

# Il clima di classe nella scuola media

«Che genere di atmosfera comunicativa si respira di norma durante le lezioni del secondo biennio della scuola media?»

Da questa domanda ha preso l'avvio un ampio e sistematico lavoro d'indagine condotto nel biennio 1980-82 da due ricercatori dell'Ufficio studi e ricerche, Martino Beltrani e Giorgio Mossi, allo scopo di tracciare un organico quadro d'insieme «di ciò che di fatto avviene entro le pareti delle aule scolastiche».

- Quali sono i tipi di attività didattiche prevalenti?
- Come vi partecipano gli allievi?
- Quali rapporti intercorrono tra gli allievi e gli insegnanti e tra gli stessi allievi?

Sono problemi che i due ricercatori raggruppano sotto l'etichetta complessiva di «clima di classe», e che trovano una risposta articolata nel rapporto di ricerca che è stato pubblicato recentemente a cura dell'USR<sup>1)</sup>. Lo studio è stato impostato peculiarmente sui risultati forniti dall'analisi statistica dei dati raccolti tramite un'apposita scheda di rilevamento dei comportamenti osservati durante le visite alle classi incluse nella popolazione sperimentale.

L'elaborazione di risultati delle registrazioni ha consentito agli autori di fornire una descrizione dettagliata del contegno adottato nel corso delle lezioni dalle scolaresche delle classi che formavano oggetto dell'indagine.

La popolazione sperimentale era costituita da un consistente campione ponderato di 415 allievi, pari al 36,9% dell'intera volée degli allievi acceduti al ciclo di orientamento nel settembre del 1980. Le osservazioni hanno avuto luogo su 20 delle 53 classi in cui era stata suddivisa l'intera popolazione

del secondo biennio nel periodo considerato.

Le 153 ore complessive di visite sono state condensate nelle materie di carattere teorico-culturale: la lingua materna e le lingue moderne, la matematica, le scienze, la storia e la geografia, anche allo scopo di evitare un'eccessiva dispersione statistica dei dati. La popolazione sperimentale includeva in maniera proporzionale classi di sezione A e di sezione B, di livello 1, di livello 2 e a composizione eterogenea (per le materie svolte a tronco comune nelle sedi ove vige la struttura integrata).

I dati risultanti dal lavoro di spoglio e di elaborazione del materiale di rilevamento sono stati integrati tramite la somministrazione alla medesima popolazione campione del classico sociotest di J.L. Moreno.

Lo scopo cui miravano i ricercatori si configura quindi come un tentativo di inglobare la descrizione del comportamento scolastico degli allievi in una più ampia cornice che tenesse anche conto - oltre che dei fattori relativi alla composizione delle diverse classi (estrazione socioculturale, sesso, profitto scolastico, nazionalità, tasso di dialettologia, ecc.) - anche della rete dei rapporti socio affettivi invalenti tra i ragazzi.

La combinazione dei due strumenti d'indagine, la scheda di osservazione e la costruzione del sociogramma, ha reso peraltro possibile sia un'analisi precisa dei nessi intercorrenti tra la socializzazione, il comportamento e gli altri fattori sopraindicati nella determinazione dell'adattamento complessivo di un allievo all'ambiente della scuola sia un esame piuttosto dettagliato dell'incidenza di questo insieme di variabili sugli esiti scolastici dei differenti sottogruppi della popolazione studiata.

In questo articolo ci si occuperà in ogni caso soltanto del problema del comportamento degli allievi, che costituisce la prima parte del rapporto di cui verranno qui presentate talune linee di analisi principali (cfr. tabella in calce).

Sono dati che non è facile commentare in mancanza di elementi oggettivi di riferimento provenienti da altri ed analoghi lavori d'indagine.

Gli estensori del rapporto si limitano quindi a rilevare «a titolo del tutto soggettivo» che «una così alta frequenza di comportamenti inadeguati e non funzionali da parte di (...) un buon quarto dell'intero campione costituisce un dato sul quale varrebbe forse la pena di riflettere», anche perché appare probabile - dati i criteri di composizione del campione - che questi risultati «offrano ancora un quadro piuttosto mitigato dei problemi disciplinari correntemente incontrati dai docenti»<sup>2)</sup>.

Esistono delle determinanti apparenti che rendano ragione diretta dei modelli di comportamento adottati dalle diverse categorie di allievi?

Difficile dirlo. Ma l'appartenenza a ciascuna di queste categorie non sembra correlarsi né col sesso, né con l'estrazione socioculturale né con altri fattori ad eccezione del profitto scolastico: buona parte degli allievi con una media insufficiente presentano un comportamento indisciplinato o turbolento. Circa gli altri fattori, invece, una più precisa corrispondenza si avverte soltanto per quei ragazzi catalogati come «turbolenti», che costituiscono una sorta di gruppo a sé ove si assumano tutti gli elementi «classici» dello svantaggio socio-culturale: ciò che non ha luogo per quelli genericamente etichettati come «indisciplinati».

Tale «eterogeneità radicale» di questi allievi particolarmente «difficili» sembra legittimare l'esigenza di esperire «criteri di trattamento del tutto particolari e soluzioni educative specifiche quali quelle proposte dai docenti del sostegno pedagogico nel «progetto atelier».

## La classificazione degli allievi secondo la condotta

Secondo i criteri di catalogazione adottati dai ricercatori si possono distinguere 4 tipi di allievi che vengono rispettivamente denominati: «esemplari», «disciplinati», «poco disciplinati» e «turbolenti».

Il seguente specchio fornisce i dati della distribuzione di questi sottogruppi sulle diverse componenti del campione:

	Sez. A		Sez. B		Tot. sez.		3L <sub>1</sub> + 2L <sub>1</sub>		3L <sub>2</sub> + 2L <sub>2</sub>		Tot. classi integrate		Totale popolazione	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Esemplari	53	28,2	11	9,7	64	21,3	18	31,0	8	18,6	26	25,8	90	22,4
Disciplinati	99	52,7	63	55,8	162	53,8	31	53,4	19	44,2	50	49,5	212	52,7
Poco disciplinati	29	15,4	20	17,7	49	16,3	9	15,6	8	18,6	17	16,8	66	16,4
Turbolenti	7	3,7	19	16,8	26	8,6	—	—	8	18,6	8	7,9	34	8,5
<b>Totali</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>	<b>113</b>	<b>100,0</b>	<b>301</b>	<b>100,0</b>	<b>58</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>101</b>	<b>100,0</b>	<b>402</b>	<b>100,0</b>



## L'incidenza delle strutture sul comportamento

Ma in che misura è la struttura stessa della classe a incidere di fatto sul comportamento degli allievi? In altri termini, quali differenze di disciplina si avvertono in concreto tra i due tipi di scuola: quello con le sezioni e quello con le classi integrate e i livelli?

Era stato appurato da precedenti lavori d'indagine già eseguiti negli scorsi anni dallo stesso Ufficio studi e ricerche che il fatto di trovarsi a diretto contatto con i compagni più preparati e motivati viene ad esercitare un'attiva spinta stimolatrice sugli allievi più deboli del sistema integrato. Ma può darsi lo stesso anche per quanto concerne la condotta?

In effetti le osservazioni effettuate nei due tipi di scuole hanno fornito di fatto dei risultati globali sostanzialmente equivalenti, con uno scarto poco rilevante a vantaggio del sistema integrato.

Il confronto diventa però più stringente se si paragonano direttamente i dati registrati nella sezione A con quelli dei livelli 1, e quelli della sezione B coi risultati dei livelli 2.

Istituendo infatti un rapporto tra i comportamenti registrati nelle sezioni e quelli dei corsi a livello (un confronto, cioè, forzatamente limitato alle tre materie poste a insegnamento di grado differenziato nella struttura integrata: il francese, il tedesco e la matematica), si avverte che se la condotta nei livelli 1 va nell'insieme lievemente meglio che nella sezione A, esiste per contro «un grosso sbalzo di risultato tra le sezioni B e i livelli 2: uno scarto di entità comparabile a quello intercorrente tra la sezione A e la B»<sup>3)</sup>.

Sennonché una volta che si adotti un criterio di confronto più globale ci si avvede che la realtà è ancora più complessa. Se infatti si rapportano gli allievi di sezione B a quelli che hanno scelto due o tre livelli 2 (i due sottogruppi risultano infatti proporzionalmente equivalenti) si constata che vi è una migliore condotta degli allievi delle classi di B solo per le lezioni di francese, tedesco e matematica (le tre materie che nel sistema integrato sono poste a livello), mentre invece il comportamento degli allievi del sottogruppo con una prevalenza di livelli 2 risulta significativamente più disciplinato e più atti-

vo nelle lezioni svolte a tronco comune (italiano, scienze, storia e geografia).

Secondo gli autori del rapporto questo dato significa che «le differenze si presentano solo in relazione al grado di omogeneità più o meno accentuato in classi composte da allievi deboli e/o poco motivati. Quanto più un allievo si trova inserito in un gruppo eterogeneo, tanto più si attutiscono i suoi comportamenti negativi. Le sezioni B risultano dunque un po' meno indisciplinate rispetto ai corsi di livello 2 esclusivamente in ragione al loro grado relativamente maggiore di eterogeneità, particolarmente marcata nella maggior parte delle sedi selezionate per la (...) ricerca»<sup>4)</sup>.

Nei livelli 2 si ritrovano infatti tutti gli allievi che assommano delle difficoltà specifiche in una singola materia: si tratta quindi di gruppi con un margine di disparità di valori generalmente più basso che nelle sezioni B. Ma nel contempo è interessante osservare che quando, conseguentemente, si adotta la medesima linea di ragionamento anche per il rapporto tra gli allievi della A e quelli del sottogruppo corrispondente delle sedi a struttura integrata, ci si dovrebbe logicamente attendere uno scarto a vantaggio di questi ultimi. E invece i risultati dei due tipi di classe nelle lezioni di francese, tedesco e matematica sono nel complesso sostanzialmente equivalenti, mentre – sorprendentemente – per le materie svolte a tronco comune, con la classe unificata, l'atteggiamento degli allievi più forti delle sedi con i livelli risulta significativamente migliore di quello dei loro coetanei delle sezioni A. Segno, evidentemente, che la presenza dei compagni più deboli nelle classi integrate non turba la concentrazione e l'impegno dei ragazzi più preparati e motivati.

## Il clima di classe in rapporto all'impostazione didattica

I dati di cui abbiamo appena trattato non vanno tuttavia intesi in senso assoluto, ma valgono soltanto a definire il rapporto tra le due strutture. In altri termini, essi non significano che il comportamento degli allievi più forti della struttura integrata sia migliore nelle lezioni a tronco comune che nei corsi a livello, ma piuttosto che in italiano, scienze,

storia e geografia la condotta degli allievi delle sedi a struttura integrata è in genere sensibilmente migliore di quella registrata nelle classi con le sezioni.

Bisogna però subito specificare che tanto nell'una quanto nell'altra struttura si riscontrano uno scarto non indifferente nell'atteggiamento degli allievi, che risulta in linea di massima (con l'eccezione, come si è visto, degli allievi più deboli della struttura integrata) assai più positivo nelle materie di tipo linguistico o scientifico che in quelle a carattere umanistico.

I migliori indici di comportamento si registrano in assoluto in matematica e in francese e i peggiori in storia e in italiano.

Esiste, a questo proposito, una interessante correlazione tra il grado complessivo di selettività di una materia e la condotta delle scolaresche.

Gli allievi canalizzano palesemente i loro sforzi e la loro attenzione verso le discipline ove viene generalmente adottato un metro più rigoroso di giudizio.

Ma ciò che mobilita l'impegno degli allievi non è soltanto il timore di una bocciatura. Un altro elemento che ha gioco nel determinare una risposta positiva delle classi sembra essere il carattere più o meno strutturato delle lezioni.

I dati delle osservazioni dimostrano infatti che «quanto più una lezione è formalmente strutturata, tanto migliore è in generale la disciplina degli allievi.

Il migliore indice di comportamento si ha per le lezioni, che in linea di massima consistono in un susseguirsi di brevi esposizioni alternate da uno o più esercizi di applicazione; seguono le lezioni di lingue effettuate con metodi e secondo cadenze esattamente definite; e all'ultimo posto vengono le lezioni fondate su esposizioni di lavori o ricerche da parte di allievi. L'unica apparente eccezione a questa tendenza è determinata dal buon indice di comportamento riscontrato per le attività di gruppo»<sup>5)</sup>.

Per queste ultime – che in realtà più che in attività di ricerca sembrano in genere più che altro consistere in compiti collettivi svolti in consultazione – la spiegazione va ovviamente ricercata nel valore che per gli allievi (si è già visto) riveste la dimensione sociale della scuola e la possibilità d'interazione con i compagni: un'esigenza soprattutto avvertita dai ragazzi che accusano le maggiori difficoltà di ordine scolastico.

## La «qualità» dell'impegno

Se si pongono in rapporto i comportamenti che indicano un atteggiamento di interesse e di costruttiva disponibilità e quelli che, viceversa, denotano una palese negligenza o – peggio – una evidente indisciplinazione neutralizzando gli atti che non definiscono il grado di partecipazione e d'impegno, i ricercatori arrivano alla conclusione che «al di là della stretta osservanza della routine di lavoro cui l'allievo è tenuto per definizione, e volendo circoscrivere in particolare gli atteggiamenti più specificamente qualificanti (in un senso sia positivo che negativo), i margini delle

oscillazioni verso l'alto e verso il basso risultano nell'insieme abbastanza bilanciati.

I comportamenti autenticamente encomiabili valgono a compensare di stretta misura quelli di segno opposto. Ciò ci consente forse di esprimere una valutazione d'insieme circa il comportamento di massima delle nostre scolaresche, al di là di tutte le differenze peculiari, situandolo come «sensibilmente approssimato ai valori della norma». A volersela cavare con una boutade al quanto scanzonata, fante per rimanere nel gergo della scuola, verrebbe quasi da classificare il comportamento globale medio del nostro campione con la nota collettiva del 4+! In realtà, per fare un discorso formalmente più serio, su un totale di comportamenti genericamente etichettati come «positivi», quelli che veramente denotano un atteggiamento di genuino impegno non superano il 17%: una percentuale che (...) pare in verità alquanto modesta (...). Ma c'è d'altronde anche da dire che tra gli atteggiamenti negativi quelli che prevalgono di gran lunga sono soprattutto la distrazione e le chiacchiere, che costituiscono dei comportamenti poco costruttivi e, se si vuole, sgradevoli, ma tutto sommato pur sempre «normali» mentre i veri e propri comportamenti disadattivi o apertamente trasgressivi (come far chiasso, infastidire i compagni, manifestare aggressività, rifiutare di eseguire un ordine, andarsene a spasso per l'aula, intervenire «fuori registro», urlare, canterellare o fischiettare durante la lezione) concernono solo 1.113 registrazioni sulle 61.502 complessivamente effettuate (1,8%): si tratta quindi, nel complesso, di situazioni abbastanza marginali, anche se possono farsi avvertire in modo assai pesante in caso di forte concentrazione di ragazzi particolarmente problematici, come di fatto avviene in talune classi di sezione B.

A questo proposito però occorre pure tenere presente che dal novero delle (...) osservazioni, in base al criterio di cernita adottato sono state deliberatamente escluse talune classi di sezione B notoriamente assai turbolente»<sup>6)</sup>.

Il clima complessivo del secondo biennio si può dunque probabilmente definire come «piuttosto tiepido», con una partecipazione disincantata che porta la maggior parte degli allievi ad un'applicazione dosata su un diretto tornaconto scolastico.

### La tendenza ad un «adeguamento passivo»

Questi ultimi risultati, che d'altronde ben s'accordano con le conclusioni circa il rapporto tra il comportamento e i diversi tipi di attività didattiche, portano gli autori a confermare indirettamente, e quindi a fare proprie, le conclusioni cui era già pervenuta qualche anno fa una ricerca effettuata nell'ambito del corso di aggiornamento dei direttori della scuola media e del ginnasio<sup>7)</sup> «almeno relativamente all'individuazione della tendenza degli allievi ad un adeguamento passivo» e ad un accettazione pragmatica della realtà esistente» (...) con tutte

le implicazioni che queste scelte comportano: «attivismo strumentale rivolto al sé», «orientamento al privato e al contingente», privilegiamento del reale e dell'utilitario rispetto all'ideale»<sup>8)</sup>.

«Su questi presupposti generazionali, sembra del tutto conseguenziale – prosegue il documento – che questo tipo di allievo sembri in genere più propenso (o più abituato) a canalizzare meglio il suo impegno verso un tipo di lavoro piuttosto convergente che divergente; e che quando si trova di fronte a un compito del secondo tipo tenda più spesso a disperdere l'attenzione e l'applicazione. E non escluderemmo che ciò sia dovuto anche al fatto che questo tipo di attività risulti più «rassicurante», in una società in cui tutto tende di giorno in giorno a diventare sempre più instabile e precario»<sup>9)</sup>.

Questi rilievi contribuiscono forse a spiegare anche un altro dei risultati cui il documento perviene relativamente alla tipologia delle lezioni osservate.

Lasciamo ancora una volta la parola ai ricercatori:

«– Non sono state registrate attività di carattere interdisciplinare (se non relativamente all'area storico-geografica) o di animazione drammatica, né lavori individualizzati per i contenuti o per i tempi di attuazione;

– Il 40% di tutte le lezioni svolte alla presenza dei ricercatori sono di tipo frontale, con una punta di quasi il 50% per la sezione A;

– Solo il 14,4% di tutte le lezioni osservate è stato interamente dedicato all'esecuzione di lavori individuali o di gruppo. A questa percentuale occorre anche aggiungere le fasi di carattere applicativo delle lezioni di tipo B (NdR: Esposizioni intercalate da brevi esercitazioni). Ma non si è quasi mai trattato in realtà di attività classiche di ricerca: di lavori, cioè, differenziati sia nei tempi che nei mezzi, o comunque scanditi nelle tipiche fasi della scelta, della progettazione, dell'esecuzione, della rielaborazione e della presentazione. L'unico effettivo riferimento all'attività di ricerca è solo in 3 delle 5 lezioni di tipo C, pari a meno del 2% sul totale delle lezioni osservate. Ciò che abbiamo invece generalmente riscontrato è l'esecuzione di

un medesimo lavoro per tutta la classe svolto talvolta individualmente e talvolta da gruppetti di allievi in consultazione.

Queste situazioni si ripetono con poche varianti in tutte le strutture del ciclo di orientamento, con una maggiore frequenza di esercizi applicativi (tipo B) nella sezione A e nella struttura integrata, e con un maggiore impiego del lavoro in gruppo nella sezione B»<sup>10)</sup>.

Di conseguenza, a parte le disparità tra i vari tipi di classe (tendenza alla lezione cattedratica nella sezione A e maggiore ricorso ai metodi più attivi nella B e nelle classi integrate) secondo i due ricercatori «rimane pur sempre l'impressione che la lezione media (...) ha luogo in genere secondo un modulo abbastanza tradizionale a parte un maggiore o minore ricorso al dialogo da parte del docente. E infatti anche nei momenti dialogati della lezione, secondo la nostra esperienza, i docenti facevano soprattutto uso di domande «chiuse» anziché di «domande aperte»: una differenza abbastanza importante per giudicare la qualità del tessuto dialogico, e che del resto trapela anche dal fatto che tra le voci che abbiamo considerato come indici d'interazione diretta, un'ampia fetta è occupata dalla «Risposta collettiva», e cioè dalle risposte date in coro dall'intera scolaresca ad una domanda evidentemente assai strutturata posta dal docente. Ma a parte i dati quantificati, la nostra esperienza globale di osservazione è quella di uno stile di lavoro generalizzato eminentemente fondato su quella che il Flanders definisce «influenza diretta» dell'insegnante sulla scolaresca»<sup>11)</sup>.

Questa tendenza di fondo ad una didattica di tipo piuttosto direttivo, unita all'impiego assai scarso della pedagogia della ricerca, porta Beltrani e Mossi ad affermare che ci si trova dunque in sostanza di fronte ad una prassi didattica in linea di massima abbastanza discosta da quella che era stata ipotizzata nei documenti programmatici della scuola media e nei corsi abilitanti.

Questa sorta di ripiegamento pedagogico che ha finito col mettere un po' la sordina all'uso di strumenti educativi quali il lavoro di gruppo, l'individualizzazione o il dialogo



«aperto», non va però tanto interpretato come una «caduta di tensione» da parte del corpo docenti o in termini di un generico e non meglio definito «riflusso». La spiegazione semmai va cercata secondo i ricercatori in un duplice ordine di fattori.

«È chiaro, in primo luogo, che una pedagogia della ricerca costituisce un tipo di strategia educativa che richiede del tempo. Essa presuppone dunque una scuola in cui gli obiettivi di formazione della personalità siano privilegiati rispetto agli obiettivi cognitivi fissati nei programmi. In caso contrario, è una lezione frontale ben strutturata quella che meglio consente di trasmettere il massimo dell'informazione nel tempo più breve. Non c'è dubbio che il ricorso ad uno svolgimento più strutturato del programma è, per così dire, più «efficietistico» di una pedagogia della ricerca.

La scelta della lezione di tipo espositivo-dialogico del genere da noi riscontrato come prevalente potrebbe quindi rivelarsi funzionale (come ci è stato spesso detto da parte di numerosi docenti) alle esigenze e ai tempi di attuazione imposti dal completamento dei programmi che per talune materie risultano abbastanza densi ed impegnativi e che per altre sono compressi in un piano orario alquanto ridotto. Questa ipotesi contribuirebbe a spiegare – insieme agli altri rilievi sopra avanzati – come mai nella sezione A la lezione frontale è quella di gran lunga predominante e come mai il metodo del lavoro di gruppo viene impiegato soprattutto nella sezione B, ove il docente è molto più libero da impegni imperativi in materia di obiettivi programmatici.

Una delle lamentele che più spesso abbiamo avvertito da parte degli insegnanti delle classi da noi visitate è che, a loro avviso, le mete di carattere scientifico e contenutistico hanno finito col mettere un po' in ombra gli obiettivi di sviluppo»<sup>12</sup>.

A questa prima ipotesi esplicativa se ne può poi aggiungere una seconda, connessa al discorso già svolto circa le caratteristiche generazionali di queste ondate di allievi che li portano a quanto sembra ad adottare delle reazioni differenziate e specifiche verso i diversi tipi di attività didattica.

«Non potrebbe infatti darsi che i docenti abbiano finito col prendere partito a favore di

un insegnamento di tipo più strutturato anche per fronteggiare taluni problemi di ordine disciplinare che si presentano con più frequenza in determinati tipi di lezione?»<sup>13</sup>. Il cerchio così si chiude su questa convergenza di fatto tra gli indirizzi educativi dei docenti e la risposta degli allievi: la fisionomia complessiva della scuola media assume in tal modo dei tratti abbastanza marcati e caratteristici che ne misurano il percorso rispetto ai progetti e alle ipotesi pedagogiche di partenza.

Si tratta comunque di un quadro che non

manca di delinearsi e di precisarsi ulteriormente nell'ultima parte del rapporto, quella relativa agli esiti del test sociometrico, dove prende corpo un'altra delle idee direttrici del documento: quella di «orientamento di valore» in quanto atteggiamento esistenziale e pragmatico predominante che definisce e canalizza gli «effetti di campo» all'interno di una classe o di una struttura curricolare. Ma su questo secondo aspetto della ricerca torneremo probabilmente a riferire ai nostri lettori su uno dei prossimi numeri della rivista.

## Anno internazionale della gioventù: partecipazione, sviluppo economico e pace

Quando l'assemblea generale dell'ONU, nel 1979, ha designato l'anno corrente come Anno internazionale della gioventù, non intendeva certo proporre effimere riflessioni sui problemi dei giovani, ma sensibilizzare l'opinione pubblica, mettendola a conoscenza dei problemi e delle aspirazioni dei giovani allo scopo di aiutarli a partecipare concretamente allo sviluppo economico e sociale e a favore della pace universale. E proponeva quindi tre temi: *partecipazione, sviluppo economico e pace*.

Nel 1975 si contavano 730 milioni di persone d'età fra i 15 e 24 anni; se ne avranno 1 miliardo e 180 milioni all'inizio del secolo XXI°, poiché per i paesi in via di sviluppo si prevede una crescita media dell'80% e del 5% quanto ai paesi industrializzati. Diversi sono i giovani dei vari paesi del globo; tuttavia tutti hanno in comune le stesse preoccupazioni e aspirazioni: prepararsi a partecipare nel migliore dei modi alla vita della collettività cui appartengono. Identici sono pure i problemi ai quali si trovano di fronte: incertezze nel campo economico, disoccupazione, fame, situazioni ambientali, tossicomania, delinquenza, violenza, razzismo, analfabetismo e altro.

La gioventù è simbolo dell'avvenire, ma è pur anche il presente. Sono i giovani di oggi che guideranno il mondo domani nelle sue fasi più delicate.

Già dal 1981 un programma di attività è stato preparato a livello nazionale, suggerito nell'intento di indurre ogni paese ad analizzare la situazione della propria gioventù e a cercare soluzioni adeguate riguardanti i problemi della disoccupazione, dell'insufficienza dell'insegnamento, della delinquenza e della progressiva erosione dei valori culturali e familiari.

Oggi già in 124 paesi opera un comitato nazionale di cooperazione, di cui fanno parte giovani e associazioni giovanili. Anche un comitato consultivo, creato dall'assemblea dell'ONU, coordina gli sforzi di ogni paese e ne sostiene le iniziative a livello internazionale, nazionale e regionale. Misure concrete

sono pure state prese nei settori dell'educazione, dell'impiego, della salute, della formazione, dell'aiuto ai rifugiati e contro l'abuso degli stupefacenti. Altra preoccupazione di questo comitato: il servizio d'informazione a tutto il pubblico (concorsi tra i giovani, cartelloni pubblicitari, documentari cinematografici attinenti al tema «Essere giovane»).

Naturalmente anche l'UNESCO, data la sua particolare funzione, ha curato un programma che mira a promuovere la partecipazione dei giovani all'insieme delle attività dell'Organizzazione che possono essere così riassunte:

- stimolare la ricerca concernente la gioventù nei differenti paesi del mondo;
- promuovere la diffusione e lo scambio d'informazione sui giovani e per i giovani;
- contribuire all'elaborazione di politiche e quindi all'attuazione di programmi destinati a incrementare la partecipazione dei giovani allo sviluppo sotto ogni aspetto della vita della società.

Ne consegue che particolare attenzione venga dedicata al promovimento dello sport specialmente tra la gioventù rurale, agli sforzi per trovare nuove strategie d'azione atte a risolvere il problema della disoccupazione. Altra azione è in atto, quella di sostenere tutte le iniziative a favore della pace fra i popoli.

La lotta contro l'analfabetismo prosegue con maggiore intensità. La percentuale degli analfabeti tende a diminuire. Ma ancora nel 1980 si contavano 123 milioni di ragazzi da 6 a 11 anni e 209 milioni in età tra 12 e 17 anni senza ricevere né aver ricevuto istruzione scolastica; il 38% delle giovani tra 15 e 19 anni è ancora analfabeta nei paesi in via di sviluppo!

L'avvio alle conoscenze scientifiche e tecniche è continuamente seguito e curato tramite corsi di formazione, campi estivi e altro, così pure impulsi e aiuti di vario genere vengono dati a tutte le attività culturali nei settori della musica, della danza, del teatro e dell'ecologia.

1) MARTINO BELTRANI - GIORGIO MOSSI: Il clima di classe nella Scuola Media - Rilevamento sul comportamento e la socializzazione nel secondo biennio - USR 85.04, Bellinzona, giugno 1985.

2) Pag. 51-52.

3) Pag. 28.

4) Pag. 29-30.

5) Pag. 43.

6) Pag. 17-18.

7) Gli atteggiamenti e le aspirazioni degli studenti ticinesi - IX anno di scuola - USR 80.06, Bellinzona 1980.

8) Pag. 46 - Le parti sottolineate sono citate dal documento indicato nella nota precedente.

9) Pag. 44-45.

10) Pag. 35-36.

11) Pag. 38.

12) Pag. 39.

13) Stessa pagina.