dei due sistemi). d) indagine di carattere psicopedagogico (per cogliere l'eventuale diversificazione del contesto comunicativo e dei fattori motivazionali definiti in termini di partecipazione e applicazione da parte degli allievi, del livello di autonomia degli stessi, delle dinamiche socioaffettive all'interno della classe, ecc.). e) indagine di carattere finanziario e logistico (allo scopo di verificare i costi legati all'applicazione del nuovo sistema, naturalmente in confronto con quello delle sezioni; le sue implicazioni sul piano organizzativo e su quello edilizio, ecc.).

Come si vede, si tratta di un piano assai ampio e complesso che permetterà comunque di ottenere una serie di dati di grande importanza e sui quali sarà possibile alla Commissione operare una serie di interpretazioni e di valutazioni congruenti con i suoi compiti istituzionali. Tutte queste ricerche sono in parte già state espletate (in questo caso i risultati sono stati già resi pubblici con appositi rapporti redatti dall'USR), o sono in via di effettuazione. C'è da dire comunque che lo stesso USR si mantiene in costante stretto contatto con la Commissione sia attraverso il suo direttore che è membro della stessa, sia attraverso i suoi ricercatori i quali spesso partecipano a sedute della Commissione per dare informazioni supplementari rispetto ai dati via via forniti, e per ricevere suggerimenti e richieste esplicite. Proprio la positività di tale collaborazione consente di fare delle previsioni ottimistiche per ciò che attiene alla serietà e all'obiettività del lavoro della medesima Commissione.

Le visite effettuate dalla Commissione nelle scuole (non sempre comprese nel giusto modo, probabilmente per una carente informazione preliminare degli scopi che si proponeva la Commissione con tali visite; ed

anche per una non sempre corretta ed omogenea modalità osservativa da parte dei commissari; nonché per talune pregiudiziali resistenze di qualche docente, timoroso di essere «giudicato» a titolo per così dire personale), così come gli incontri effettuati dalla Commissione rispettivamente con i direttori delle scuole medie e con gli «esperti» delle varie discipline, e successivamente con i rappresentanti del settore professionale e delle scuole medie superiori, hanno consentito alla Commissione di acquisire tutta una serie di ulteriori elementi di valutazione e soprattutto di individuare e di iniziare a discutere alcuni aspetti problematici relativamente alle due soluzioni, sui quali essa si propone di approfondire le proprie considerazioni e le proprie valutazioni. Merita da questo punto di vista segnalare qui alcuni di quegli elementi di valutazione e di quegli aspetti problematici, su cui del resto la Commissione si è soffermata nel suo rapporto intermedio.

1) La differenziazione dei programmi e delle metodologie non è ritenuta ancora soddisfacente per quanto riguarda la possibilità di lavoro degli allievi, soprattutto per quanto concerne la sezione B, dove si avvertono problemi di apprendimento e di motivazione allo studio;

2) Il sistema a sezioni è risultato alquanto problematico (sia per la sezione B vissuta come «inferiore», sia per la sezione A vissuta come troppo eterogenea) in particolare nei casi in cui la distribuzione degli allievi nelle due sezioni è poco equilibrata;

3) Nel sistema a livelli, la distribuzione dei ragazzi nei vari livelli risulta più equilibrata e dunque più favorevole dal punto di vista dell'apprendimento.

4) Le condizioni di lavoro sono, per quanto riguarda il sistema a livelli, giudicate dagli insegnanti in genere vantaggiose con le discipline a livello, piuttosto impegnative, anche se tendenzialmente soddisfacenti, con le discipline a tronco comune. A quest'ultimo proposito sono state avanzate delle riserve anche se minoritarie per quanto attiene alla preparazione per il medio superiore e per il problema di una effettiva possibilità di individualizzare l'insegnamento.

5) Poiché si è notata una progressiva tendenza dei genitori a scegliere per i propri figli la sezione A (probabilmente per la sensazione, in parte giustificata, che la sezione B limita a volte le possibilità lavorative successive alla scuola media), con la conseguenza di generare un forte squilibrio numerico tra le due sezioni, la Commissione ha ritenuto di dover segnalare la necessità che si compiano fin da ora tutti gli sforzi possibili per «rivalutare» la sezione B: non dunque, una sezione «inferiore» ma una sezione «diversa» per impostazione o per orientamento. In questo senso essa ha cercato di intervenire sul settore professionale allo scopo di ottenere che tutte le strade verso il settore professionale rimangano aperte anche per gli allievi delle sezioni B (e dei livelli 2), e che gli esami di accesso alle varie scuole professionali siano per tale ragione il più possibile descolasticizzate, in modo da dare una adeguata rilevanza anche alle competenze pratiche dei ragazzi.

6) Il problema della differenziazione dei programmi di insegnamento e delle relative metodologie è ritenuto dalla Commissione, sulla scorta anche di quanto emerso dai suoi contatti con gli esperti (i quali d'altro canto



si sono espressi al riguardo in modo non uniforme) ancora non soddisfacentemente risolto non soltanto con riferimento al sistema a sezioni ma anche con riferimento al sistema a livelli. Si auspica comunque che la revisione in atto dei programmi affronti questa questione in modo esplicito e convincente. Ciò anche per consentire una corretta realizzazione da parte degli insegnanti del concetto o della prospettiva della «programmazione pedagogica» su cui giustamente si insiste nell'introduzione dei programmi. È tuttavia ovvio, ma questa constatazione non fa che confermare la necessità di procedere a degli adeguati chiarimenti, che, essendo diverse le strutture delle varie discipline diverse dovranno essere le indicazioni (e le differenziazioni) programmatiche per ciascuna di esse.

7) A questo proposito, tuttavia, la Commissione ha ritenuto di far presente che in ogni caso ambedue le sezioni e i livelli dovrebbero proporsi lo stesso obiettivo di sviluppare al massimo gli interessi e le competenze degli allievi. Così, anche per la sezione B e per i livelli 2 accanto agli obiettivi di base (comuni alle sezioni A e ai livelli 1) si dovranno prevedere degli «obiettivi di sviluppo», perché se, in questo caso, la conoscenza deve partire dall'azione e dall'esperienza immediata, essa deve però tendere alla concettualizzazione, inserendo e ordinando le varie esperienze particolari ed episodiche in uno schema mentale che le traduca in vera conoscenza.

Mette infine conto rilevare che la Commissione nel corso di questo suo primo periodo di lavoro si è occupata, su invito dell'UIM, del nuovo orario settimanale della scuola media, contribuendo all'individuazione delle attuali soluzioni sperimentali che riguardano l'opzione di italiano «approfondimento», e l'opzione obbligatoria di una parte del programma di scienze che dovrebbe con-

sentire un migliore apprendimento della disciplina da parte di tutti gli allievi. E soprattutto che essa si è occupata delle norme per l'ottenimento della licenza per l'iscrizione al mediosuperiore, approfittando della presenza nel suo seno di due rappresentanti della Commissione federale di maturità, contribuendo anche in questo caso alla soluzione presa al riguardo dal Consiglio di Stato a partire dal corrente anno scolastico e che si riferisce non solo al sistema a livelli ma, come era giusto, anche al sistema a sezioni.

Il rapporto intermedio della Commissione si conclude con l'indicazione di alcune prospettive per il futuro, relative all'impostazione del suo lavoro di valutazione. In esse viene ribadita la sua intenzione di verificare nei limiti del possibile e con la massima obiettività, quale dei due sistemi appare allo stato attuale della situazione il più congruente con lo spirito della scuola media e con gli effettivi interessi di tutti i ragazzi che la frequentano. Così come viene ribadita la sua intenzione di proseguire nell'utilizzazione di tutti gli strumenti di indagine già utilizzati o in via di utilizzazione e dei quali si è data informazione nelle pagine precedenti, naturalmente facendo di tutto perché ciascuno di essi venga ulteriormente perfezionato sia dal punto di vista quantitativo sia dal punto di vista qualitativo.

Ed è proprio ciò che in questi ultimi mesi la Commissione si è sforzata di fare, a partire dalle visite alle scuole che sono risultate infatti più redditizie per tutti!

La Commissione è ovvio che si augura di poter sempre contare sulla massima collaborazione di tutte le componenti del mondo della scuola oltre che di tutti gli uffici del DPE, come del resto si è già ampiamente verificato nei due precedenti anni di lavoro.

Piero Bertolini

¹⁾ La Commissione è composta dei seguenti membri:

— VINCENZO NEMBRINI, docente del Liceo cantonale di Bellinzona e membro del Consiglio di direzione - presidente della Commissione (in sostituzione del prof. Gerardo Rigozzi, direttore del Liceo Lugano 2, dimissionario, che l'ha presieduta fino al 30.9.1982 e al quale si deve la stesura del rapporto intermedio);

— DANIEL BAIN, collaboratore del Centro di ricerca psico-pedagogica del Cycle d'orientation di Ginevra;

— PIERO BERTOLINI, ordinario di pedagogia alla Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna e presidente del Consiglio direttivo dei corsi di abilitazione per l'insegnamento nella scuola media;

— GUIDO BIANCHI, direttore dei Corsi per apprendisti d'arti e mestieri di Mendrisio, in rappresentanza delle scuole professionali;

— EUGÈNE EGGER, segretario generale della Conferenza svizzera dei direttori cantonali dei dipartimenti della pubblica istruzione, in rappresentanza della Commissione federale di maturità;

— DIEGO ERBA, direttore dell'Ufficio studi e ricerche della Sezione pedagogica del DPE;

— VITTORIO FÈ, direttore del Ginnasio cantonale di Agno e presidente della Conferenza dei direttori di ginnasio, in rappresentanza del settore medio;

— ANNAMARIA GÉLIL, direttrice della Scuola media di Minusio, in rappresentanza del settore medio;

— DINO JAUCH, direttore del Liceo cantonale di Bellinzona, in rappresentanza del settore medio superiore;

— JEAN FRANÇOIS PERRET, ricercatore presso l'Istituto di ricerca e di documentazione pedagogica di Neuchâtel;

— ALPHONSE WIDMER, rettore del Lycée cantonal di Porrentruy, in rappresentanza della Commissione federale di maturità.

Alle sedute della Commissione partecipa pure, con voto consultivo, il prof. Franco Lepori, direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio.

Hanno rassegnato le dimissioni Guido Eigemann, per pensionamento, sostituito dal prof. Widmer, e il mo. Silvano Fiscalini, non più sostituito.

Una nuova storia della Svizzera

Si deve riconoscere subito che se i problemi metodologici, le esigenze stesse dell'aggiornamento sulle impostazioni delle ricerche teoriche più avanzate, l'inventario e l'uso della bibliografia più aggiornata, in una parola l'adeguamento scientifico necessario, sono le premesse per scrivere una nuova storia della Svizzera (come qualsiasi altra nella comprensibile e ovvia diversità degli svolgimenti), e si pongono d'altronde come impegno e sforzo primari e fondamentali per compiere opera rinnovata e rispondente alle aspettative rigorose degli studiosi, la questione dell'accessibilità al pubblico e soprattutto della identificazione della storia generale come la propria storia particolare (diversa per provenienza, per cultura, per caratteri ed inclinazioni) rimane non meno importante. Nessuno sembra più disposto a delegare semplicemente (e comodamente) a simboli, a tradizioni sostanzialmente estranee, ad acquisizioni forzate, e perfino ad ideali e spinte intellettuali e politiche comuni ma diversamente elaborati, la rappresentazione di quel sé stesso globale che pure è la sua realtà di oggi.

Di conseguenza ci sembra atteggiamento non solo corretto ma imposto da una considerazione che è, oggi, la sola ragionevole per giustificare l'elaborazione di una Storia della Svizzera. Non si può infatti negare che le grandi crisi politiche del secolo scorso e le risposte costituzionali, i confronti (o minacce, come si preferisce denominarle nell'opera che stiamo considerando) e i ripiegamenti forzati che furono senza dubbio, passato e scavalcato il pericolo, consolidamento, hanno creato una realtà effettuale chiara e indiscutibile, di cui deve prendere atto lo storico alla medesima stregua di qualsiasi osservatore sensato e ragionevole. E dunque in apertura di questo volume della *Nuova storia della Svizzera e degli Svizzeri*, opera in tre volumi redatta dal «Comité scientifique pour une Nouvelle Histoire de la Suisse», edizione italiana — che esce nello stesso tempo di quella tedesca e francese — a cura di un gruppo di docenti delle scuole superiori di Bellinzona, pubblicata dall'editore Giampaolo Casagrande, si dice con parole chiare, e si ribadisce, questa consolidata e acquisita posizione: «Molto più di altri stati e nazioni europee la nostra storia è policentrica. Essa è la risultante di ventisei storie cantonali e di molte storie locali; rappresenta comunità politiche, culturali, religiose, diversamente collegate al mondo esterno, vicendevolmente alleate o contrapposte. Malgrado ciò abbiamo scelto anche un elemento unitario: quello del risultato: la formazione di uno stato nazionale nel senso moderno del termine. Ecco perché sui nove capitoli dell'opera quattro sono dedicati ai due ultimi secoli della nostra storia».

Ma, sottolineata la corretta impostazione, non si può fare a meno di osservare che proprio la legittima ampiezza riservata ad un tempo relativamente breve seppur intensissimo coincide con la maggiore unificazione politica, con una consentaneità di decisioni, con un'accelerazione di processi politici, economici e culturali, caratterizzanti l'età

contemporanea, che facilitano la trattazione di una materia che rimane, forse diversamente che in passato, policentrica, ma che nel punto assume tali connotati di ricerca comune e globale delle decisioni e delle soluzioni che l'elaborazione stessa della rappresentazione storica subisce uno scarto di facilitazione, una semplificazione del disegno complessivo. Ciò che non vuol dire che poi non insorgano questioni e problemi di altro tipo o che ci siano periodi storici più agevolmente trattabili. Del resto, sotto certi rapporti, già si è curiosi di vedere come andranno le cose nei volumi che verranno, e soprattutto nel terzo.

Tuttavia della permanenza di questi problemi e della non specificità svizzera, anche se nella storia della Svizzera (dizione preferibile a «storia svizzera», proprio perché più aderente alla preminenza delle differenziazioni nell'ambito di una delimitazione geopolitica) assumono un particolare rilievo e diventano per la natura stessa dello stato che riconosce la sua natura pluralistica, si può discorrere perfino per gli stati nazionali unitari. In sostanza nella diversità delle situazioni emergono identità o somiglianze che rivelano la permanenza di particolarità e di personalità distinte. È interessante notare come analoghe osservazioni, a parte valutazioni di carattere generale che sottolineano come gli sviluppi degli studi storici e delle scienze umane — dalla storia economica all'archeologia, dall'antropologia alla linguistica — abbiano portato a tale ampliamento di orizzonti da far quasi dimenticare le questioni filosofiche o generali», sorgono in sedi di interessi e impostazioni chiaramente diversi e diversificati. Eppure la laconicità aprioristica della pertinente osservazione citata dalla prefazione della *Nuova storia della Svizzera* ci può per esempio riportare alla prefazione del primo volume della *Storia d'Italia* dell'editore



Einaudi, «I caratteri originali». Vi si legge: «Non è da credere, infatti, che l'esistenza di uno Stato nazionale unitario impedisca o anche ostacoli l'agire delle varie 'nazioni', che in quello vengono a trovarsi incorporate. Basti pensare alla *reconquista* della penisola iberica, dalla quale nasce sia la monarchia dei re cattolici, senza peraltro che in essa scompaiano «le vestigia istituzionali e psicologiche» delle nazionalità «soggiacenti»... Ci sarà così possibile approfondire quella «metafora» che è «la rappresentazione individualizzata degli stati e delle nazioni», e considerare queste entità come distinzioni di gruppi verticali e come stratificazioni orizzontali, cioè come una coesistenza e giustapposizione di civiltà e culture diverse, connesse dalla coercizione statale e organizzate culturalmente in una coscienza morale contraddittoria e nello stesso tempo sincretica».

È vero che nella Svizzera moderna, e della Svizzera moderna, sarebbe per lo meno arbitrario parlare di «coercizione statale», perché ciò sarebbe da riscontrare negli stati unitari e non nelle libere aggregazioni, magari

Gruppo di soldati munito delle tre classiche armi che diedero alla fanteria confederata il suo primato: la lunga picca (5,40 m.) l'alabarda e la spada svizzera (Schweizerdegen) tutte ignote agli eserciti francesi e borgognoni prima del 1480. A questo fante mobile e incisivo può bastare un'armatura molto leggera, che indossano soprattutto i picchieri. (Disegno a penna di Urs Graf, 1507-8).



succedute a coercizioni (che altro sono i bagni?), e soprattutto perché in contraddizione «con la formazione di uno stato nazionale nel senso moderno del termine»; ma i problemi del riconoscimento attivo delle particolarità etnico-culturali, e della loro concreta e permanente attivazione, che rappresentano questioni di fondo con insorgenze più o meno ricorrenti, costituiscono dibattito politico e culturale perché hanno pure una loro radice e collocazione storica. Ecco perché ci sembra insufficiente affermare che la storia della Svizzera «è la risultante di ventisei storie cantonali»; perché se l'affermazione corrisponde a verità poiché in effetti ogni cantone rappresenta un'entità politica e costituzionale, incomparabilmente più sostanziale e pregnante è la ragione culturale delle regioni etniche e linguistiche. Il Cantone del Ticino rappresenta una cultura (e perciò è il nucleo essenziale della Svizzera italiana); la rappresenta oggi perché ha nella storia radici ben identificabili. Se nei tempi recenti della sua indipendenza e autonomia non si può fare la sua storia soltanto politica ma è necessario riconoscere il fatto culturale inteso nell'accezione più moderna e complessiva, a maggior ragione la sua particolarità culturale

Un villaggio dominato dalla fortezza: sullo sfondo qualche torrione arroccato. Alcune guardie, malvagi e volgari sgherri, trascinano via, a piedi o a cavallo, fanciulle piangenti, verso un prevedibile destino. I contadini in primo piano protestano violentemente coi monaci di San Gallo. L'immagine è più simbolica che reale: sappiamo che il malcontento appenzelense nasce molto più dalla rapacità fiscale dell'abate, soprattutto in materia di manomorta, che dalle classiche esazioni feudali, raffigurate qui in modo poco verosimile, che allude all'immeritamento celebre *ius primae noctis*.



deve essere percorsa (e rivisitata) dallo storico che indaga nei secoli antecedenti. Questo, seppure batte su un tasto scelto a ragion veduta, non è che un caso moltiplicabile. Ma non vuole di certo costituire la base di un'argomentazione rigoristica, che, prospettando la singolare difficoltà e ampiezza dell'assunto e dell'impresa, arrivi a negare l'impostazione o prospetti l'inefficacia di un lavoro che, oltre a basarsi su un'esemplare documentazione e a un'aggiornata bibliografia, tenta vie originali suffragate dall'attenzione alle più recenti metodologie.

È naturale (e necessario) che ogni tempo storico voglia ripercorrere il passato e dare alla storia l'impronta della sua realtà politica, scientifica e culturale. E ciò, anche perché, come ammonisce Croysen, con la ricerca storica «non sono le cose passate che diventano chiare, poiché esse non sono più, ma diventa chiaro quello che di esse, nell'*hic et nunc*, non è ancora passato».

Inoltre se solo si percorre, in questo primo volume della *Nuova storia*, l'introduzione di Ulrich Im Hof che traccia una guida alla storiografia svizzera dal XV al XX secolo, si ha la conferma delle ragioni immanenti che ogni tempo vi scorge, dalle ragioni delle mitizzazioni a quelle della riflessione, al risorgere accanto agli interessi specificamente culturali e poetici del Romanticismo del patriottismo misticggiante, alla scientificità di oggi distaccata ma cosciente dei valori intrinsecamente irrinunciabili che sono alla base dello «stato nazionale» e delle istituzioni. Perciò è naturale che quello che più interessa «in limine» all'opera è tutto ciò che ha sapore di dichiarazione e di manifesto.

In breve, la metodologia, a cui si è accennato, ne riceve esplicita conferma: «Contemporaneamente — alle analisi di tipo politologico sulla storia dello stato federale, alla storia istituzionale, alla storia economica, e a quella sociale — si iniziavano in Svizzera a rinnovare pure le relazioni con la storiografia anglosassone e francese, da lungo tempo interrotte. E i metodi quantitativi, la demografia storica, l'ecologia, accolti all'inizio con esitazione, furono in seguito pienamente recepiti dagli storici svizzeri». Che è una dichiarazione di mettersi nella scia della continuità di questi avvisi e dell'approfondimento, diventando più espliciti: «L'esigenza di una storia totale è nell'aria. L'individuazione di strutture storiche di lunga durata soppianta il finalismo storico che trovava nello stato federale, così com'era, il fine necessario al compimento di catene di eventi politici. La *Nuova storia della Svizzera e degli svizzeri* dovrebbe per la prima volta raccogliere tali esigenze e prospettive in una sintesi generale. In questo senso non si limita semplicemente a collegarsi alla precedente storiografia, anche se le deve molto. Vuole essere nuova, non solo perché rielabora i risultati di ricerche recenti, ma piuttosto perché si fonda su una ricerca che si pone nuovi problemi e esplora nuovi settori della storia».

Ma questa *Storia* è pure *degli Svizzeri*. Nelle intenzioni è ben lungi dal voler essere una sottolineatura o dal voler stabilire un semplice rapporto metonimico. Dichiarata esplicitamente di voler essere storia del paese geopolitico, ma anche la rappresentazione e l'analisi del carattere, dei tratti demopsicologici; in fondo un recupero di cultura e di individuazione, di cui è difficile giudicare fin dal primo volume i caratteri specifici e di originalità.

Adriano Soldini

Concluso il Corso triennale di formazione professionale per direttori di ginnasio e di scuola media

Lunedì 24 gennaio 1983 ha avuto luogo a Bellinzona la cerimonia conclusiva del Corso triennale di formazione professionale per direttori di ginnasio e di scuola media, istituito nel 1978 dal Consiglio di Stato.

Il corso si proponeva di migliorare la formazione professionale dei direttori del settore medio e di fornire loro un aggiornamento — da condurre in sintonia con le indicazioni delle scienze dell'educazione — nelle discipline d'insegnamento che in questi ultimi anni hanno, esse pure, registrato notevoli sviluppi. Si voleva in sostanza fare della figura del direttore un professionista qualificato e competente in grado di svolgere, accanto al ruolo di responsabile amministrativo, anche quello di animatore, sul piano culturale ed educativo, della vita della comunità scolastica.

Sono state complessivamente 600 le ore di lezione impartite da docenti universitari svizzeri e italiani in periodi diversi dell'anno scelti in modo da risultare al 50% giornate lavorative e al 50% giornate di vacanza.

Oltre alla trattazione teorico-pratica delle diverse aree disciplinari (pedagogica, sociologica, psicologica, istituzionale, interdisciplinare e delle materie di insegnamento), i corsisti hanno collaborato attivamente all'attuazione di due importanti ricerche sociologiche svolte sotto la direzione di due professori universitari e dell'Ufficio studi e ricerche: «Gli atteggiamenti e le aspirazioni degli studenti ticinesi - IX anno di scuola» (1980) e «Gli insegnanti del settore medio di fronte all'innovazione scolastica» (1981).

Gli esami finali del Corso, sostenuti di fronte a un'apposita commissione, si sono svolti nel corso del 1982. Ogni corsista ha dovuto preparare un lavoro finale, consistente in una ricerca di natura culturale e metodologica inerente ad argomenti scelti in una o più discipline del corso, e sostenere un colloquio con la commissione esaminatrice.

Nel corso della cerimonia conclusiva, alla quale hanno presenziato pure il prof. Franco Lepori, capo dell'Ufficio dell'insegnamento medio e il prof. Piero Bertolini, presidente delle commissioni esaminatrici, il prof. Diego Erba, direttore dell'Ufficio studi e ricerche del DPE e presidente del Consiglio direttivo del corso, ha consegnato l'Attestato di licenza ai seguenti corsisti:

Orfeo Bernasconi, Flavio Bernardi, Luigi Bernardinello, suor Dolores Bozzetti, Giancarlo Bullo, Lauro Degiorgi, Vittorio Fé, Annamaria Gélil, Rudi Herold, Dino Invernizzi, Spartaco Jermini, Alberto Lanzi, Renato Leonardi, Giorgio Mainini, Giorgio Pizzardi, Fausto Poretti, Giancarlo Quadri, Redio Regolatti, Lino Roncareggi.

Il censimento degli allievi 1981/82: alcuni risultati

Nel mese di luglio è stato pubblicato dall'Ufficio studi e ricerche il Censimento allievi 1981/82. La pubblicazione contiene le informazioni raccolte annualmente dall'Ufficio presso gli allievi delle scuole di ogni ordine e grado e le loro famiglie.

Complessivamente gli allievi delle nostre scuole erano, nell'anno scolastico 1981/82, 55.817, l'1% in meno rispetto all'anno precedente. Le scuole materne erano frequentate da 6.915 bambini, le scuole speciali da 421 allievi e le scuole elementari da 17.805. Le sedi di scuola media, oramai estese su quasi tutto il territorio del Cantone, ospitarono 8.038 studenti, mentre le scuole medie obbligatorie ne contavano 3.399 e i ginnasi 5.822. Nelle scuole medie superiori erano iscritti complessivamente 3.930 studenti, di cui il 60% nei licei; nelle scuole professionali 2.471, nei corsi per apprendisti 6.773 e presso la scuola americana 243.

Dal confronto con i dati del Censimento 1980/81 risulta una diminuzione di allievi del 4% nelle case dei bambini, del 3,5% nelle scuole elementari, del 6% nelle scuole speciali e del 2% nelle scuole professionali. Nelle scuole del settore medio vi è stato un calo dell'1,5% (-281 unità), mentre le scuole medie superiori, malgrado una diminuzione del 12% degli iscritti alla scuola magistrale, hanno registrato un incremento dell'8% e i corsi per apprendisti del 6%.

La popolazione scolastica, nel 1981/82, era composta dal 53% di ragazzi e dal 47% di ragazze, mentre gli allievi di nazionalità estera rappresentavano il 27% del totale degli effettivi, di cui il 93% era costituito da italiani. Il 64,5% degli allievi abitava nelle zone urbane e semiurbane, il 21,5% nelle zone di pianura e il rimanente 14% nelle zone di montagna. Dai dati del Censimento risulta inoltre che il 14% degli allievi aveva già ripetuto almeno una classe.

Il 66% dei giovani apprendisti seguiva una professione artigianale o industriale, mentre il 34% si indirizzava verso il settore commerciale e dell'amministrazione. Nei corsi per apprendisti le ragazze erano poco numerose (il 34%) e rappresentate in poche professioni, essenzialmente quelle appartenenti al settore impiegatizio (il 72% di ragazze).

Mediante un'apposita domanda, con il censimento 1981/82 è stato possibile raggruppare i giovani secondo l'origine socio-economica. L'origine socio-economica degli allievi è stata basata su una classificazione della situazione professionale e scolastica del capofamiglia (generalmente il padre) in dieci gruppi, dall'operaio non qualificato al quadro superiore, raggruppati all'occorrenza nelle categorie «inferiori», «media», «superiore» e un piccolo gruppo di «non classificabili».

Un'analoga domanda era già stata posta tramite il Censimento allievi 1977/78, motivo per il quale, a quattro anni di distanza, uno degli obiettivi della ricerca era quello di

poter stabilire un primo bilancio comparativo. Da questo profilo, analizzando i dati riguardanti le scuole elementari (grado scolastico nel quale, a livello di partecipazione, non vi sono differenze legate al gruppo sociale), sembra che vi sia stato un processo di elevazione sociale: la percentuale rappresentata dagli allievi della categoria inferiore è diminuita sensibilmente (dal 50,5% al 45,4% del totale), è decresciuta leggermente quella della categoria media (dal 40,1% al 37,9%), mentre quella della categoria superiore è aumentata considerevolmente (dal 5,8% al 12,7%). Lo spostamento della popolazione scolastica verso i ceti medio-superiori risulta dunque evidente.

L'analisi dei risultati è consistita nella creazione di tre indicatori che corrispondono in pratica alla quantificazione di altrettanti meccanismi che si verificano in tre momenti particolari del processo educativo:

— all'entrata nel sistema scolastico e poi ad ogni grado d'insegnamento fino all'uscita dallo stesso in termini di partecipazione (*disparità di partecipazione* misurate tramite gli *indici di selettività o parità*);

— nel passaggio da un grado di scuola ad un altro e nella scelta fra le diverse filiali di formazione che il sistema scolastico offre (*disparità di passaggio e di orientamento* misurate tramite i *tassi di transizione*);

— nel funzionamento del sistema scolastico all'interno di uno stesso tipo di formazione (*disparità di successo* misurate tramite il *numero delle classi ripetute*).

Nelle righe che seguono vengono illustrati i principali risultati emersi dall'analisi di questi indicatori.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alle diverse scuole risulta che gli allievi della classe sociale inferiore sono sovrarappresentati nelle scuole che portano generalmente alla formazione professionale (scuole medie obbligatorie) e fortemente sottorappresentati nei ginnasi e nelle scuole che portano alla continuazione degli studi. Nelle scuole medie superiori (in particolare nel liceo) solo la metà dei potenziali ragazzi di questa categoria vi seguono gli studi, mentre si concentrano nei corsi per apprendisti e questa situazione, dal 1977/78 al 1981/82, è andata accentuandosi. Gli allievi appartenenti invece ai ceti medio e superiore si comportano in maniera completamente diversa: continuano in massa gli studi nelle scuole medie superiori, e quelli della classe superiore risultano praticamente inesistenti nelle scuole medie obbligatorie e nei corsi per apprendisti.

La parte centrale dell'analisi è dedicata ai *tassi di transizione*: nel 1977/78, al termine delle scuole elementari, quasi tutti i figli dei quadri superiori si iscrivevano al ginnasio, mentre per i ragazzi dei ceti inferiori la proporzione risultava di circa il 30%. Dopo l'introduzione della scuola media (oramai generalizzata in tutto il Cantone) la scelta della carriera scolastica viene posticipata di due

anni; tuttavia le disparità legate alle condizioni socio-economiche tra chi segue la sezione A (che permette di proseguire gli studi) permangono, anche se, rispetto alla tradizionale scelta tra ginnasio e scuola maggiore, il divario si è attenuato.

Nella sezione B predominano invece gli allievi di origine inferiore (il 60%), mentre nelle classi a tronco comune con corsi a livello non sembra vi siano disparità di partecipazione (tuttavia, tramite il Censimento, non è stato possibile conoscere la ripartizione degli allievi secondo il profilo dei livelli frequentati).

Dopo la quarta media quelli della categoria inferiore si dirigono nella misura del 64% verso il settore della formazione professionale, contro il 52% della categoria media e il 23% di quella superiore. Il passaggio alle scuole medie superiori presenta invece una classifica inversa: 31% per le classi inferiori, 40% per quelle medie e 70% per quelle superiori. Queste cifre devono essere interpretate con cautela, data l'esiguità della situazione (187 casi osservati), ma prefigurano già attualmente una tendenza ben precisa delle scelte che dovrà essere attentamente seguita in futuro.

Al termine del ginnasio nemmeno la metà degli allievi delle categorie inferiori si iscrive al liceo, contro l'80% delle classi superiori. È interessante notare, all'interno del settore medio superiore, la forte diminuzione del tasso di passaggio alla Magistrale per tutte le categorie sociali, diminuzione che è stata in buona parte compensata dal notevole incremento delle iscrizioni alla Scuola cantonale di commercio. Le classi medie e inferiori, rispetto al 1977/78, sono ritornate in proporzione considerevole verso il tipo di formazione professionale, dopo una scelta iniziale verso gli studi secondari effettuata in periodo di boom economico. In effetti, se per le categorie superiori la scelta degli studi secondari è andata man mano generalizzandosi fino a risultare oramai una situazione acquisita, per le altre categorie sembra esistere una certa flessibilità o elasticità dell'orientamento in funzione dell'evoluzione della congiuntura economica.

Il rapporto dell'Ufficio studi e ricerche analizza in seguito le disparità di successo legate all'origine sociale mediante il numero delle *classi ripetute*: nel 1970/71, al termine della scuola elementare, il 13% degli allievi aveva ripetuto almeno una classe; nel 1977/78 era l'11% e nel 1981/82 il 9,5%. Vi è quindi stato un certo miglioramento, anche se la percentuale di ripetenti potrebbe sembrare ancora elevata, soprattutto se si pensa che la bocciatura nelle scuole elementari rappresenta un ostacolo determinante nella carriera scolastica successiva dell'allievo, come numerosi studi in proposito hanno già messo in rilievo. Nelle classi medie e superiori la bocciatura a livello di scuola primaria è eccezionale, mentre è frequentissima per i figli di manovali, di operai e per i casi con situazioni familiari particolari. Nelle scuole post-obbligatorie capita invece l'inverso: sono le categorie superiori che hanno infatti le percentuali più alte di ripetenti.

Il documento sottolinea infine che il fattore sesso non ha più un'incidenza particolare nella carriera scolastica, mentre la nazionalità (gli italiani appartengono per il 67% alla categoria inferiore), lo statuto giuridico e la zona d'abitazione hanno ancora un certo valore discriminatorio; in effetti, malgrado il

decentramento delle scuole medie, dei ginnasi e dei licei, gli allievi delle zone rurali e periferiche sono ancora sottorappresentati nelle scuole secondarie.

In conclusione il Censimento 1981/82 ha dimostrato una volta di più che tra ceti sociali e disparità in campo educativo esiste una chiara relazione. Il suo interesse risiede inol-

tre nei confronti che si possono fare con analoghi risultati ottenuti con il Censimento 1977/78: vi è stato, rispetto ad allora, un miglioramento nel senso di una maggiore «democraticità degli studi», ma rimane comunque il fatto che i ceti inferiori sono tuttora fortemente sottorappresentati nelle scuole secondarie e sovrarappresentati in

quelle che portano ad una formazione di tipo professionale. Analoghe disparità si notano al momento del passaggio da un genere di scuola ad un altro, mentre anche gli insuccessi scolastici, soprattutto nelle scuole elementari, sono più alti per i ceti inferiori.

Cesiro Guidotti

Anche nella Svizzera italiana un progetto di Scuola Svizzera dei Massmedia (SSMM)

Da qualche anno si parla in Svizzera della creazione di una Scuola Svizzera dei Massmedia (SSMM) per la formazione nelle professioni, soprattutto tecniche, della Radio, della Televisione e di Centri audiovisivi in genere. Alcuni progetti sono stati elaborati oltre Gattardo. Anche la Svizzera italiana ne propone oggi uno. È stato elaborato da un Gruppo di lavoro designato dal Consiglio di Stato nel dicembre del 1981, presieduto dall'arch. Niki Piazzoli e del quale fanno parte il sig. Bianchi, Direttore dell'esercizio della RTSI, il prof. Erba, capo dell'Ufficio studi e ricerche del DPE, il prof. Ghielmini, capo supplente dell'Ufficio insegnamento della Sezione per la formazione professionale, e il dott. Zanetti, capo dell'Ufficio stampa e relazioni pubbliche della RTSI.

Il Gruppo di lavoro ha consegnato il suo Rapporto al Consiglio di Stato alla fine del 1982.

Perché una Scuola dei Massmedia?

Il mondo dei massmedia ha conosciuto negli ultimi anni un notevole sviluppo, per quanto riguarda sia il giornalismo scritto, parlato, audiovisivo, sia i Centri audiovisivi di cui si sono dotati enti pubblici e privati. Questo sviluppo rende necessaria un'adeguata formazione delle persone che operano nell'importante settore, soprattutto per quanto concerne le professioni tecniche. Di qui, l'idea di una Scuola Svizzera dei Massmedia i cui diplomati potrebbero beneficiare di un titolo riconosciuto dall'UFIAML (Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro).

Il progetto della Svizzera italiana

Prevede la creazione di una scuola del terzo ciclo a livello nazionale, con tre precise Sezioni: audio, video, diversi. Nella Sezione audio dovrebbero essere formati gli opera-

tori e i registi del suono nonché i sonorizzatori; in quella video, le relative professioni come cameraman, datore luci, montatore film/ENG, operatore video ecc.; nella Sezione diversi è prevista la formazione per scenografo, truccatore modellista, grafico TV, script, ecc.

Il piano degli studi comprende due anni di formazione, teorica e pratica, nonché di stage, con un numero di ore che variano a seconda delle professioni.

Costi

Il Gruppo di lavoro ha attentamente valutato i costi di investimento e di gestione di questa Scuola. Per quanto riguarda gli investimenti, essi ammontano a ca. 600 mila franchi. Una somma analoga è prevista per i costi di gestione annuali. Per quanto riguarda il finanziamento, il progetto distingue pure fra investimento e spese d'esercizio. Per i costi d'investimento, ammesso il riconoscimento della Scuola quale Scuola specializzata superiore ai sensi dell'art. 61 LFP, si potrà contare sul contributo federale. La spesa non coperta dal contributo federale dovrà essere ripartita fra il Cantone e gli altri enti interessati, secondo una chiave da stabilire. Non è da escludere la partecipazione indiretta ai costi d'investimento, mediante la messa a disposizione di attrezzature da parte di chi è interessato all'istituzione di questa Scuola.

Le spese d'esercizio, dedotti il sussidio federale previsto dall'art. 64 della LFP e dall'art. 58 della relativa Ordinanza di applicazione e le tasse scolastiche versate dagli allievi, saranno pure ripartite fra il Cantone e gli altri enti associati, secondo una chiave da definire.

Sede

La Svizzera italiana offre tutte le infrastrutture atte ad ospitare una Scuola del genere a livello svizzero: Radio, Televisione, Festival del Cinema di Locarno, possibilità di contatti con un importante centro culturale e professionale come Milano, ecc.

Quanto alla forma giuridica che la SSMM potrà assumere, il Progetto non fa proposte precise, pur accennando alla possibilità sia di un'Associazione sia di una Fondazione in cui potrebbero essere coinvolti tutti gli enti interessati, quali UFIAML, Cantoni Ticino e Grigioni, SSR, RTSI, PTT, Associazioni professionali e di categoria, ecc.

Coinvolgimento del Corso di giornalismo

Nel Canton Ticino esiste attualmente un Corso biennale di giornalismo organizzato in collaborazione dal DPE, dalla RTSI, dall'Associazione della Stampa Ticinese e dagli Editori. Il Progetto di SSMM prevede l'assorbimento e il potenziamento di questo corso da parte della prevista Scuola consentendo in tal modo agli allievi del Corso di giornalismo di frequentare anche lezioni di comune interesse legate alle professioni tecniche.

Regista televisivo



Le competenze in matematica alla fine della scuola elementare

Risultati di un'indagine

L'Ufficio studi e ricerche svolge da parecchi anni, nell'ambito delle innovazioni scolastiche, un'azione incisiva che si esplica a due livelli diversi: da un lato, raccoglie, attraverso le sue indagini, informazioni oggettive indispensabili per procedere ai necessari adattamenti che ogni processo di innovazione e rinnovamento comporta; dall'altro contribuisce a far progredire l'educazione, mettendo a disposizione degli insegnanti una copiosa documentazione psicopedagogica, atta a instaurare o a consolidare un costume didattico efficace, improntato sulla riflessione critica dell'insegnamento.

Un esempio significativo è costituito dal recente studio «Verifica del programma moderno di matematica in V classe (rapporto 81.09), che conclude la ricerca sull'insegnamento della matematica nella scuola elementare, iniziata durante l'anno scolastico 1977/78, che ha comportato una verifica sistematica delle competenze degli allievi dalla I alla V classe.

L'ampio ventaglio di informazioni raccolte attraverso questa indagine longitudinale ha permesso di tracciare un quadro abbastanza sistematico e dettagliato dell'insegnamento della matematica nella scuola elementare. Esse hanno avuto un ruolo sostanziale nella definizione del nuovo programma di matematica che viene sperimentato nelle classi pilota, avendo consentito di fondare le varie proposte e gli obiettivi in esso contenuti, su una base sperimentale; i risultati ottenuti costituiscono pure utili punti di riferimento, sia per un'impostazione razionale ed efficace dell'insegnamento, sia per l'elaborazione di mezzi didattici, quali ad esempio i quaderni di esercitazioni ad uso degli allievi, che l'Ufficio dell'insegnamento primario intende produrre nei prossimi anni.

Alla lettura del rapporto, il quadro che ne esce, senza essere eccessivamente preoccupante, non è nemmeno del tutto soddisfacente, in quanto troppo elevato è ancora il numero di allievi che lasciano la scuola elementare con basi non sufficientemente assicurate.

Nel campo della logica, degli insiemi e delle relazioni gli obiettivi critici, cioè non acquisiti dalla maggioranza degli allievi si riferiscono in particolare alla capacità di costruire un diagramma adeguato per una determinata classificazione; alla comprensione del legame tra lo scopo di una classificazione e la scelta del criterio, alla comprensione del connettivo «0» nel suo duplice significato inclusivo e esclusivo.

Per quanto riguarda l'aspetto numerico, le insufficienze più marcate si riferiscono alla tecnica del calcolo mentale e della divisione scritta, alla comprensione di certe caratteristiche delle operazioni che richiedono non soltanto la conoscenza di automatismi ma una sicura assimilazione del significato delle operazioni, al concetto di multiplo di un numero.

Difficoltà abbastanza serie sono pure state registrate nella risoluzione di problemi di applicazione concernenti le frazioni e il concetto di proporzionalità, come pure di fronte a situazioni che richiedono la ricerca delle informazioni necessarie per risolverle.

La scarsa conoscenza dei solidi, le difficoltà a riflettere sulle figure piane secondo il criterio della simmetria assiale, di classificare una collezione di triangoli in un diagramma, nonché di comprendere le relazioni esistenti tra i vari tipi di quadrilateri costituiscono i punti critici della prova di geometria.

Nel complesso i risultati avvalorano l'ipotesi formulata nella precedente indagine relativa al programma di IV classe, relativa alla scarsa influenza delle trasformazioni geometriche, della logica e delle rappresentazioni insiemistiche sull'acquisizione di una geometria dinamica e relazionale.

Il campo delle «misure», infine, è quello in cui il numero di obiettivi che non corrispondono a un livello di padronanza sufficiente è più elevato. Scarsi indici di riuscita sono stati registrati in items che riguardano la comprensione del legame tra l'unità di misura scelta e la precisione della misura, la conoscenza del sistema metrico decimale, la determinazione dell'unità di misura appropriata a una certa grandezza, l'interpretazione di un disegno in scala, come pure nei problemi di applicazione relativi alle varie grandezze. Si ha l'impressione che le lacune già segnalate per la IV classe, invece di assottigliarsi, si siano ulteriormente cristal-

lizzate nell'ultimo anno di scuola elementare.

Se si considera come ipotesi che l'insegnamento è stato dispensato in maniera ottimale, cioè il meglio realisticamente possibile, si dovrebbe concludere che parecchi obiettivi sono troppo ambiziosi rispetto alle capacità degli allievi oppure che la «quantità» delle esigenze ha pregiudicato in parte la qualità delle acquisizioni.

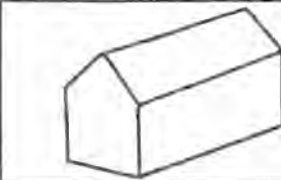
È possibile che ci sia qualcosa di vero in queste asserzioni, ma occorre non dimenticare che gli insegnanti delle classi nelle quali sono state svolte le prove hanno dovuto operare con un handicap didattico non indifferente: la mancanza di chiari obiettivi di apprendimento da raggiungere alla fine della V classe, cioè di un elemento essenziale di razionalizzazione e di orientamento dell'azione pedagogico-didattica.

I nuovi programmi di matematica colmano questa lacuna, definendo chiaramente le competenze che gli allievi devono acquisire alla fine del I e del II ciclo: si tratta di una scelta che non potrà non avere un influsso positivo sul livello di apprendimento degli allievi.

Per quanto riguarda il programma di V classe si dovrà cercare, alla luce degli obiettivi terminali, di differenziare, ancor più che nelle classi precedenti, l'insegnamento, prevedendo attività specifiche di recupero per gli allievi più deboli e attività di approfondimento per quelli più dotati. In questo modo è probabile che si possano registrare aumenti significativi negli indici di riuscita e che soprattutto vengano ben assicurate le competenze minime che tutti gli allievi dovrebbero dimostrare di possedere alla fine della scuola elementare.

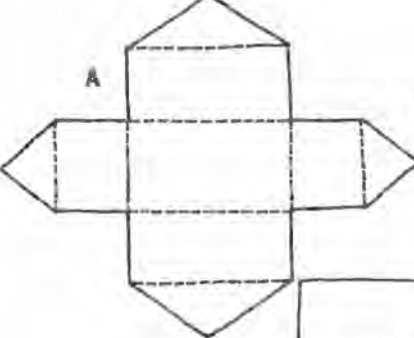
L'interesse di questa indagine si estende pure agli operatori del settore medio che vi possono trovare utili punti di riferimento e una base di discussione per il necessario coordinamento.

Renato Traversi

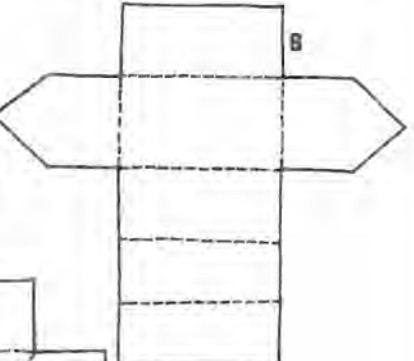


Quale forma sceglieresti per costruire una casa come quella che vedi disegnata?

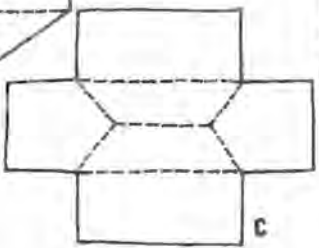
Risposta: La forma



A



B



C

Indice di riuscita: 66 %

Aumento della percentuale dei non fumatori

Durante l'ultima indagine statistica relativa alle reclute, quasi la metà (46%) di esse, interrogata sulle proprie abitudini al consumo di tabacco e di bevande alcoliche, si è dichiarata non-fumatore, mentre 20 anni fa questa percentuale era soltanto del 30%. L'inchiesta ha però anche rilevato che circa un giovane su tre fuma più di 10 sigarette al giorno.

Questi dati sono tratti da una pubblicazione dell'Ufficio federale di statistica (OFS)¹ che presenta i risultati di un'inchiesta a cui sono stati sottoposti giovani perlopiù diciannovenni.

Lo studio in questione mostra inoltre che soltanto un giovane su cinque non consuma bevande alcoliche; il 70% lo fa occasionalmente o regolarmente e il 10% ne consuma quantità notevoli. Sussiste uno stretto rapporto tra l'abitudine al fumo e quella di bere: le reclute che non consumano bevande alcoliche in gran parte sono pure non-fumatori. D'altronde il 70% dei forti consumatori d'alcol sono pure accaniti fumatori. Solo un forte consumatore di alcol su sei non fuma.

La quantità delle sigarette fumate dipende pure dall'età in cui si comincia a fumare regolarmente.

La percentuale delle reclute che hanno cominciato a fumare regolarmente prima dei 17 anni è del 26,7%.

Al momento dell'inchiesta una di esse su cinque fumava più di 20 sigarette e una su 10 persino più di 30 sigarette al giorno. Le percentuali corrispondenti relative a chi ha contratto questa abitudine più tardi sono invece soltanto del 7%, rispettivamente del 3%.

Gli effetti, ben noti, del consumo di alcol e tabacco sulle attitudini fisiche si traducono in prestazioni nettamente scadenti all'esame di ginnastica, soprattutto per quanto concerne la corsa di 12 minuti, considerata una prova di resistenza. In questa prova i fumatori danno risultati inferiori ai non fumatori, qualche volta fino al 15%. Queste prestazioni scadenti sono tanto più marcate

quanto più grande è il consumo di sigarette e quanto più l'abitudine al fumo è stata contratta precocemente.

Come è stato dimostrato da questo studio le differenze costate nelle prestazioni non devono essere attribuite esclusivamente al consumo di tabacco e d'alcol. L'analisi dei risultati mostra pure un netto rapporto statistico tra le abitudini all'alcol e al fumo e l'attività sportiva: i giovani che si allenano regolarmente nell'ambito di una società sportiva o partecipando ai corsi di Gioventù e Sport, bevono e fumano in media meno di quelli che non fanno sport o lo fanno solo occasionalmente. Le scarse prestazioni constatate durante le visite di reclutamento potrebbero perciò essere anche attribuite in parte all'allenamento sportivo meno intenso dei consumatori di tabacco e d'alcol.

Lo studio contiene inoltre una quantità di informazioni statistiche riguardanti la formazione scolastica e professionale e le caratteristiche fisiche e mediche delle reclute. In proposito è interessante notare l'aumento di statura e di peso degli adolescenti esaminati. Paragonando i dati delle indagini statistiche precedenti con quella attuale si constata che nel corso degli ultimi 25 anni la statura media delle reclute è aumentata di circa 2 cm raggiungendo gli attuali 175 cm e il peso medio di circa 3,5 kg passando a 66,5 kg. Si rileva però che s'è ancora accentuata la diminuzione della circonferenza toracica, osservata a partire dal 1967: 3 cm in media durante gli ultimi 10 anni, raggiungendo gli 87 cm. I dati statistici mostrano tra l'altro che nel corso degli ultimi 10 anni le malattie degli occhi e i disturbi della vista sono aumentati dal 4,5% al 10,5%.

Si osserva pure un aumento delle affezioni alle vie respiratorie, che passano dal 2% al 5%.

¹ Esame di ginnastica al reclutamento 1977. «Statistique de la Suisse», 662.mo fascicolo, Berna, 1980.

Orientamento scolastico e professionale: Legge cantonale

(Continuazione da pagina 2)

solo l'inizio di un curriculum professionale nel corso del quale potrebbero essere prese altre decisioni che correggano le prime scelte.

Ne consegue che l'orientamento oggi non può più presentarsi come un intervento, isolato e definitivo, che cade in un preciso momento della crescita adolescenziale, ma va considerato esteso a tutto l'arco della vita attiva quale mezzo per elaborare nuove soluzioni professionali.

Contenuti della Legge

Riteniamo opportuno limitarci, in questa sede, ad un rapido esame delle disposizioni contenute nel progetto di nuova legge, rinviando gli interessati alla lettura del messaggio specifico del Consiglio di Stato. A titolo riassuntivo

possono essere rilevate le seguenti considerazioni:

— conformemente all'evoluzione constatata nel corso degli ultimi anni, l'articolo che definisce lo scopo colloca l'esercizio dell'orientamento scolastico e professionale per i giovani e per gli adulti allo stesso livello;

— al fine di evitare possibili distorsioni della funzione di aiuto e di sostegno, viene richiamata l'esclusione del servizio dalle attività di selezione professionale e la riservatezza sui risultati delle consultazioni (art. 5 Ordinanza d'esecuzione);

— l'informazione generale, richiamata nelle «Forme di intervento» e articolata con interventi nelle scuole, serate con i genitori, conferenze pubbliche, visite aziendali, stages professionali, pubblicazioni di schede e fascicoli specializzati sulle professioni e il mondo del lavoro, è intesa a facilitare la scelta degli studi e della professione;

— la consulenza individuale è offerta facoltativamente ai richiedenti che presentano problemi particolari di informazione, di scelte o di adattamento scolastico e professionale.

Questo particolare intervento facilita la realizzazione di una scelta scolastica o professionale. Il servizio di orientamento, in collaborazione con altri servizi pubblici e con le associazioni professionali, aiuta gli interessati che ne fanno richiesta nella ricerca di un posto di tirocinio;

— rispetto alla precedente Legge cantonale, l'organizzazione dell'Ufficio cantonale risulta diversamente articolata, tenendo in considerazione le innovazioni verificatesi nel servizio e conseguenti al suo recente potenziamento (presenza e scopi degli uffici regionali, del servizio agli studi superiori e del servizio di documentazione).

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

Wanda Muriello, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 243455

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 334641 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Risone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Saivioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 15.—
fascicoli singoli fr. 2.—