

SCUOLA 57 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno VI (serie III)

Settembre 1977

SOMMARIO

Settimana corta — Il problema della sicurezza per l'infanzia — Fondamenti psicologici dell'educazione sessuale (II parte) — Dal liceo all'università: Colloqui con studenti — Il problema dell'informazione in materia scolastica — Sulla processione di Val Bavona raccontino a quattro mani — Edizioni svizzere per la gioventù (ESG) — Introduzione della settimana corta: Modificazioni di legge — Tele-scuola della Svizzera italiana: Le grandi sinfonie dell'800; I funghi — Comunicati, informazioni e cronaca.

Sabato a Bellinzona.

Settimana corta

Una novità che ha caratterizzato l'apertura del nuovo anno scolastico, avvenuta con una decina di giorni di anticipo, è indubbiamente l'introduzione generalizzata della settimana corta in ogni ordine e grado di scuola.

L'innovazione scolastica, introdotta da diversi anni nelle scuole materne, speciali, medio superiori e della formazione professionale, è ora estesa anche agli allievi in età dell'obbligo.

Dell'introduzione della settimana corta nelle nostre scuole si parlava da tempo. Sono noti al riguardo gli interventi parlamentari, sin dal 1964; l'esito di indagini, l'ultima delle quali, compiuta dai direttori didattici di scuola elementare nel maggio 1976, rilevava un accresciuto interesse per tale innovazione, sia da parte dei genitori interpellati (l'85% delle 10018 famiglie) sia dei docenti (l'86% dei 476 interpellati).

In seguito alle richieste inoltrate da autorità scolastiche cantonali e comunali, da famiglie ecc. il Dipartimento della pubblica educazione pubblicava nel mese di febbraio di quest'anno un suo rapporto, sottoposto alla consultazione dei docenti di ogni ordine e grado di scuola e delle altre componenti interessate, con lo scopo di «avere gli ultimi elementi ai fini della decisione del Consiglio di Stato e per informare l'opinione pubblica con sufficiente tempestività, volendosi speri-



mentare le nuove norme con l'anno scolastico 1977-1978».

I risultati della consultazione sono stati raccolti e analizzati dall'Ufficio studi e ricerche e pubblicati nel documento, al quale si rinvia per ulteriori informazioni, «Risultati della consultazione sulla proposta del Dipartimento della pubblica educazione relativa all'introduzione generalizzata della 'settimana corta' nelle scuole del Canton Ticino — USR 77.01, aprile 1977».

Successivamente il Consiglio di Stato, in data 24 maggio 1977, trasmetteva al Gran Consiglio un suo messaggio.

La proposta governativa, preso atto dell'esito della consultazione, proponeva al legislativo il recupero delle ore del sabato mattina mediante l'abolizione della pausa infrasettimanale di vacanza. Di tale avviso non è stata la Commissione della legislazione prima e il Gran Consiglio poi, i quali hanno ritenuto eccessiva una settimana scolastica di cinque giorni consecutivi e hanno deciso pertanto di articolare il nuovo anno scolastico nel seguente modo:

- a) introduzione del sabato libero nelle scuole di ogni ordine e grado;
- b) mantenimento del pomeriggio libero per le scuole dell'obbligo;
- c) introduzione di alcuni giorni di vacanza (compresi il 1. e il 2) all'inizio di novembre;
- d) anticipo dell'apertura dell'anno scolastico all'inizio di settembre;
- e) aumento da 34,5 a 36,5 del numero delle settimane effettive di scuola;
- f) introduzione del doposcuola la mattina del sabato, in applicazione del vigente art. 111 della Legge della scuola.

In tal senso si è pronunciato il Gran Consiglio, in data 27 giugno 1977, fissando l'entrata in vigore delle modificazioni di legge con il presente anno scolastico 1977-1978.

La motivazione principale che ha spinto famiglie, autorità scolastiche e politiche a richiedere e ad attuare il regime della settimana corta è di natura sociale. Nasce in effetti, in una società industrializzata, l'opportunità di adeguare i rispettivi ritmi degli individui che operano e vivono in essa, in modo da consentir loro la pratica di attività in comune. Se la scuola, che è parte integrante della società, non adatta il suo ritmo a quello delle altre componenti, si determinano evidenti sfasature che si ripercuotono poi sulle possibilità concrete d'incontro e di collaborazione dei membri chiamati, in determinati momenti, a cooperare tra loro. Ferma restando dunque l'opportunità di «sincronizzare» maggiormente la settimana scolastica con quella lavorativa dei genitori, nascono, nell'ambito pedagogico-didattico, considerazioni e suggestioni da non sottovalutare.

Hanno caratterizzato il dibattito sull'

innovazione scolastica ora attuata, in particolare, gli interventi relativi all'opportunità o meno del recupero delle ore del sabato mattina e, successivamente, quelli per il mantenimento o meno della pausa infrasettimanale di vacanza, per ovvie ragioni medico-psicologiche e pedagogiche. Le risposte a questi due interrogativi sono state esplicite: sì al recupero delle ore del sabato mediante il prolungamento di due settimane effettive di scuola e sì alla pausa del mercoledì pomeriggio per gli allievi in età dell'obbligo.

Se da un profilo prettamente quantitativo il problema del recupero era risolto, occorreva tuttavia un ripensamento di natura qualitativa del complesso problema. Infatti la definizione della nuova settimana scolastica non poteva essere limitata unicamente ad un'espressione numerica, ma necessitava pure di una riflessione circa la natura delle ore «sacrificate», l'importanza loro accordata nell'ambito del programma annuale e del curriculum scolastico. In tal senso hanno agito le istanze che hanno definito, per quegli ordini di scuola interessati, il nuovo piano settimanale di lavoro degli allievi e che pubblichiamo in altre pagine del presente fascicolo.

Alcuni hanno osservato, nell'ambito della consultazione indetta dal DPE, che una settimana scolastica così articolata porta a un eccessivo spezzettamento dell'attività pedagogico-didattica e può dar adito a un ritorno ai «compiti a domicilio». Sono preoccupazioni, queste, che riproponiamo agli interessati e che meritano un momento di riflessione. Solo l'esperienza ci darà una risposta in merito.

Ulteriori interrogativi si sono posti circa il possibile impiego, da parte di genitori e allievi, del maggior tempo libero a disposizione e, secondariamente, la sorveglianza di quegli allievi i cui genitori, nella mattinata del sabato, sono impegnati in attività extradomestiche. A quest'ultima preoccupazione, da non circoscrivere però solo alla mattinata del sabato, il legislativo ha risposto autorizzando i comuni a istituire, laddove la necessità fosse avvertita, dei servizi parascolastici.

Rimane tuttavia il primo interrogativo: come reagiranno allievi e famiglie a questo nuovo ordinamento?

Il documento del DPE, pubblicato nello scorso febbraio, metteva giustamente in risalto alcuni possibili inconvenienti legati alla settimana scolastica di cinque giorni (vedi in particolare alcune illustrazioni assai significative dell'artista Rissone) e rilevava: «... come non sottovalutare, a questo proposito, i probabili svantaggi che potrebbero derivare se la famiglia dovesse sistematicamente impegnare il sabato e la domenica per quei tipi di svago

che, in effetti, sono dei veri e propri «tours de force», e che rappresentano perciò occasioni non di rilassamento, ma di vero e proprio affaticamento per niente funzionale al lavoro scolastico. ... Da un punto di vista eminentemente pedagogico, quindi, la riforma del calendario scolastico coinvolge fondamentali problemi educativi, del tipo di quelli implicanti i rapporti scuola-famiglia, in relazione dei quali le possibilità concrete di interventi decisivi sono poche o nulle».

Si potrebbero tuttavia sottolineare al riguardo l'esigenza e la possibilità di una costante sensibilizzazione delle famiglie in modo da rendere veramente educativi e pregnanti questi nuovi spazi di tempo libero. La problematica del tempo libero non può esaurirsi in queste note: è importante già sin d'ora ribadire l'opportunità che esso si trasformi in occasione d'incontri, di formazione permanente, di nuovi stimoli educativi e che si discosti dai lunghi momenti, a volte poco qualificanti, quali possono essere quelli di dipendenza dai mezzi d'informazione, come la TV.

Si avverte dunque, sempre più, la necessità di educare allievi e genitori all'uso e all'impiego del tempo libero: educazione da promuovere e da attuare già nell'ambito scolastico mediante attività stimolanti e creative e da proseguire poi con un'efficiente politica del tempo libero.

È questo un augurio che deve accompagnare la nuova esperienza iniziata con il corrente anno scolastico: essa è nuova nel suo genere e necessita da parte di tutti, autorità scolastiche, famiglie, docenti e allievi, della giusta comprensione e dell'indispensabile collaborazione.



Il problema della sicurezza per l'infanzia

Presso l'Università degli studi di Pavia si è concluso il primo ciclo di una serie di seminari relativi agli aspetti scientifici e tecnici dei problemi di sicurezza per l'uomo. Nel quarto seminario il tema della sicurezza è stato considerato in relazione all'infanzia; si sono così esaminati diversi aspetti dei rischi che minacciano la salute fisica e psichica del bambino nella nostra società industriale. Medicina, psicologia e diritto si sono alternati nelle relazioni e alle tavole rotonde delle due giornate di studio.

Pur partendo dalla concezione che il bambino è una unità biopsichica inscindibile e che soltanto uno sviluppo armonico dell'«organico» e dello «psichico» possono garantire la sua salute, l'accento è stato posto in primo luogo sui fattori che possono incidere in modo negativo sullo sviluppo del sistema nervoso:

— «fattori rischio» prenatali (presenza in famiglia di soggetti con malattie ereditarie, sindromi malformative, . . .);

— perinatali (sofferenza fetale acuta, parto distocico, . . .);

— neonatali (prematuro grave, emorragia endocranica, meningiti, ipoglicemia...). Ma anche dopo la nascita numerosi possono essere i momenti di rischio sullo sviluppo neuropsichico del bambino. Da più parti è stato sottolineato, in questi ultimi anni, il trauma che comunemente comporta per un bambino, specie se piccolo, un ricovero in ospedale. Gli sforzi per attenuare, anche se in minima parte, questo pericolo per l'integrazione psicologica del bambino dovrebbero essere indirizzati verso un miglioramento dell'ambiente ospedaliero (per fare in modo che il bambino possa condurre una vita il più possibile vicina a quella che conduce in famiglia) e verso un coinvolgimento della persona più attivamente implicata nella vita del bambino, non solo a livello di presenza fisica, ma anche nel momento diagnostico e terapeutico, soprattutto. Tutto ciò con la finalità di favorire l'instaurarsi di quel rapporto emotivo tra madre e figlio, considerato punto di partenza indispensabile per uno sviluppo equilibrato e armonico. A questo punto l'attenzione è stata volta verso il ruolo della figura materna e delle figure sostitutive nella formazione della personalità.

Il professor Bellotti (docente di psicologia presso la facoltà di medicina e chirurgia) ha ampiamente analizzato i diversi tipi di carenza della figura materna:

1. assenza della madre o di un sostituto materno;
2. discontinuità del rapporto con l'oggetto materno;
3. insicurezza dei rapporti con l'oggetto materno.

Le due prime situazioni devono inoltre tener conto dell'età del bambino al momento in cui si verifica la separazione.

1) Il primo ciclo di seminari si è svolto dal 20 aprile al 19 maggio 1977; il secondo è cominciato il 28 settembre e terminerà il 27 ottobre.

1. Separazione dalla madre prima che si instauri un rapporto di dipendenza stabile (prima dei sei mesi ca.):

a) senza occasione di avere in seguito un rapporto stabile con un sostituto materno (bambini in istituzioni); privazione completa;

b) separazione temporanea, senza occasione di avere un rapporto stabile con un sostituto materno, ma con successiva possibilità di riannodare rapporti con la madre o con un suo sostituto; privazione temporanea più o meno prolungata;

c) sostituzione immediata della figura materna con possibilità per il bambino di avere un rapporto stabile (come nell'adozione precoce): probabilmente qui non si verifica una privazione apprezzabile;

2. separazione dalla madre o da un sostituto dopo che si è instaurato un rapporto stabile (dopo i sei mesi ca.) e prima che il bambino si incammini verso l'autonomia:

a) separazione senza possibilità di avere in seguito un rapporto stabile con la madre o con un sostituto materno: è il caso di perdita più grave;

b) separazione con possibilità di stabilire in seguito un rapporto stabile per l'intervento di un sostituto materno; nonostante l'attaccamento ad una figura materna sostitutiva, ci può essere una perdita temporanea dovuta alla rottura del rapporto iniziale;

c) separazione temporanea a cui succede il ricongiungimento con la madre: anche in questo caso si tratta di una perdita temporanea.

Il periodo dello sviluppo che va dall'ottavo al diciottesimo mese di vita è riservato a un processo di adattamento particolarmente complicato. Esso consiste nell'organizzazione delle pulsioni e nel loro controllo, che progressivamente conduce al costituirsi del governo dell'«Io», con l'aiuto dei rapporti oggettuali. Per questo motivo tale periodo è il più critico e il più vulnerabile dal punto di vista della perdita dell'oggetto.

Gli effetti della carenza di cure materne o dell'intervento di figure sostitutive, come di ogni altro fattore potenzialmente disturbante, variano quindi a seconda della fase dello sviluppo psichico del bambino e questa dipende a sua volta da fattori quali l'età, il tipo di carenza, la durata e la qualità dei rapporti esistenti fra il bambino e l'ambiente prima dell'episodio «traumatico». Da sottolineare inoltre che l'effetto a lunga scadenza della carenza di cure materne non è mai uniforme. Gli episodi di carenza agiscono su un processo «in corso» e vanno interpretati in funzione delle esperienze anteriori e di quelle future.

Per illustrare quelli che abbiamo definito pericoli per la salute fisica e che più frequentemente vengono classificati come tali, il professor Burgio, direttore della clinica pediatrica di Pavia, ha parlato di «avvenimenti fortuiti e dannosi» quali incidenti del traffico, cadute, soffocamenti (nel primo anno di vita), ustioni, avvelenamen-



ti. Di preoccupante attualità, il problema degli avvelenamenti acuti (seguito da quello delle ustioni); infatti il numero dei bambini che richiedono interventi di urgenza per l'assunzione di sostanze potenzialmente tossiche risulta in continuo aumento. L'età più colpita: quella al di sotto dei cinque anni; il periodo in cui più frequentemente si producono: autunno e inverno, quando il bambino gioca in casa. Nell'arco dai tre ai cinque anni gli avvelenamenti domiciliari da sostanze medicamentose li troviamo al primo posto, seguiti da avvelenamenti da disinfettanti e detergenti.

Su questo «quadro» di pericoli fisici si è inserita la relazione della prof.ssa Andreani, direttrice dell'istituto di psicologia e coordinatrice del seminario. Più diffusi, più nascosti, più insidiosi, i pericoli psichici: famiglie in crisi, adulti sempre più insicuri, nevrotici, tesi nella lotta per la competizione e il successo; adulti che riversano sui bambini le loro frustrazioni sotto forma di aggressività o di apatia, genitori e insegnanti che non sanno più offrire dei modelli di comportamento e delle norme di valori morali e sociali coerenti.

Due sono le linee di intervento, a questo proposito, accennate dalla prof.ssa Andreani: una che riguarda le strutture pubbliche e la normativa (che dovrebbe per

esempio prevedere più misure di sicurezza negli edifici ecc.), un'altra che riguarda gli atteggiamenti educativi degli adulti, sia come privati (genitori), sia come operatori sociali.

Ma un mutamento di strutture non basta né risulta proficuo se non è sorretto da atteggiamenti educativi adeguati. Gli adulti dovrebbero realizzare un giusto equilibrio tra la protezione del bambino dal rischio inutile o eccessivo e l'addestramento del bambino a riconoscere e affrontare i rischi inevitabili con la prudenza necessaria.

E qui siamo nel vivo della problematica pedagogica: dobbiamo educare il bambino a saper distinguere i rischi, in modo tale da far coesistere in un equilibrio produttivo sicurezza, curiosità, autonomia. Ornella

Andreani così ha concluso: «il bambino deve imparare a riconoscere le fonti di pericolo e a controllarle, perché non può esserne tenuto lontano; il suo bisogno di esperienze deve essere soddisfatto e sorretto dagli adulti, ma non represso e mortificato da un'educazione restrittiva e apprensiva. Il bambino che cresce superprotetto diventerà dipendente, conformista, forse nevrotico; se invece potrà soddisfare il suo bisogno di esplorare oggetti, persone e luoghi, con la fiducia di essere accettato e difeso dai rischi inutili, potrà sviluppare le sue possibilità intellettuali e affettive senza inibizioni e potrà, da adulto, costruire un mondo migliore».

Marie Luisa Delcò

Per quanto riguarda l'istruzione sessuale, è quasi superfluo ricordare che i genitori devono parlare ai figli, e parlare quando questi chiedono, perché quando il bambino chiede significa che è in grado di conoscere quella verità a cui la domanda si riferisce e che ha bisogno di quella risposta. Né si deve temere una reazione a catena di domande imbarazzanti poiché al bambino piccolo manca la capacità logico-discorsiva.

La verità andrà graduata e dosata a seconda dell'età, in quell'arco della vita che va dai cinque ai quindici anni. C'è del resto una gradualità nelle domande che il bambino pone e si possono sfruttare in senso educativo le curiosità che egli dimostra.

Non possiamo scendere nei dettagli di una pedagogia sessuale. Ricordiamo soltanto alcuni punti principali. Nei primi anni si può rivelare la parte che la madre ha nella procreazione; è questa l'età in cui il bambino è particolarmente attaccato alla madre e geloso del suo possesso; venire a conoscenza di essere vissuto nel corpo della madre sarà per lui motivo di sicurezza. In un tempo successivo, il fanciullo porrà domande precise intorno alle circostanze della nascita e bisognerà rispondere sempre adeguatamente e semplicemente, ma secondo verità. Le domande che riguardano il padre verranno poste più tardi, ed è bene che sia il padre a rispondere ai maschi e la madre alle fanciulle. La spiegazione circa le funzioni procreative sarà occasione per una educazione al pudore e la iniziale comprensione al significato della sessualità umana. Il semplice dato tecnico esposto in maniera maieutica può turbare i ragazzi, ma non li turberà sapere, insieme con il meccanismo fisiologico, che la loro vita è nata dal reciproco amore del babbo e della mamma. Le crisi di coscienza sorgono dall'ignoranza non dalla consapevolezza dei fatti ed è importante che i nostri figli abbiano il minor numero possibile di sorprese.

(continua)

Gianfranco Zuanazzi

Fondamenti psicologici dell'educazione sessuale

II

Istruzione ed educazione sessuale

Proprio perché la sessualità non può essere ridotta alla fisiologia della procreazione e tanto meno al piacere connesso con quella funzione, l'educazione sessuale non può essere ristretta all'iniziazione svolta su di un piano puramente strumentale.

Il progresso sessuale è evoluzione armonica di funzioni nel rispetto dei valori umani e non mera perfezione tecnica. Essere biologicamente capaci di riprodursi non significa possedere una maturità sessuale. L'educazione sessuale, insomma, è — secondo l'espressione di Chauchard — «la formazione di una sessualità equilibrata e di una coscienza sessuale».

Ogni livello di funzione della sessualità — spinale, bulboencefalico, corticale — si integra con gli altri nell'uomo sano in armonia biologica che si traduce in un'armonia personale tra istinto, sentimento e razionalità.

La maturità sessuale si misura dalla capacità di amare. È ben noto che l'esperienza dell'altro da sé è fondamentale nella vita di ciascuno di noi. Non si tratta evidentemente della semplice presenza dell'altro ma del significato che egli riveste nell'economia della nostra esistenza. In campo sessuale vuol dire riconoscere il valore biologico, affettivo e spirituale di chi ci è sessualmente complementare e saper realizzare con lui un'intima unione di vita.

Ma solo colui che è integrato nelle sue funzioni psichiche, solo colui che possiede se stesso, può realmente donarsi all'altro. L'amore infatti è un «sì» detto ad una persona e non semplicemente un «no» detto alla propria solitudine.

L'educazione sessuale si confonde sempre con l'educazione affettiva sin dai primi anni di vita. Si ricordi che a cinque anni la personalità è già tracciata nelle sue grandi linee e che frequentemente è nella prima infanzia che si formano le perversioni sessuali che avranno le loro prime manifesta-

zioni più tardi, all'epoca della pubertà, dopo il cosiddetto periodo di latenza.

L'educazione deve essere graduale, cioè accompagnarsi all'evoluzione naturale della sessualità, e deve essere impartita, in primo luogo, dai genitori nell'ambito della famiglia. Questo non solo perché al di fuori della famiglia non c'è per il bambino nella prima infanzia alcuna sufficiente situazione di equilibrio; non solo perché le prime domande il bimbo le rivolge ai genitori e da loro aspetta una risposta, ma soprattutto perché la sessualità viene così vista nella giusta prospettiva, cioè finalizzata secondo l'evoluzione biologica e psicologica. Nel cerchio di amore di una famiglia completa e unita possono svolgersi in maniera equilibrata e compiuta i meccanismi di maturazione.



Disegno di un allievo di seconda elementare, Bellinzona, Scuole Nord.

Dal liceo all'università

Colloqui con studenti

Nel numero 50 di *Scuola Ticinese* avevamo trattato in breve alcuni problemi che potrebbero presentarsi agli studenti che, lasciato il liceo, affrontano gli studi universitari. Per avvicinarci meglio a quello che provano veramente i giovani studenti e per vedere come difficoltà simili siano superate in modo diverso da persone diverse, abbiamo chiesto il parere di alcuni di loro, che ringraziamo cordialmente per la collaborazione. (I nomi indicati sono fittizi, gli altri dati corrispondono a quelli reali).

Le opinioni espresse sono puramente personali, non intendono cioè rappresentare le esperienze di tutti gli altri studenti, che possono variare a seconda della personalità, degli studi, dell'università scelta e delle condizioni ambientali di ognuno. Per ragioni organizzative non è stato possibile convocare studenti di altre facoltà e università.

Alcuni giovani inoltre hanno affermato di non aver incontrato problemi particolari. Tale asserzione potrebbe basarsi sul malinteso che per «problemi» si intendano solo quelli scolastici o su una limitata riflessione e conoscenza di sé; è però anche — e specialmente — un indizio che studenti impegnati, equilibrati psicologicamente e ben preparati riescano in breve tempo ad adattarsi a un nuovo metodo di vita e di studio.

Esperienze di vita universitaria

Anna (lic. phil. I, Zurigo): La vita universitaria si distingue da quella liceale essenzialmente per la maggiore libertà concessa allo studente. Nella nostra facoltà è infatti lo studente che si sceglie proseminari, seminari e professori. Per usare bene questa libertà, è necessario che il giovane si senta responsabile di quello che fa. Secondo me la libertà concessa nella nostra facoltà è troppo grande. Sarebbe auspicabile una programmazione di tipo liceale, perché troppi studenti sono immaturi.

(Ndr.: c'è da chiedersi però se, programmando esattamente anche gli studi universitari e non permettendo al giovane di fare le proprie scelte e di assumersi la responsabilità dei propri errori, non gli si impedirebbe di maturare).

Carlo (dipl. pedagogia curativa e insegnamento specializzato, Friburgo; pedagogia, VI sem., Ginevra): L'immaturità non è una prerogativa degli studenti. Secondo me, anche chi lavora può essere altrettanto immaturo.

Mara (diritto, IX sem., Zurigo): A Zurigo si trova in un'aula enorme assieme a 200 altri studenti (Ndr.: Naturalmente questo dipende dalla facoltà scelta e dal tipo di lezione), mentre al liceo si è integrati in un gruppo di 20 ragazzi, si è seguiti individualmente, si conoscono i professori. A Zurigo all'inizio si è molto isolati, si hanno

pochi contatti con i docenti e con gli altri studenti, anche a causa della lingua.

Carlo: Quando ero alla Scuola magistrale, pensando all'università, immaginavo spesso le aule enormi di cui hai parlato. Andando a Friburgo invece sono stato favorevolmente sorpreso. Molte lezioni erano tenute di fronte a un piccolo numero di studenti, così che i rapporti con i colleghi erano meno superficiali. L'inserimento sociale a Friburgo non mi ha posto grandi difficoltà, perché l'università è piccola, l'atmosfera è simile a quella ticinese e ci sono molti studenti ticinesi. A Ginevra invece mi sono trovato 'a sbalzo', non solo perché l'organizzazione degli studi era diversa e le materie non coincidevano con quelle di Friburgo, ma anche perché la gente sembrava meno semplice, più distaccata, meno disposta a venirci incontro.

Anna: I primi tempi nessuno si era occupato di noi per orientarci su quello che bisognava fare. Dagli amici ho potuto avere qualche informazione, ma ho dovuto affrontare la situazione di persona per saperne di più. La quantità e l'esattezza delle informazioni che si ricevono dipendono principalmente dall'iniziativa personale.

Gianna (dipl. français moderne, Losanna): Ci sentiamo spersi, non siamo abituati ad organizzarci e perdiamo molto tempo perché al liceo eravamo ben indirizzati e trovavamo tutto pronto. Bisognerebbe creare un circolo di studenti anziani che spieghino a quelli nuovi come ci si iscrive, dove sono le aule, come bisogna riempire i formulari ecc..

Mara: Anche il metodo di studio cambia: al liceo eravamo controllati con interrogazioni e lavori in classe, mentre all'università nessuno si occupa di come studiamo durante il semestre. È molto difficile imparare a studiare da soli, specialmente per gli studenti abituati a prepararsi all'ultimo momento.

Roberto (zoologia, VIII sem., Basilea): La colpa della mancanza di costanza nello studio non può essere data né alla scuola né ai genitori, perché la costanza e la buona volontà dipendono da noi stessi.

Le mie difficoltà nel trovare un metodo di studio avevano due cause principali. La prima era una carenza di interesse e di motivazione, che mi trascinavo dietro già dal ginnasio e che era provocata forse dal fatto che non vedevo ancora un possibile sbocco professionale. All'università, quando ho potuto avere la responsabilità di quello che facevo negli esercizi di laboratorio e toccare con mano quello che il professore ci spiegava, sono nati l'interesse e la meraviglia per la materia.

La seconda causa era dovuta all'abitudine di studiare tutto a memoria per l'esperimento, non per me stesso. Ho imparato a

mie spese che lo studio mnemonico non serve a niente, né per gli esami né per lo sviluppo di interessi culturali e della capacità di giudicare criticamente.

Dopo aver constatato l'inadeguatezza di questo metodo di studio, ho deciso di rinunciare a studiare a memoria intere enciclopedie e di fare invece schemi dei capitoli che mi servivano. Riassumevo su un foglio quello che avevo capito e su un altro le domande a cui non avevo ancora trovato una risposta. Di tanto in tanto tornavo a riflettere su questi problemi e ne discutevo con compagni e professori.

Non cercavo più di studiare solo definizioni staccate, ma volevo capire i processi, i rapporti tra fatti diversi, il perché di quello che succedeva.

Inoltre pianificavo a medio termine la materia da studiare, in modo da poter controllare a che punto mi trovavo con la preparazione degli esami.

Mara: Io ho commesso l'errore di non aver cominciato a studiare già a partire dalla prima settimana e di non essere stata costante nel seguire le lezioni. Siccome all'inizio non capivo tutto quello che diceva il professore (non solo a causa della lingua, ma anche perché ogni studio esige un modo di pensare e la padronanza di un linguaggio tecnico particolare, che non coincidono sempre con quelli usati al liceo) mi annoiavo e mancavo ad alcune lezioni. Ho imparato molto sforzandomi di prendere appunti, anche se all'inizio erano confusi e incompleti. Sarebbe però più utile se ogni facoltà organizzasse seminari di metodologia dello studio.

Carlo: I corsi di metodologia dello studio mi lasciano scettico, perché rischiano di limitare la creatività e lo spazio di ricerca personale. Anche se gli studenti non sono obbligati a seguire il metodo proposto, molti vi si adagiano per pigrizia.

Gianna: La materia diventa interessante solo quando la si capisce meglio, si scoprono i nessi tra i vari argomenti studiati e si hanno contatti più profondi con compagni e professori. A volte però si interrompe uno studio prima che si arrivi a questo punto, perché non si capisce, ci si scoraggia e non si ha la volontà di continuare malgrado le difficoltà. Non sappiamo lavorare da soli e interessarci alla materia di nostra iniziativa, né fare ricerche personali.

Anna: I professori universitari sarebbero tenuti ad insegnare un metodo serio e scientifico, specialmente seguendo da vicino gli allievi nella redazione dei loro lavori. Devo dire che il professore con cui ho fatto il mio lavoro di licenza mi ha guidata molto bene: grazie a lui ho acquisito una maggiore maturità e capacità di affrontare argomenti riguardanti il nostro ramo. È però opportuno non aspettarsi tutto dagli insegnanti; senza l'interessamento e la ricerca personali restano troppe lacune e non si impara ad imparare.

Mara: Già al liceo bisognerebbe imparare queste tecniche di lavoro; in particolare sviluppare la capacità di sintetizzare chiaramente i dati essenziali di un problema e di prendere appunti.

Carlo: Personalmente alla Scuola magistrale ho imparato a imparare e ho ricevuto buone nozioni di base sia in pedagogia sia in francese e in tedesco. Non era però

una questione di tecniche, ma di motivazione e di interesse per la materia.

Gianna: A molti di noi invece manca anche il metodo. I secchioni se la cavano, ma gli altri...

Mara: Il secchione se la cava sempre, perché comincia a studiare già all'inizio del semestre.

Roberto: Chi studia già dal primo giorno non è un secchione, ma una persona responsabile. «Secchione» è un concetto relativo.

Gianna: Noi invece ci siamo divertiti per un anno di fila perché, via da casa, ci sentivamo indipendenti.

Anna: Forse per il fatto che a casa molti ragazzi sono troppo «protetti», quando viene loro a mancare una guida non sanno che pesci pigliare e sono incapaci di auto-governarsi. Bisogna però dire che ora i giovani sono più indipendenti già durante gli anni del liceo.

Roberto: I ragazzi che hanno già dovuto assumere responsabilità hanno meno difficoltà di quelli che sono sempre stati serviti in tutto dai genitori.

Anna: La prima reazione a una vita precedente troppo tutelata è per alcuni l'abbandono quasi totale dello studio e delle lezioni e la frequenza di circoli dediti a tutt'altre cose. (Non rimprovero tale atteggiamento per moralismo. Il divertimento è necessario, ma dev'essere mantenuto entro certi limiti.)

Carlo: Quando avevo un momento di tempo praticavo l'atletica, per evitare di rinchiudermi nel guscio degli studi. L'attività fisica fa parte della formazione dell'uomo, ne favorisce l'equilibrio, lo aiuta a rilassarsi, così che in seguito può concentrarsi meglio.

Gianna: Malgrado gli errori che si commettono, la vita indipendente fa bene.

Mara: Aiuta a sviluppare l'autocontrollo, a imparare a gestire il proprio tempo e il proprio denaro.

Roberto: Ci si stacca da un legame a volte carico di conflitti con la famiglia e, con la distanza, si può giudicare meglio. Io ho imparato ad adattarmi a tutte le situazioni e a sbrogliarmela da solo i molti problemi pratici che prima non avvertivo nemmeno. Per esempio ho imparato a cucinare. Il fatto di sapere fare qualcosa di utile mi faceva gustare molto di più quello che avevo preparato.

Gianna: Fa bene conoscere un altro sistema di vita, entrare in contatto con un'altra mentalità. È sbagliato stare sempre solo con ticinesi e rifiutare di avere rapporti con altri; in fondo così non si impara niente di nuovo.

Inoltre non bisogna stare sempre solo con studenti. Io ho conosciuto molte famiglie e persone che lavoravano già; questo mi ha messo in contatto con quella che sarebbe stata la mia vita finiti gli studi e con i problemi che mi si sarebbero presentati. Chi lavora ha un modo di vedere la realtà diversa da quello degli studenti e può dare notizie e indicazioni utili per la ricerca di un posto.

Carlo: Il contatto che ho avuto con lavoratori di molte categorie mi ha aiutato a non perdere di vista la realtà quotidiana e mi

ha fatto capire che gli uomini in fondo hanno le stesse preoccupazioni, le stesse ansie, le stesse gioie, sia che abbiano lasciato la scuola a 15 anni, sia che abbiano studiato fino a 30.

Anche il rapporto diretto che ho avuto con il mondo del lavoro (ho lavorato un anno terminata la Scuola magistrale) mi ha permesso di essere più critico di fronte alle teorie che ci venivano presentate e di non perdere mai di vista la realtà concreta. È un peccato che gli studi universitari siano tanto brevi e l'impegno necessario tanto intenso da non lasciare il tempo di porsi domande sul senso di quello che si fa, di lavorare e di conoscere gente che vive in altri ambienti.

Roberto: Il lavoro non solo fa verificare la validità pratica delle teorie, ma, per la necessità di assoggettarsi a regole stabilite dal datore di lavoro, aiuta a darsi una autodisciplina. Inoltre fa capire che la libertà di cui gli studenti godono all'università è preziosa.

Mara: Per allargare gli orizzonti è consigliabile lavorare durante le vacanze, se è possibile in molti campi diversi. Io ho fatto lo sbaglio di lavorare sempre nel Ticino. Una mia amica invece, lavorando a Zurigo, ha conosciuto moltissima gente.

Anna: Inoltre lo studio senza l'esperienza di vita non serve a molto. Conosco studenti che non escono mai di casa e passano la giornata sui libri senza interessarsi del resto. Risultato: frustrazioni, timidezza e depressioni.

Per quel che mi riguarda ho saputo crearmi un ambiente extra-scolastico molto interessante e positivo. Tengo a precisare che anche questo dipende senza dubbio da uno sforzo personale. Ognuno deve rompere il proprio cerchio di isolamento e crearsi una sfera di amicizie che rendano la vita più intensa e più umana. Vorrei far notare che le mie osservazioni sono quelle di chi arriva in un'università senza praticamente conoscere nessuno e non con un gruppo di amici del liceo.

Carlo: Siccome discutendo si imparano molte cose, in particolare ci si abitua a sintetizzare le conoscenze e a presentarle agli altri in modo chiaro e vivo, non solo i secchioni imparano, anzi...

Gli studenti consigliano gli studenti

Roberto: Non me la sento di dare consigli, perché quello che è valido per me non è valido per gli altri. Chi però ha potuto trovare paralleli tra la sua situazione e le nostre esperienze può trarne da solo le conclusioni.

Anna: Per evitare gli errori di cui abbiamo parlato anzitutto occorre essere maturi. Si pone però il problema di come si può diventare maturi.

Mara: Non andare all'università senza essere motivati, semplicemente perché ci vanno gli altri. Se qualcuno è in dubbio, può andare a lavorare per un po' di tempo.

Gianna: Lavorando si possono fare esperienze utili e riflettere meglio sulla scelta degli studi.

Carlo: Chi è in chiaro sulla sua scelta ed è sicuro dei suoi scopi riesce a superare meglio le difficoltà e non si lascerà andare al primo ostacolo.

Mara: A 19 anni molti sono stanchi di studiare e sentono l'esigenza di fare qualcosa' altro, di sfogarsi, di essere utili a qualcuno, oppure semplicemente di guadagnare qualcosa.

Carlo: C'è però il pericolo che, dopo aver visto i vantaggi offerti da un'attività professionale, non si abbia più la forza di rinunciare per continuare gli studi.

Gianna: Per quanto riguarda il metodo di studio, è difficile non sbagliare. L'importante non è di fare tutto senza errori, ma di non lasciarsi demoralizzare, di interessarsi, di studiare attivamente e di non accontentarsi di quello che si fa in classe.

Carlo: Non bisogna aspettarsi che tutto fili liscio senza sforzi da parte nostra. È meglio abituarsi ad accettare e affrontare le difficoltà con perseveranza, senza tirarsi indietro. Oltre a ciò è essenziale aver fiducia nelle proprie capacità e non lasciarsi intimorire dalla fama di «templi della scienza» di cui le università godono, specialmente in ambienti non universitari.

Mara: Consiglierei di andare sempre alle lezioni e di prendere sempre appunti, di non mettersi subito a leggere solo libri, ma di approfondire prima la lingua leggendo giornali e parlando molto con la gente. Chi ha difficoltà a trovare amici può unirsi a gruppi studenteschi politici (Studententrat), culturali o sportivi. A Zurigo viene pubblicato un bollettino con i programmi delle manifestazioni (cinema, conferenze, lezioni straordinarie, concerti...).

Carlo: Non ci sono «ricette infallibili» per superare le difficoltà di adattamento, anche perché non sono problemi che sorgono improvvisamente quando si deve andare all'università. In generale sono difficoltà vecchie, che si rivelano chiaramente in una nuova situazione. Chi non sa inserirsi in un gruppo nel Ticino, probabilmente non saprà farlo neanche a Zurigo o a Ginevra. Io mi ritengo timido, ma sono riuscito a comunicare con gli altri perché sono stato disposto ad ascoltarli. Per ottenere qualcosa dagli altri bisogna anche dare; per essere ascoltati bisogna saper ascoltare gli altri, considerarli qualcuno.

È difficile dare consigli perché molti errori sono provocati dall'organizzazione stessa degli studi. Per esempio il gran numero di esami cui ci si deve sottoporre non favorisce certo la concentrazione e l'approfondimento della materia; manca l'interdisciplinarietà e il rapporto con la pratica, così che a volte si resta alla superficie dei problemi. Sta agli studenti cercare di applicare le teorie studiate ad esperienze pratiche da compiere durante le vacanze.

Gianna: Per chi si lascia attrarre troppo dai divertimenti e trascura lo studio non c'è un metodo preciso. Bisogna ascoltare la paura e il disagio interiore provocati dalla cattiva coscienza. Può essere più facile abituarsi alla moderazione se si mantiene un ritmo di vita regolare (orario dei pasti, dello studio e del riposo sempre relativamente costante).

Influenze della vita universitaria sullo studio del carattere

Mara: La vita universitaria influisce in ogni caso sul carattere. È difficile però sapere in che misura e in che direzione ci fa crescere, perché bisognerebbe sapere come



Zurigo: Scuola politecnica federale.

(Foto Comet, Zurigo)

saremmo diventati se non fossimo andati all'università.

Studiando per superare le difficoltà mi sono resa conto che con la volontà posso ottenere molte cose, sono diventata più autonoma e più disponibile a discutere con gli altri e a difendere il mio punto di vista. Inoltre ho imparato a ragionare in modo diverso: ora vedo molti fatti da giurista. C'è il pericolo che veda sotto questa luce anche i rapporti emozionali. L'interesse per lo studio e la professione hanno preso il sopravvento sugli altri interessi.

Roberto: In fondo il mio carattere non è cambiato molto. Quei lati del mio carattere che si sono evoluti sono stati influenzati da molti altri fattori, non solo dal contatto con il mondo universitario. Anche chi resta nel Ticino può fare molte esperienze, se non si chiude in sé stesso. Forse l'università mi ha dato un livello culturale che non avrei potuto raggiungere in altro modo. Restando nel Ticino non avrei sviluppato interessi culturali e mi sarei 'adagiato' nei divertimenti di massa. (Questo sarebbe successo a me, ma forse persone con un altro carattere, anche restando nel Ticino, possono sfuggire a questo livellamento verso il basso).

Carlo: Tutte le formazioni di lunga durata (compresi i corsi di perfezionamento professionale) hanno un'influenza sul carattere, non solo gli studi universitari.

L'arricchimento della personalità non è dato dalla quantità di nozioni assimilate, ma dalla maggior apertura e dalla disponibilità raggiunte, che facilitano la comunicazione con gli altri e aumentano la capacità di staccarsi dai propri problemi personali e di tenere in considerazione i problemi degli altri. Grazie a ciò molti atteggiamenti estremistici vengono smorzati. I frequenti contatti che ho potuto avere all'università con persone di idee diverse dalle mie mi hanno abituato a mettere in discussione me stesso e gli altri senza paura di venir giudicato negativamente.

Da una parte ho imparato a considerare le divergenze di opinioni un arricchimento e non un ostacolo, dall'altro ho capito che la maggior parte delle piccole cose quotidiane che mi sembravano immutabili possono essere discusse e migliorate. Il fatto di poter vedere gli avvenimenti da due punti di vista differenti mi può rendere tibatante. Per esempio a volte sono diviso tra l'idealismo di molti studenti e le considerazioni di ordine materiale che sento in famiglia o sul posto di lavoro. Per me questa incertezza è positiva: è segno che non mi sono irrigidito troppo.

È peccato che nel Ticino non ci siano molte possibilità di formazione continua, perché, mancando i contatti con altri professionisti, si rischia di perdere l'apertura e la disponibilità acquisite all'università.

Anna: La vita universitaria ha influito notevolmente sul mio carattere. Per «vita universitaria» intendo soprattutto la frequenza di un certo tipo di persone, tra cui alcuni professori molto bravi e alcuni amici con un'esperienza di vita molto diversa dalla mia. (Ritengo infatti che lo studio non sia il fattore più importante nel processo di maturazione.)

Sono diventata più matura ed ho una maggiore coscienza critica. Tutto questo è dovuto probabilmente anche all'atmosfera più aperta culturalmente di una città universitaria e alla maggiore possibilità di coltivare interessi che non concernono solo il nostro campo di studi (questo al liceo era impedito dagli orari troppo carichi).

Gianna: Mentre alcuni per paura del nuovo ambiente si chiudono in sé stessi e vivono nella nostalgia del Ticino, io mi sono abituata a stare in contatto con gente diversa da me e a sbrogliarmela da sola. Sono diventata più aperta e sicura di me. Per esempio parlando in classe di fronte a compagni che non mi conoscevano ho notato che quello che dicevo veniva apprezzato: questo mi ha aiutata a sentirmi adulta. Le discussioni che ho tenuto con i professori durante le lezioni, grazie alle quali mi sono resa conto di non essere più una bambina, mi hanno dato più coraggio nell'esprimere le mie idee e mi hanno resa più espansiva.

Maddalena Muggiasca

Il problema dell'informazione in materia scolastica

La segreteria dell'UNESCO ha recentemente sottoposto alle commissioni nazionali dell'UNESCO un questionario allo scopo di conoscere in qual modo e in quale misura è curata l'informazione in materia scolastica. Il materiale raccolto servirà alla Conferenza internazionale dell'UNESCO che si occuperà di aiutare le autorità responsabili dell'educazione e dell'istruzione nella ricerca di quelle soluzioni che dovrebbero contribuire a migliorare l'informazione e, di conseguenza, i sistemi di insegnamento.

Gli obiettivi della Conferenza potrebbero essere i seguenti:

far capire il ruolo che può assumere l'informazione per quanto riguarda un miglioramento dei sistemi d'insegnamento; conoscere, coordinare e pianificare gli attuali mezzi d'informazione allo scopo di renderli più proficui;

definire i problemi incontrati tramite l'inchiesta e esaminare le soluzioni possibili per elaborare una politica nazionale dell'informazione e per puntualizzare una priorità tra i vari settori.

Può tornare interessante anche ai nostri lettori conoscere le risposte riguardanti la Svizzera date all'UNESCO dal Centro svizzero di documentazione in materia d'insegnamento e d'educazione (Ginevra).

A. La situazione attuale

1. *Esiste una politica governativa per quanto riguarda l'informazione in materia di insegnamento, cioè una politica che miri a creare su piano nazionale un sistema coordinato per la circolazione delle informazioni?*

La Svizzera, stato federalistico, non conosce una politica d'informazione in materia d'insegnamento. Soltanto nel settore della statistica scolastica, le Camere federali hanno recentemente adottato una legge, entrata in vigore il 1. luglio 1975, sulla compilazione di una generale e completa statistica scolastica. La procedura da seguire è tuttora allo studio; di essa si occupa uno speciale gruppo di lavoro nominato dalla Conferenza dei capi dei dipartimenti cantonali della pubblica educazione e dall'Ufficio della scienza e della ricerca annesso al Dipartimento federale dell'interio.

2. *Se non esiste una politica d'informazione, programmi e preventivi del Ministero dell'educazione prevedono disposizioni e crediti per lo sviluppo di iniziative che mirano a tale obiettivo?*

Sì, ma su piano cantonale, poiché in Svizzera l'educazione e l'istruzione sono di competenza dei Cantoni. La Confederazione però sussidia centri di ricerca e di informazione per l'informazione pedagogica.

3. *La domanda non è pertinente e quindi il Centro di Ginevra non dà risposta alcuna (collaborazione in materia d'informazione con altri membri dell'UNESCO).*

4. *È prevista qualche iniziativa riguardante l'elaborazione e l'applicazione, su piano nazionale, di una politica d'informazione?*
Si veda la risposta data alla domanda n. 1.

5. *Nell'ambito della politica attuale quali sono i settori meritevoli di priorità concernenti lo sviluppo e il miglioramento dell'educazione?*

Sono i seguenti:

- la coordinazione scolastica tra i Cantoni o almeno entro le varie aree linguistiche per quanto possa riferirsi all'organizzazione (inizio uniforme dell'anno scolastico p. es.), alle strutture scolastiche e ai programmi di insegnamento;
- lo sforzo di offrire a tutti le stesse possibilità di riuscita per migliorare metodi, contenuti e obiettivi dell'insegnamento;
- la formazione e il perfezionamento degli insegnanti;
- lo sviluppo della formazione professionale;
- l'educazione degli adulti;
- la docimologia;
- lo sviluppo delle università e la riforma degli studi nel settore dell'insegnamento superiore.

6.- 7. *Esistono organismi o istituzioni che si occupano dell'informazione in materia d'educazione, pur in settori ben definiti?*
Cfr. tabella a pag. 10.

8. *Quali sono gli organismi responsabili della raccolta e della diffusione delle informazioni a livello regionale e locale?*

Sono parecchi i Cantoni che dispongono di servizi per la documentazione e per l'informazione. Altri servizi, anche se cantonali, hanno un più ampio raggio d'azione. Qualche esempio: il *Pestalozzianum* di Zurigo (Svizzera orientale); lo *Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen* (ZBS) per la Svizzera centrale; e l'*Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques* a Neuchâtel (Svizzera francese).

9. *Le organizzazioni professionali (sindacati, associazioni d'insegnanti ecc.) assumono il compito dello scambio d'informazioni?*

Le associazioni d'insegnanti sono molto attive nel settore dell'informazione in materia d'educazione. Dispongono di una rivista o di un bollettino editi da loro stesse o in collaborazione con il Dipartimento cantonale della pubblica educazione.

10 - 11. *Esistono dispositivi per coordinare le attività di tutti gli organismi d'informazione a livello nazionale o regionale? E*

dispositivi per il collegamento con le istituzioni internazionali?

Il progetto è allo studio nell'ambito dei lavori condotti dal gruppo citato nella risposta alla domanda n. 1.

12. *Chi si occupa dell'informazione?*

Le persone responsabili dei centri di informazione sono insegnanti e bibliotecari. Non esistono corsi per il perfezionamento di tali responsabili. Il gruppo di lavoro precedentemente citato è stato incaricato di studiare anche questo problema.

13. - 14. *È già stata valutata l'utilità delle informazioni sull'educazione?*

Sinora nessuna ricerca in tal senso è stata compiuta, né sull'uso che si possa fare dell'informazione. Sulla necessità di questo studio è informato il gruppo di lavoro citato in precedenza.

15. *Nella circolazione delle informazioni si cerca di fare in modo che esse rispondano ai bisogni dei destinatari?*

Le associazioni di insegnanti pubblicano bollettini e riviste, le cui informazioni rispondono ai bisogni degli associati. Inoltre, le autorità cantonali sono molto vicine al corpo insegnante, di modo che anche le pubblicazioni ufficiali contengono quelle informazioni che rispondono alle necessità attuali. La stampa, quella quotidiana in special modo, pubblica sovente informa-



zioni di natura scolastica destinate al pubblico, così che anche i genitori degli allievi possono essere informati.

16. *A quali gruppi è destinata in primo luogo l'informazione?*

Ai seguenti: insegnanti, amministratori, genitori.

17. Alle risposte è annesso il richiesto elenco, con materiale esemplificativo, delle pubblicazioni che curano con particolare attenzione l'informazione.

18. *Esistono pubblicazioni sull'evoluzione dell'educazione nel vostro Paese, che possono essere consultate su piano nazionale e internazionale?*

Esistono organismi o istituzioni del genere.

Organismi federali: Commissione nazionale per l'UNESCO	Dipartimento politico federale	Informazioni dall'estero e internazionali
Ufficio della scienza e della ricerca	Dipartimento federale dell'interno	Scienza e ricerca
Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale	Dipartimento federale dell'interno; Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro	Formazione professionale

Istituzioni comuni della Confederazione e dei Cantoni:

Centro svizzero di documentazione in materia d'insegnamento e d'educazione (Ginevra)	Dipartimento federale dell'interno e Conferenza svizzera dei capi dei Dipartimenti cantonali della pubblica educazione	Insegnamento prescolastico obbligatorio, post-scolastico (esclusi però le università, l'insegnamento tecnico superiore e altri insegnamenti di livello superiore)
Centro svizzero di coordinazione per la ricerca in materia di educazione, Aarau	Dipartimento federale dell'interno e Conferenza svizzera dei capi dei Dipartimenti cantonali della pubblica educazione	Coordinazione della ricerca in materia d'educazione
Centro svizzero per il perfezionamento professionale dei professori dell'insegnamento secondario, Lucerna	Conferenza svizzera dei capi dei Dipartimenti cantonali della pubblica educazione	Perfezionamento degli insegnanti della scuola secondaria (II ciclo)

Altri istituzioni:

Ufficio centrale universitario svizzero	Conferenza svizzera dei rettori delle università	Insegnamento universitario
Federazione svizzera per l'educazione degli adulti	Associazione di diritto privato	Educazione degli adulti
Associazione svizzera per l'orientamento scolastico e professionale	Associazione di diritto privato	Orientamento scolastico e professionale
Associazione svizzera per l'orientamento universitario (ASOU)	Associazione di diritto privato	Orientamento sugli studi e sulle carriere universitarie
Centro svizzero di pedagogia emendativa	Associazione di diritto privato	Educazione specializzata
Pro Infirmis	Fondazione	Riabilitazione degli handicappati
Pro Juventute	Fondazione	Tutti i problemi sociali relativi alla gioventù.

Si, per esempio, il *Bulletin du Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation; Politique de la science*, bollettino che raccoglie le informazioni date dalle istituzioni responsabili della politica dell'insegnamento, compreso l'insegnamento universitario, della scienza e della ricerca; *UNESCO - Presse*, bollettino della Commissione svizzera per l'UNESCO.

19. *Si hanno pubblicazioni che offrono le necessarie precisazioni sulle collezioni delle biblioteche?*

La più importante è *Archives bibliothèques et centres de documentation en Suisse* (Bern, OSR, 1976). È completata dall'*Almanach des organisations suisses de la politique de la science et de l'enseignement* (Basilea, Schwabe e Co., 1976).

20. *Esistono repertori o cataloghi del materiale non stampato (nastri sonori, film, diapositive ecc.)?*

Non esiste repertorio o catalogo di materiale non stampato sull'educazione.

21. *In che misura la radio e la televisione comunicano informazioni sull'educazione?*
Attualmente la radio e la televisione svizzere comunicano informazioni sull'educazione nell'ambito della loro missione d'informazione generale.

22. *È usato il calcolatore elettronico per l'informazione e la documentazione in materia di educazione?*

Il calcolatore elettronico non è ancora usato nel settore che qui ci riguarda; il gruppo di lavoro indicato in precedenti risposte studia la possibilità e le modalità del suo impiego.

23. *Su piano nazionale sono stati messi a punto modelli e procedure atti a facilitare l'elaborazione, la raccolta e la ricerca dell'informazione?*

No; se ne occuperà il gruppo di lavoro più volte citato.

B. Problemi e difficoltà

24. *Quali sono i principali problemi di fronte ai quali si trovano i responsabili dell'educazione e della formazione? Quali sono gli ostacoli a una buona circolazione dell'informazione a livello nazionale e internazionale?*

Tenuto calcolo della struttura federalistica e della diversità della Svizzera, è difficile dare a questa domanda una risposta contenuta entro precisi schemi. Si potrebbero indicare le difficoltà in tre grandi gruppi:

— a livello legale: l'assenza di leggi che diano alle autorità i mezzi per una necessaria azione;

— a livello nazionale: l'insufficienza — che non significa assenza — della coordinazione degli sforzi in questo settore;

— a livello soggettivo: la mancanza di informazioni dei responsabili dell'informazione sulle nuove possibilità d'azione in questo particolare servizio.

Si aggiungano le difficoltà derivanti dalla congiuntura attuale che impone misure di economia.

Su piano nazionale: si tratta dei seguenti problemi o ostacoli: mancanza d'interesse e di motivazione; scarsa conoscenza dei mezzi e dei servizi d'informazione; mancanza di valutazione dei bisogni dei vari gruppi interessati; penuria di specialisti, pluralità linguistica del Paese.

Sul piano degli scambi internazionali: si tratta dei problemi linguistici, dell'assenza di meccanismi che permettano lo scambio d'informazioni con altre nazioni (il problema però è allo studio), della mancanza di specialisti e dell'inadeguatezza delle informazioni ricevute ai bisogni del nostro Paese. Soltanto le informazioni di paesi che hanno strutture e condizioni di vita analoghe a quelle del nostro possono essere utilizzate.

C. Misure prese per risolvere i problemi

25. *Quali misure concrete sono state prese o stanno per essere prese dalle autorità nazionali per rimuovere le difficoltà e per risolvere i problemi?*

Tre misure sono state prese:

- lo sviluppo della coordinazione inter-cantonale, regionale e nazionale;
- l'istituzione di centri di documentazione e d'informazione negli anni 1960-70;
- l'istituzione del gruppo di lavoro incaricato dell'esplorazione in questo settore e di presentare proposte per sviluppare l'informazione in materia d'educazione.

26. *Si indichino alcuni postulati nel campo del miglioramento del sistema educativo e dei servizi d'informazione sull'educazione, ai quali è stata riconosciuta la priorità.*

Occorre precisare che, anche se in Svizzera non esiste il ministero dell'educazione, il consigliere federale responsabile del Dipartimento federale dell'interno ha ribadito a più riprese, a nome del Consiglio federale, che il miglioramento e lo sviluppo del sistema educativo rimangono una delle priorità dell'azione governativa.

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione si è data propri statuti *en vue de favoriser l'enseignement public au plan national*; ciò evidentemente comporta la creazione e lo sviluppo di un sistema di documentazione e d'informazione a livello nazionale e internazionale. Inoltre, il già più volte citato Centro di Ginevra è incaricato, tra l'altro, di intensificare lo scambio di informazioni all'interno del Paese e con le organizzazioni internazionali e con altri stati.

Per quanto concerne il settore della documentazione e dell'informazione la priorità è prevista nei seguenti settori:

- coordinazione degli attuali sforzi;
- inchiesta sui bisogni dei diversi gruppi che ne faranno uso;
- raccolta di una documentazione sull'evoluzione dell'educazione del nostro paese;
- elaborazione di una politica nazionale;
- istituzione e sviluppo di una rete nazionale e delle infrastrutture necessarie.

27. *E per quanto riguarda la cooperazione internazionale?*

La Svizzera non può approfittare che delle esperienze fatte in paesi con strutture analoghe. L'intervento principale sarebbe quello di facilitare e di accelerare la possibilità di accedere alle informazioni.

28. *Quali dovrebbero essere il ruolo e i mezzi d'azione delle istituzioni regionali?*

Per aiutare le autorità nazionali, l'UNESCO e l'Ufficio internazionale dell'educazione o altre istituzioni internazionali dovrebbero:

- raccogliere le informazioni in funzione del paese o di gruppi di paesi che presen-

tano evidenti analogie nel grado di sviluppo e nei problemi;

— assicurare la diffusione delle informazioni nelle lingue principali d'una regione UNESCO; per esempio per l'Europa: l'inglese, il francese, lo spagnolo, il tedesco, l'italiano, il russo.

29. *Quali misure sarebbero auspicabili affinché le istituzioni internazionali possano riuscire ad aiutare le autorità nazionali nel compito di rendere efficienti i loro servizi di informazione?*

Potrebbero, a nostro avviso, essere le seguenti: istituzione di un servizio di traduzioni; assistenza tecnica nella formazione dei responsabili dell'informazione; studi e documenti, quali la *Terminologie de la documentation* pubblicata dall'UNESCO.

30. *Si richiede un testo o un grafico del sistema nazionale d'informazione sull'educazione.*

Tale grafico potrà essere presentato soltanto quando sarà elaborato dal gruppo di lavoro citato nella risposta alla domanda numero 1.

31. - 32. *Sono richieste pubblicazioni concernenti esperienze in materia di informazione sull'educazione che hanno dato buoni risultati nel nostro Paese.*

Sono presentate quelle edite dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione:

- *Enseignement secondaire de demain (Politique de l'Education, n. 58)*;
- *Réforme et efforts de coordination dans l'enseignement mathématique en Suisse*;
- *La pédagogie des mass-media*;
- *La formation des maîtres de demain.*

Qualcuno di questi rapporti è pur già stato pubblicato anche dal nostro periodico.



Sulla processione di Val Bavona raccontino a quattro mani

Il libretto che stiamo per recensire vuol offrirci già *in limine* un moto di meraviglia: ch'è si dà, come usa oggi, una sorprendente dicotomia tra la copertina e il frontespizio: la prima allega come autore «*tout court*» Piero Bianconi e come titolo **La processione di Gannariente**; e il secondo «recita» invece: **Processione a Gannariente**, Testi di Piero Bianconi con 20 fotografie di Alberto Flammer; restando ne' due casi invariabilmente in campo come torre ferma che non crolla l'editore locarnese Armando Dadò. Crediamo che, giusta le regole, sia da tener buono il dit-taglio del frontespizio, che meglio del resto riflette una realtà, come il libretto vuol esser alla perfine una coproduzione, i due autori marciano qui, si può dire, di pari passo, seguono punto per punto lo stesso itinerario, quasi da non saper più noi se nel caso la penna (o la lingua) preceda l'obiettivo (ch'è poi l'immagine), o vada con esso, o lo segua.

A ogni modo, Bianconi propone qui una sua vecchia pagina sull'antica processione di maggio tra i macigni della Val Bavona, con «i castagni ancora neri nell'aria di cristallo, i faggi che già avevan messo il primo verdolino fresco, e i casolari, le case grigie color montagna...», tolta dalle **Alberelle di San Lorenzo** (Lugano, Edizione del Cantonetto, 1966); ed ecco per essa gli oratori delle varie terre, il bacio dei due magri Cristi, la preghiera del prete, che «poi s'imbuca nella sacrestia da dove esce un pungente profumo di caffè che si mescola a quello dell'incenso», e poi l'arrivo all'ultima «terra», a Gannariente e al suo oratorio, la messa, e finalmente, dopo il pasto corale a Sonlerto e i vesperi, l'«incanto» dei doni, gridato da tre quattro banditori, come in un vortice; ma si tratta di un «*reprint*» che si colloca tra le due novità, la prosa recente di Bianconi che appunto s'intitola **La processione di Gannariente**, e tien una ventina di pagine, e la sequenza delle venti immagini di Flammer. Bianconi ripercorre così una strada che gli è cara fin dai tempi della guerra, intendiam la strada delle processioni in genere, amate, cantate in altro libretto (**Processioni**, del 1945); quasi si ritrova una fiamma di passione antica, ch'è fatta anche più acuta dal sito, la Valmaggia ch'egli ama al pari della Verzasca avita, e la Bavona in particolare, splendida nella misteriosa presenza di quei macigni grigi e verdi, testimoni di spaventosamente affascinanti età, e pur affabile e umana; e Flammer «dopo le spalle», o forse allato, ben degno di divider le pedalate nel tandem.

Questa ventina di nuove pagine bianconiane, tuttavia, sono d'un genere diverso dall'altre: il tema è uguale, qualche punto comune è inevitabile, ma il genere si direbbe che cambi: dall'evocazione o descrizione tra il letterato e il lirico, si passa qui all'itinerario che potremmo definir letterariamente pedestre, nel senso che segue con le opportune soste, e sedute, pezzo per pezzo i

nove chilometri di camminata, quasi a far da guida al viandante impratico, e raffrenando i voli. Si tratta di quattro ore di cammino lungo una strada asfaltata, piatta all'apparenza, ma stanchevole, se è vero che fa registrare uno spostamento di quattrocento metri, alla fine ci si ritrova a quota 885: e il paesaggio è di una varietà continua «nella vivificante bellezza della mattina di maggio», pur con l'affollarsi intorno di quella che chiamano la nuova civiltà, macchine fotografiche e cineprese e auto: ed ecco il cappellone sotto il casolare di Mondada, e l'oratorio di Fontana, con le tele che ricordan le correnti migratorie, in Olanda e a Roma; e l'oratorio di Ritorto, e quello di Sonlerto, dove accanto all'Olanda troviamo il Rinaldi; e finalmente la chiesa di Gannariente, che il Bianconi ricostruisce un po' nella sua storia attraverso la memoria scritta di un Giacomo Martini, e descrive nelle sue pitture. Sull'architrave della porta una data, 1595, che fa pensare alla data scolpita su un macigno di Fontana, 1594, a ricordo forse d'un terremoto:

insistente perciò un'ipotesi: che la chiesa sia come «un'audace risposta alla maligna natura». E quei massi poi, disseminati un poco per tutto, trasformati anche in minimi sorprendenti orticelli pensili: e d'uno, di faccia alla cascata di Foroglio, dà bella testimonianza, tra lo scientifico e il letterato, Federico Balli.

Di poi, o, come anche si diceva una volta, di conserva, la camminata di Flammer: un fotografo che abbiamo ammirato molto in **Occhi sul Ticino**, con più moderazione nei **Sagrati** di Giuseppe Mondada. Stavolta l'ammirazione torna intera, anzi diremmo aumentata: la sua sequenza è esemplare, dalla scritta di Fontana al magnifico panorama del ponte di Foroglio con la candida cascata, allo snodarsi della processione a zig zag, in cui intravediamo la figura del parroco don Cauzza, che ci fu cara nell'infanzia all'Oratorio di Lugano, e via via l'uscita dalla terra di Roseto, la sosta a Faedo e alla Bolla, ch'è tutta la Bavona è uno snocciolarsi di «terre» e di oratori. E nei pressi di Sonlerto nell'immagine fotografica «si mesce e discorda» la primavera che già avanza e già canta nei prati in fiore col ricamo de' castagni ancor nudi o appena ingemmati, di contro al bianco del cielo e al variatissimo mondo misterioso dei massi di Gannariente: e siamo a Gannariente infine. Non c'è che dire, un bel raccontino a quattro mani.

Mario Agliati



Basta cambiare angolatura, e la processione assume tutta l'aria d'una tranquilla «tapasciada» nel sole di maggio.

Edizioni svizzere per la gioventù (ESG)

Da quarantacinque anni gli allievi delle scuole svizzere si diletano leggendo i simpatici libretti posti sotto la sigla ESG. Migliaia e migliaia di piccoli lettori vi hanno trovato sfogo alla fantasia, rallegrati da indovinate illustrazioni, da copertine variamente colorate. Vogliamo vedere un po' più da vicino cosa sono queste singolari pubblicazioni.

La Fondazione delle Edizioni Svizzere per la Gioventù, secondo gli articoli 80 e seguenti del Codice civile svizzero, riveste un carattere di pubblica utilità. Non ha tendenze politiche o religiose. La sua attività è controllata dal Dipartimento federale degli interni. Ha la sua sede principale a Zurigo.

Gli sforzi delle ESG si orientano verso la pubblicazione di testi validi, destinati alla gioventù, redatti nelle lingue nazionali. Appositi comitati regionali si occupano della loro distribuzione in tutti i cantoni svizzeri. Caratteristica di tali libretti è il prezzo veramente modico.

Nel 1931, un gruppo di pedagoghi, preoccupati dalla diffusione di libri che denotavano una chiara impronta immorale, ha pensato di fondare un ente, il quale, coinvolgendo scrittori e artisti delle varie regioni svizzere, potesse porre un argine alla dilagante letteratura infantile di pessimo gusto. Il capitale iniziale era, per così dire, simbolico: 200 franchi elargiti dalla Società degli Scrittori Svizzeri. Oggigiorno, il bilancio annuo sorpassa il milione di franchi. Nei nove lustri di attività, le ESG hanno pubblicato ben 1362 titoli, oltre la metà dei quali sono stati ristampati più volte, visto l'entusiasmo con cui sono stati accolti dai giovani lettori.

Lo scopo delle ESG è rimasto l'identico

Da *Come un sogno*, testo di Rinaldo Bertossa; illustrazioni di Emilio Rissone.



che animava i promotori: diffondere buone letture per i giovani a prezzo ragionevole, in modo di raggiungere capillarmente ogni regione svizzera. Il costo degli opuscoli si è mantenuto modesto (dal 1972 è immutato, fr. 1.50 il volumetto); e questo per ribadire gli intendimenti della Fondazione che voleva prezzi concorrenziali al fine di frenare l'invasione di testi mediocri che purtroppo saturavano — e saturano sovente anche oggi — il mercato librario di questo specifico settore. In tal modo, le ESG sono alla portata di ogni ragazzo di qualsiasi estrazione sociale.

Per numerosi scolari delle valli e di regioni di montagna, questi libretti rappresentano una valida alternativa ai libri di testo ufficiali, componendo una bibliotechina davvero stimolante, in quanto i temi toccano un vasto ventaglio di interessi: motivi avventurosi e storici si alternano a racconti ameni, a biografie di personaggi famosi, a spunti sportivi, a giochi e passatempi, a ricerche tecniche e scientifiche, a resoconti di viaggi, di esplorazioni.

Pubblicando libretti in italiano, francese, tedesco e nei quattro principali idiomi retoromanci, le ESG offrono ai giovani la possibilità di perfezionare la lingua materna e di accostarne altre, con sussidi sempre idonei alla mentalità infantile. In pari tempo, svolgono un'azione meritoria sostenendo le minoranze linguistiche.

A tutt'oggi, i titoli in lingua italiana apparsi nel catalogo delle ESG assommano a 211, dei quali ancora 80 sono a disposizione dei giovani. Invitiamo perciò i docenti a richiederne gli elenchi aggiornati ai responsabili regionali degli spacci di vendita, di cui diamo i recapiti:

De Rossa Mario, docente, Via Baciliari 14, 6600 Muralto

Conti Giorgio, docente, Via Maderno 32, 6900 Lugano

Mossi Silvano, docente, 6528 Camorino

Bellati Ezio, docente, Via Lanz 1, 6850 Mendrisio

Jametti Ugo, Ispettore scol., Via Circonvallazione, 6710 Biasca

Rinaldi Alessandro, docente, Via Laghetto, 6982 Cassina d'Agno.

In questi ultimi decenni, sono stati organizzati alcuni «premi letterari» che hanno contribuito ad arricchire il materiale adatto alla pubblicazione, in quanto hanno coinvolto scrittori di talento a dedicarsi a un impegno non certo facile com'è quello di trovare il giusto linguaggio e l'adeguata trama per mantenere viva l'attenzione dei ragazzi. Si pensa di bandirne uno prossimamente e ne sarà dato l'annuncio a mezzo stampa. Va notato che la scelta dei testi da includere nelle ESG non si basa unicamente sul loro valore letterario, bensì occorre tener conto delle sfumature psicologiche e dei desideri dei ragazzi che possono variare da regione a regione, da epoca a epoca. Si cerca comunque di abbinare l'elemento fantastico a quello reale, lo spunto culturale a quello puramente evasivo, in modo che ogni libretto sappia far presa sull'animo del giovane.

Sono libretti che meritano di essere mag-



Un'amleizia, testo di Angelo Casè; illustrazioni di Pierre Casè.

giormente conosciuti anche dai genitori, che sovente sono imbarazzati nella scelta di opportune letture per i loro figli. Per questo, ci permettiamo di rivolgere un caloroso invito ai docenti, affinché possano attuare un'azione di propaganda nei loro contatti con le famiglie, fornendo le necessarie delucidazioni su un lavoro editoriale particolarmente rivolto ai giovani. Lo scrittore Hermann Hesse espresse il seguente giudizio sulla lettura bene intesa: «chi legge soltanto per passatempo, anche se legge molto e legge il meglio, costui legge e dimentica, per cui dopo aver tanto letto rimarrà povero come prima. Ma a colui che legge i libri così come si ascoltano degli amici, i libri si dischiuderanno e diverranno veramente suoi. Ciò che egli legge non scorrerà via e non andrà perso, ma rimarrà in lui, gli apparterrà, lo farà gioire e lo consolerà, proprio come soltanto i veri amici sanno fare...» Le parole di Hesse rispecchiano il fine cui le ESG tendono attraverso la diffusione dei loro opuscoli. Possano le ESG avvicinarsi sempre più a tale obiettivo.

Nel 1976 sono stati pubblicati:

in italiano

6 nuovi opuscoli e 2 ristampe;

in romancio

6 nuovi opuscoli;

in francese

8 nuovi opuscoli;

in tedesco

20 nuovi opuscoli e 4 ristampe.

La tiratura delle indicate pubblicazioni raggiunge le 479 295 copie; quella delle ristampe è di 198 270 copie. Il totale dei fascicoli pubblicati dalla Fondazione ESG sino a tutt'oggi è di 35 890 741 esemplari: numero davvero rallegrante.

Modificazioni di legge

Legge che modifica gli art. 10, 11, 43, e 214 della legge della scuola del 29 maggio 1958 e gli art. 38 e 39 della legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti del 5 novembre 1954 (del 27 giugno 1977)

Art. 1 La legge della scuola del 29 maggio 1958 è modificata come segue:

1. L'art. 10 è abrogato e sostituito dal seguente:

Anno scolastico

a) durata

Art. 10 La durata dell'anno scolastico, per tutti gli ordini di scuola, è di 36 settimane e mezzo effettive; l'apertura dell'anno scolastico ha luogo all'inizio di settembre e la chiusura verso la metà di giugno.

Nelle scuole d'arti e mestieri l'insegnamento della cultura, delle conoscenze professionali e del disegno segue il calendario scolastico generale. Le lezioni di lavoro terminano invece il 30 giugno.

La durata dell'anno scolastico delle Scuole e delle classi speciali è stabilita dal Dipartimento tenendo presente il calendario scolastico generale e le esigenze particolari degli allievi e degli istituti.

b) settimana corta

L'insegnamento in tutti gli ordini e gradi di Scuola è distribuito sull'arco di cinque giorni settimanali, dal lunedì al venerdì. L'orario giornaliero è fissato dal Dipartimento.

Tutte le scuole restano chiuse nella giornata di sabato.

I Comuni sono autorizzati a istituire servizi parascolastici nella giornata di sabato, come all'art. 111 della presente legge.

Tutte le Scuole dell'obbligo (scuole elementari, scuole speciali e scuole del settore medio) hanno inoltre vacanza il mercoledì pomeriggio. Per ragioni logistiche od organizzative la vacanza del mercoledì pomeriggio può essere spostata al martedì pomeriggio o al giovedì pomeriggio.

c) esami finali

Gli esami finali delle Scuole secondarie e professionali hanno luogo dopo la fine dell'anno scolastico.

2. L'art. 11 è abrogato e sostituito dal seguente:

Calendario scolastico

Art. 11 Il Dipartimento stabilisce il calendario annuale per tutti gli ordini e gradi di scuola, e cioè l'inizio e la fine dell'anno scolastico e i periodi di vacanza.

3. L'art. 43 è abrogato e sostituito dal seguente:

Orario settimanale

Art. 43 L'orario settimanale per le Scuole elementari è di 26 ore e 10 minuti effettive, comprese le ricreazioni; per le Scuole maggiori di 29,5 ore effettive, comprese le ricreazioni, ripartite in 33 ore-lezioni.

Per le Scuole di avviamento e per quelle di economia familiare l'orario settimanale è di 33/34 ore-lezioni. Ogni ora-lezione ha la durata di 50 minuti.

L'orario settimanale per le prime due classi delle Scuole elementari può essere ridotto, a giudizio del Dipartimento, per particolari ragioni di ordine organizzativo o geografico, tenendo conto tuttavia delle esigenze pedagogiche.

4. L'art. 214 è abrogato.

Art. 2 La legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti del 5 novembre 1954 è modificata come segue:

1. L'art. 38 è abrogato e sostituito dal seguente:

Orario settimanale

Art. 38 L'orario settimanale di insegnamento dei docenti è stabilito come segue:

a) per le docenti delle Scuole materne con refezione 35 ore; per le docenti delle Scuole materne senza refezione 26 ore e 10 minuti;

b) per i docenti titolari di Scuola elementare 26 ore e 10 minuti, ricreazioni comprese;

1. per i docenti titolari di Scuola speciale vale l'orario della Scuola elementare o quello delle corrispondenti classi terminali delle Scuole medie obbligatorie;

2. per i docenti speciali delle Scuole elementari e delle Scuole speciali 26 ore e 10 minuti, da ripartire in 32 lezioni;

c) per i docenti di Scuola maggiore 29,5 ore, suddivise in 33 ore-lezioni nelle quali sono comprese almeno 7 ore-lezioni di assistenza alle materie speciali;

d) per le docenti di economia familiare 33-34 ore-lezioni nelle quali sono comprese almeno 3-4 ore-lezioni di assistenza alle materie speciali;

1. per i docenti speciali delle Scuole maggiori, delle Scuole d'avviamento e delle Scuole di economia familiare 29,5 ore ripartite in 30 ore-lezioni;

e) per i docenti delle Scuole medie, dei Ginnasi, dei corsi preparatori alla magistrale e per quelli di materie teoriche delle Scuole d'arti e mestieri, aventi oneri di correzione di compiti o cure di laboratori, 24 ore-lezioni, se esenti da tali oneri 29 ore-lezioni;

f) per i docenti delle Scuole medie superiori aventi oneri di correzione di compiti o

Giovanni Genocchi — Figura femminile, marmo; La paura, calcare.
(Da «Lugano, Sculture nella città»).



cure di laboratori, 23 ore-lezioni, se esenti da tali oneri 28 ore-lezioni;

g) per i docenti di cultura e di conoscenze professionali dei corsi per apprendisti e delle Scuole di avviamento 27 ore-lezioni;

h) 1. per i docenti di disegno delle Scuole d'arti e mestieri 29 ore-lezioni;

2. per i docenti di disegno dei corsi per apprendisti e delle Scuole di avviamento 30 ore-lezioni;

3. per i docenti di conoscenze professionali-disegno del CSIA 27 ore-lezioni;

i) per i capi laboratorio e i docenti di lavoro delle Scuole professionali 40 ore-lezioni.

Per i capi laboratorio e i docenti di lavoro dei corsi delle Scuole di avviamento, 39 ore-lezioni.

La durata di un'ora-lezione, per ogni ordine e grado di scuola, è di 50 minuti.

Ai docenti delle Scuole secondarie, d'avviamento e professionali è concesso lo sgravio di un'ora-lezione dall'orario settimanale d'insegnamento per l'esercizio della funzione di docente di classe.

I docenti di ogni ordine e grado di Scuola devono essere a disposizione della direzione o degli ispettorati una settimana prima dell'inizio dell'anno scolastico per riunioni, corsi di formazione e di aggiornamento e organizzazione del lavoro scolastico.

I docenti di ogni ordine e grado di Scuola possono essere chiamati a frequentare i corsi obbligatori di perfezionamento previsti dalla legislazione scolastica durante un massimo di 10 mezza giornate di vacanza nel corso dell'anno scolastico.

2. L'art. 39 è così modificato:

Supplenze

Art. 39 Entro i limiti orari di cui all'articolo precedente i docenti sono tenuti a dare lezioni nelle loro materie o in materie affini anche in altre scuole dello Stato e a supplire i loro colleghi assenti. Essi sono inoltre tenuti a supplire gratuitamente i loro colleghi per un massimo di 3 ore settimanali.

Art. 3 Trascorsi i termini per l'esercizio del diritto di referendum, la presente legge è pubblicata nel Bollettino ufficiale delle leggi e degli atti esecutivi ed entra in vigore il 15 agosto 1977.

* * *

Calendario scolastico 1977-78

Il calendario scolastico 1977-78 è così stabilito:

1. Tutte le scuole si riaprono lunedì 5 settembre 1977.

2. Tutte le scuole restano chiuse:

a) nei giorni di sabato

(art. 10 Legge della scuola);

b) da sabato 29 ottobre

a mercoledì 2 novembre 1977 compresi;

c) da sabato 24 dicembre 1977

a venerdì 6 gennaio 1978 compresi;

d) da sabato 4 febbraio

a venerdì 10 febbraio 1978 compresi;

e) da venerdì 24 marzo

a venerdì 31 marzo 1978 compresi.

3. Tutte le scuole chiudono venerdì 16 giugno 1978.

4. Gli esami delle scuole secondarie e professionali avranno luogo dopo la fine dell'anno scolastico (art. 10 Legge della scuola) con inizio il 19 giugno 1978.

5. Le scuole d'arti e mestieri e di perfezionamento del CSIA terminano i loro corsi venerdì 30 giugno 1978.

6. Per le scuole speciali vale in linea di massima il presente calendario. Casi particolari, in relazione con le esigenze specifiche dei singoli istituti, saranno decisi dal Dipartimento volta per volta.

7. I docenti di ogni ordine e grado di scuola devono essere a disposizione della direzione o degli ispettorati dal 29 agosto per riunioni, corsi di formazione e di aggiornamento e organizzazione del lavoro scolastico.

Inoltre essi possono essere chiamati a frequentare i corsi obbligatori di perfezionamento previsti dalla legislazione scolastica durante un massimo di 10 mezza giornate di vacanza nel corso dell'anno scolastico (art. 38 Legge organica).

* * *

1. Orario settimanale e giornaliero per le scuole materne

1. L'orario giornaliero delle scuole materne è così stabilito:

1.1 nelle scuole materne con refezione, dalle 08.45 alle 15.45;

1.2 nelle scuole materne senza refezione, dalle 08.45 alle 11.30 e dalle 13.30 alle 16.00.

2. Per necessità d'ordine pratico, su istanza dei Municipi o delle Commissioni amministrative, l'orario giornaliero delle scuole materne può subire modificazioni con il consenso del Dipartimento della pubblica educazione, sentito il parere dell'Ispettrice cantonale.

2. Orario settimanale e giornaliero per le scuole elementari

1. L'attività settimanale di una scuola elementare, distribuita in 26 ore e 10 minuti, è suddivisa in 32 unità didattiche.

2. Ogni unità didattica ha la durata di 45 minuti.

3. Sull'arco della settimana di scuola, comprendente i giorni di lunedì, martedì, mercoledì (mattino), giovedì e venerdì, le unità didattiche sono così ripartite:

4. Nelle classi in cui si insegna il francese, a questa materia vengono destinate le seguenti unità didattiche:

I ciclo	II ciclo
1 1/2 unità	2 1/2 unità

Per queste classi l'orario settimanale subisce le seguenti modificazioni:

	I ciclo	II ciclo
Lingua italiana	10 unità	7 1/2 unità
Aritmetica e geometria	7 1/2 unità	8 unità
Lavoro manuale e bella scrittura		4 unità

5. Nel caso in cui, per le classi del I ciclo, è applicato l'ultimo capoverso dell'art. 43 della Legge della scuola, l'orario settimanale, di 25 ore, comprende 30 unità didattiche.

6. L'orario giornaliero di una scuola elementare è così stabilito:

Mattino:	08.30 / 11.45
I lezione	08.30 / 09.15
II lezione	09.15 / 10.00
Ricreazione	10.00 / 10.15

III lezione	10.15 / 11.00
IV lezione	11.00 / 11.45

Pomeriggio:	13.30 / 16.00
I lezione	13.30 / 14.15
II lezione	14.15 / 15.00

Ricreazione	15.00 / 15.10
III lezione	15.10 / 16.00

7. Per necessità d'ordine pratico o in applicazione dell'art. 43 della LS per le classi del I ciclo, l'inizio e la fine delle lezioni del mattino e del pomeriggio possono subire modificazioni.

3. Orario settimanale delle scuole maggiori cantonali

1. A partire dall'anno scolastico 1977/78 nelle scuole maggiori cantonali è introdotto il seguente orario settimanale:

Materie	Ore-lezioni
Italiano	7
Aritmetica e geometria	6
Francese	4
Geografia	2
Storia e civica	2
Scienze	3
Disegno	2
Lavoro manuale/femminile	2/2
Canto	1
Ginnastica	3
Religione	1
Totale	33

Materie d'insegnamento

	I ciclo		II ciclo	
	M unità	F unità	M unità	F unità
Istruzione religiosa	1	1	1	1
Corpo umano e cure igieniche	1	1	1	1
Giochi e ginnastica	3	3	3	3
Lavoro manuale, disegno, bella scrittura	7	5	5	3
Lavoro femminile	—	2	—	2
Lingua italiana	11	11	8 1/2	8 1/2
Canto	1	1	1	1
Conoscenze scientifiche	—	—	2	2
Geografia e storia	—	—	2	2
Aritmetica e geometria	8	8	8 1/2	8 1/2
Totale	32 (30)*	32 (30)*	32	32

4. Orario settimanale d'insegnamento delle scuole di avviamento professionale e commerciale del Cantone

1. Nelle scuole di avviamento professionale e commerciale sono introdotti, a partire dall'anno scolastico 1977/78, i seguenti orari settimanali:

1.1 Avviamento professionale

Materie	Ore-lezioni	
	Maschi	Femmine
Italiano	3	3
Francese	2	2
Aritmetica e geometria	3	3
Conoscenze commerciali	1	1
Geografia	1	1
Storia e civica	2	2
Scienze	2	2
Conoscenze professionali	2	2
Disegno	6	2
Esercitazioni pratiche	6	4
Ginnastica	2	2
Cucito	—	2
Economia familiare	—	4
Informazione professionale	1	1
Materie opzionali	2	2
Religione	1	1
Totale	34	34

Materie opzionali

Dattilografia
Tedesco
Economia familiare (solo per i maschi)
Arti decorative

Il mancato insegnamento di una materia opzionale dovuto a ragioni contingenti particolari dovrà essere compensato con un'ora supplementare di scienze o un'ora supplementare di italiano o disegno.

1.2 Avviamento commerciale

Materie	Ore-lezioni	
	Maschi	Femmine
Italiano	5	5
Francese	4	4
Tedesco	4	4
Aritmetica e geometria	4	4
Geografia e conoscenze commerciali	2	2
Storia e civica	2	2
Scienze	2	—
Dattilografia	2	2
Disegno	2	—
Ginnastica	2	2
Cucito	—	2
Economia familiare	—	4
Informazione professionale	1	1
Materie opzionali	2/3	1
Religione	1	1
Totale	33/34	34

Materie opzionali

Stenografia
Economia familiare (solo per i maschi)
Scienze (solo per le femmine)
Disegno (solo per le femmine)
Educazione tecnologica (solo per i maschi)
Corsi di recupero e approfondimento.

Il mancato insegnamento di una materia opzionale dovuto a ragioni contingenti particolari dovrà essere compensato con l'aggiunta di un'ora supplementare di italiano, aritmetica e geometria, tedesco.

5. Orario settimanale d'insegnamento delle scuole di economia familiare

1. A partire dall'anno scolastico 1977/78 nella scuola di economia familiare è introdotto il seguente orario settimanale:

Materie	Ore-lezioni
Italiano	3
Francese	2
Aritmetica e contabilità	3
Storia e civica	1
Igiene	1
Puericultura	2
Alimentazione	3
Cucina	6
Lavoro femminile	4
Economia domestica	4
Giardinaggio	1
Ginnastica	2/3
Religione	1
Totale	33/34

6. Orario settimanale d'insegnamento dei ginnasi cantonali

1. A partire dall'anno scolastico 1977/78 nei ginnasi cantonali è introdotto il seguente orario settimanale:

Prima classe e corso scientifico (tra parentesi le ore-lezioni di recupero)

Materia	Classi				
	I	II	III	IV	V
Italiano	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5	6
Francese	4	4 (1)	4 (1)	3 (1)	3 (1)
Tedesco	—	—	—	4 (1)	4
Inglese	—	—	—	2	3
Storia	2	2	2	3	2
Geografia	2	2	2	2	2
Matematica	4 (1)	5 (1)	4 (1)	4	4 (1)
Scienze	3	3	3	3	3
Educazione artistica	2	2	2	2	2
Lavoro femminile/manuale	2	2	2	—	—
Educazione fisica	3	3	3	3	3
Educazione musicale	2	2	1	1	—
Opzioni*	—	—	—	(2)	(2)
Religione	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Totale	30 (2)	31 (3)	29 (3)	33 (2)	32 (2)**

Corso letterario

Materie	Classi			
	II	III	IV	V
Italiano	5	5	4	5
Latino	4	4 (1)	4 (1)	5
Greco	—	—	2	3
Inglese	—	—	2	3
Francese	3 (1)	4	3	3
Tedesco	—	—	4	4
Storia	2	2	3	2
Geografia	2	2	2	2
Matematica	4 (1)	4	4	4 (1)
Scienze	3	3	3	3
Educazione artistica	2	2	1	1
Lavoro femminile/manuale	1	2	—	—
Educazione fisica	3	3	3***	3***
Educazione musicale	2	1	1	—
Opzioni*	—	—	2*	2*
Religione	(1)	(1)	(1)	(1)
Totale	32 (2)	33 (1)	35 (1)	35 (1)**

* Gli allievi che seguono il corso d'inglese o/e di greco non sono obbligati a scegliere una materia opzionale;

** 36 (1) per gli allievi che seguono il corso d'inglese o/e greco;

*** la terza ora si svolgerà in 9 pomeriggi obbligatori, di 4 lezioni ciascuno.

7. Orario settimanale d'insegnamento delle due classi di scuola media

(ciclo d'osservazione)

1. A partire dall'anno scolastico 1977/78 il piano di studio per le due classi del ciclo d'osservazione è il seguente:

Materie	Ore-lezioni
Italiano	5
Francese	4
Matematica	5
Scienze naturali	3
Storia e geografia	4
Educazione visiva	3
Educazione musicale	2
Educazione fisica	3
Educazione tecnica	1
Religione	1
Totale	31

Ogni classe ha a disposizione tre ore settimanali da destinare a:

- lezioni complementari per allievi con difficoltà scolastiche;
- materie facoltative;
- attività di ricerca e di arricchimento liberamente scelte dagli allievi.

Telescuola della Svizzera italiana

PROGRAMMA B

Per le classi 3. SMO/Ginnasi
Scuole medie superiori
(a titolo indicativo)

Diffusione:
il martedì alle ore 9.00
Ripetizione alle ore 10.00

Ciclo: Grandi Sinfonie

1	18.10.1977	I. Franz Schubert, Sinfonia n. 8 in si min. («Incompiuta») - 1822 Produzione SSR - col.
2	25.10.1977	II. Hector Berlioz, Sinfonia fantastica op. 14 - 1830 Produzione SSR - col.
3	8.11.1977	III. Felix Mendelssohn, Sinfonia n. 5 in re magg. («della Riforma») Produzione TSI - col.
4	15.11.1977	IV. Robert Schumann, Sinfonia n. 4 in re min. - 1851 Produzione SSR - col.
5	22.11.1977	V. Johannes Brahms, Sinfonia n. 1 in do min. op. 68 (1862-76) Produzione SSR - col.
6	29.11.1977	VI. Antonin Dvorak, Sinfonia n. 9 in mi min. op. 95 («Dal nuovo mondo») - 1893 Produzione SSR - col.

Le grandi sinfonie dell'800

Haydn fu compositore di 104 sinfonie, Mozart — vivendo la metà — di poco meno di 50; Beethoven (1770-1827) — come si sa — di 9 capolavori sinfonici. Il salto è enorme e quindi non può essere solo quantitativo. In verità il significato che Beethoven cominciò ad annettere alla composizione sinfonica non permetteva ormai più di affrontare il lavoro a cuor leggero. Quando il genio di Bonn diede mano alla sua **Nona Sinfonia** annunciò che il lavoro lo avrebbe occupato per alcune settimane e non immaginava che il compimento sarebbe giunto solo dopo due intensissimi anni nei quali era addirittura impossibile sorprenderlo fuori di casa. Ancora alla fine della sua vita quindi Beethoven misurava le proprie capacità con il metro dei classici che l'avevano preceduto, anche di fronte a una forma che gli era cresciuta tra le mani assumendo dimensioni enormi. Dimensioni tali da spaventare i suoi successori che, nel caso particolare della **Nona**, impiegarono molto tempo a capirla. Tuttavia se ai musicisti dell'800 fu possibile aggirare la **Nona** e cercare il modello in altre sinfonie beethoveniane più lineari nella forma e nel significato (la **Quinta** e la **Sesta** ad esempio), rimaneva ormai irrinunciabile il principio che la sinfonia dovesse costituire la summa di tutta l'esperienza compositiva, il proclama di una visione del mondo ormai proposta a un pubblico che popolava numeroso le sale da concerto e che alla musica non si accontentava più di chiedere la delizia di un momento. La sinfo-

nia diventò con ciò il momento di verifica della maturità di un compositore. Johannes Brahms (1833-1897) iniziò la sua prima sinfonia a 29 anni, ma ne passarono 14 prima che riuscisse a terminarla e a presentarla in pubblico. Il compositore amburghese, per altri versi prolifico, ben si rendeva conto come non solo i contemporanei sarebbero stati chiamati a dare il loro giudizio sulla sua sinfonia, ma la storia stessa, la quale dopo Beethoven era diventata presenza quotidiana. In verità la **Prima** di Brahms fu chiamata da Hans von Bülow «Decima», sottolineando la continuazione dell'esperienza beethoveniana alla quale Brahms più di tutti si dimostrò fedele. Fedeltà che non ritroviamo esattamente in Franz Schubert (1797-1828) il quale di Beethoven fu esattamente contemporaneo. Per Schubert, cresciuto in una Vienna ancora espansiva e vitale nelle allegre scampagnate dei suoi borghesi, la musica rimaneva espressione dell'animo ricreato e la sua musica è perciò canto. Quando Schubert cominciò a scrivere sinfonie guardava ancora al compassato Haydn e al trasognato Mozart, non già al ribollente Beethoven impegnato in una lotta impari con il mondo che gli stava intorno. Beethoven tuttavia aveva lasciato subito un segno e la **Sinfonia in si min.** ne è solcata. Questo capolavoro si muove a un'altezza tragica senza precedenti, sconcolato in un'intuizione drammatica che ormai detta una sua forma, dopo Beethoven giunta a un punto tale di irripetibilità da nemmeno consentire il compimento del discorso. La sinfonia, tramandata con il titolo di «Incompiuta», termina infatti con l'«Andante con moto»,

prima del terzo tempo rimasto allo stato di frammento di 9 battute.

Intanto l'eco di Beethoven si ripercuoteva oltre i paesi tedeschi. In Francia trovò tra i propugnatori più convinti Hector Berlioz, (1803-1869), talento multiforme, letterato oltre che musicista. La lettura beethoveniana data da tale prepotente individualità di musicista sfociò nella **Sinfonia fantastica** («Episodi della vita di un artista»), la quale, sviluppando del concetto beethoveniano l'aspetto programmatico, svolgeva in termini di rappresentazione il discorso musicale. Lo schema della **Fantastica** è più o meno quello della disposizione dei tempi fissati da Beethoven. Il contenuto invece trapassa nell'onirico, in un sogno d'artista perso nei casi di un amore disperato che dal piacere cade nell'uccisione dell'amata fino alla condanna al supplizio; il tutto svolto secondo un principio che, se nella **Sesta** di Beethoven si presentava in forma di semplice allusione al mondo pastorale, qui viene esaltato nelle capacità descrittive e illusionistiche di una musica che pretende di svolgere il suo compito come la lingua in un romanzo. Berlioz è quindi il capostipite di un filone che ritroveremo più avanti.

Frattanto in Germania le sorti della sinfonia erano rette da Felix Mendelssohn (1809-1847), esponente di un romanticismo che nell'intimità celebrava il suo luogo deputato. Mendelssohn è soprattutto ricordato come colui che fissò i termini musicali dell'evocazione fiabesca e ineffabile. Eppure il rigoroso mondo della sinfonia, con tutta la sua maestosità non gli fu estraneo. La sua **Quinta Sinfonia** in particolare reca il segno di una severità quasi liturgica in un itinerario ideale che rappresenta l'affermazione del messaggio luterano (di qui il titolo di «**Reform-Symphonie**»). Un campo d'azione che guardava alla storia dunque e che contribuiva a far maturare nella sinfonia la pretesa epica. Mentre la **Fantastica** di Berlioz, prima di essere programma per i posteri fu programma per il suo stesso autore che la compose a soli 26 anni, fra la prima sinfonia di Robert Schuman (1810-1850) e la sua consacrazione alla musica vi fu più di una decina d'anni dedicati alla composizione pianistica. Il romanticismo, ripiegato su prospettive più intime e sottratte all'indiscrezione dei molti, mosse i primi passi nella musica da camera e per pianoforte in particolare.

Per nessuno più di Schuman il pianoforte rappresentò il volo della fantasia; ma la fantasia pura è concessa solo all'innocenza e con la maturità essa è destinata a spegnersi o perlomeno a mutare. Quando approdò alla Sinfonia tuttavia Schuman, sullo slancio dell'entusiastica esperienza giovanile, vi portò una freschezza nuova che la seriosità dell'assunto fortunatamente non riuscì a eliminare. La **Quarta Sinfonia** in particolare non sacrifica nulla all'impianto beethoveniano e, pur scolpendo i temi in modo rigoroso, non rinuncia alla ricchezza di spunti secondari e soprattutto a uno slancio espressivo traboccante che addirittura cancella il confine tra un movimento e l'altro, unificando il tutto in modo serrato.

All'esempio schumanniano si atterrà pure Brahms il quale, vigile quant'altri mai all'insegnamento di Beethoven, riuscirà ad

equilibrare il rigore formale con una concezione capace di abbandonarsi all'emozione più nascosta.

A questo aspetto brahmsiano si collega Antonin Dvorak (1841-1904), per molti versi cresciuto all'ombra del grande di Amburgo. Dvorak proveniva dalla Boemia, nazione dell'impero asburgico che le vicende politiche risvegliarono alla propria identità anche culturale. La sua musica risentiva direttamente di questa situazione e, senza nulla mutare alla cornice sinfonica esteriore, infondeva allo stile ereditato dal dotto modello tedesco la semplicità popolare dei canti e delle danze del proprio paese.

L'attaccamento alla propria matrice nazionale per Dvorak fu tale che quando, durante il soggiorno negli Stati Uniti, ricambiò la simpatia dei newyorkesi dedicando la sua ultima sinfonia «al nuovo mondo», il suo impegno di adottare una tematica «americana» (basata su melodie dei pellirossa e dei negri) non riuscì ad emergere dalle nostalgie di atmosfere sonore che direttamente rimandavano alla Boemia.

Carlo Piccardi



H. Berlioz mette in fuga il suo pubblico con una musica chiassosa.

Incisione di A. Geiger (1765-1856). Vienna, Biblioteca Nazionale austriaca.

PROGRAMMA C
per le scuole medie obbligatorie,
scuola media, ginnasi
(a titolo indicativo)

Diffusione:
il **giovedì** alle ore 09.00.
Ripetizione alle ore 10.00

Ciclo di storia naturale: Nel mondo dei funghi

a cura di Paolo Lehner e di Gianfelice Lucchini e con la collaborazione della
«Società micologica Carlo Benzone» di Chiasso.
Da «Enciclopedia TV», ripetizione TSI (colore).

13 ottobre 1977 — I — «I funghi e l'ambiente»
20 ottobre 1977 — II — «Funghi e stagioni»

I funghi

L'alternarsi delle stagioni è sempre motivo di piacere per tutti noi, non foss'altro che per la nota di varietà che esso comporta. Momento tra i più belli dell'anno è certo l'incipiente autunno: clima che sfugge agli eccessi della calura estiva e ai rigori invernali, festa di colori nel mondo delle piante, gran copia di frutti per la mensa e per la dispensa. Nel vigneto, nel frutteto e negli orti si assapora la soddisfazione del raccolto; le selve e i boschi pur essi hanno i loro doni da offrire: le castagne, qualche frutto selvatico e i funghi.

Specialmente la raccolta di quest'ultimi, un tempo limitata quasi unicamente ai *Boleti* (porcini), oggi è diventata svago ambito di vaste schiere di persone della campagna e della città. La natura mantiene la sua perenne attrattiva; occorre però dimostrare nei suoi confronti attenzione e rispetto.

La Telescuola ha creduto conveniente prevedere nel programma d'ottobre due trasmissioni che ci sembrano di tutta attualità e di vivo interesse per i nostri adolescenti. Soggetto della prima: «I funghi e l'ambiente»; della seconda, «I funghi e le stagioni». Le trasmissioni sono state curate da Paolo Lehner e da Gianfelice Lucchini in collaborazione con la Società micologica chiassese.

Presentate lo scorso anno dalla Televisione della Svizzera Italiana nella rubrica «Enciclopedia TV», hanno riscosso rilevante successo: è altro motivo per riproporle alle scuole.

Le immagini a colori sono di particolare chiarezza e precisione, spesso affascinanti.

Il discorso che le accompagna è scorrevole, di facile comprensione, sempre comunque nel più assoluto rispetto delle regole scientifiche, qualità, queste, che in ogni momento devono contraddistinguere l'azione scolastica informativa. Un simile giudizio oltre modo positivo giustifica l'inclusione delle due trasmissioni nei nostri programmi televisivi scolastici di quest'anno.

Riteniamo che esse siano indicate per le classi delle scuole maggiori e dei ginnasi; ne trarranno particolare profitto anche e soprattutto le scuole medie superiori. Consigliamo pertanto ai docenti di far precedere alla prima trasmissione alcuni chiarimenti allo scopo di facilitarne l'ascolto.

C'è anzitutto da approfondire il concetto delle *associazioni biologiche (ecosistemi)*, poichè il mondo dei vegetali ha stretti legami con quello animale. Le funzioni del fungo, per esempio quella di costituire l'alimento per alcuni animali e di distruggere organismi viventi indeboliti o morti, assume particolare importanza per il mantenimento del normale equilibrio della vita nell'ecosistema.

È bene precisare che il termine di fungo, così come è comunemente usato, si riferisce soltanto alla parte esterna dell'organismo, mentre un'altra — quella vegetativa — sta nascosta sotto terra o sotto la corteccia degli alberi. Quest'ultima è detta *micelio*.

È inoltre bene tener presente che il mondo dei funghi comprende anche quelli *micro-*

scopici, classificati dagli studiosi come funghi inferiori e volgarmente denominati *muffe* (funghi inferiori dai quali, per esempio, si ricavano gli antibiotici).

Il fungo si riproduce per mezzo delle *spore*, dalle quali si sviluppano i filamenti che ne costituiscono le strutture fondamentali.

I funghi superiori, quali ad esempio i *Boleti*, hanno il micelio (parte sotterranea) che dà origine ai corpi fruttiferi o *carpofori* (parte esterna) che adempiono alla funzione riproduttiva.

Il *velo universale (volva)* che avvolge il corpo fruttifero e il *velo parziale*, come nelle *Amanite* che ricopre le lamelle, proteggono il fungo nella prima fase di crescita. La funzione del cappello è quella di offrire valida protezione alle lamelle e contribuisce ad aumentare la superficie destinata alla riproduzione, dato che in esse sono contenute le *spore*, cioè le cellule che assicurano la perpetuazione della specie. Quando queste spore cadono nel terreno sviluppano, al momento in cui le condizioni am-

bientali sono favorevoli, vari filamenti, denominati *ife*, che danno origine al micelio e da questo ai *primordi* o *gomitoli di ife* generatrici a loro volta dei carpofori.

I vegetali in genere (esseri a nutrizione *autòtrofa*) assimilano e trasformano gli elementi nutritivi mediante il processo di fotosintesi in presenza di clorofilla (localizzata soprattutto nelle foglie) e della luce solare. Viceversa, i funghi non sono in grado di svolgere questi processi, di conseguenza, devono per vivere servirsi di sostanze « prefabbricate » da organismi vegetali o contenute in esseri animali. Sono perciò detti vegetali a nutrizione *eteròtrofa*. Questa forma di *parassitismo* non va confusa con il *saprofitismo* che si verifica quando il fungo prolifica su materie organiche morte. Accanto al parassitismo e al saprofitismo esiste una terza forma denominata *simbiosi*: il micelio si unisce ai peli assorbenti delle radici dei vegetali superiori, formando le *micorizze* (nodi) che rendono possibili gli interscambi. La pianta verde fornisce in

tal modo al fungo il nutrimento organico; il fungo, a sua volta, facilita alla pianta l'assorbimento dei sali minerali, aumentando anche l'area della superficie assorbente. Ci troviamo di fronte a una forma di vera e propria vita comunitaria che giova assai alla prosperità del bosco.

La conoscenza della funzione naturale delle svariate specie dei funghi è premessa indispensabile per evitare coscientemente quei dannosi trasmodamenti e deturpazioni di cui a volte danno prova i cercatori di funghi quando sono preoccupati unicamente dei loro immediati egoistici interessi.

La seconda trasmissione ha per tema « I funghi e le stagioni ». È ancora abbastanza diffusa l'idea che il fungo sia un prodotto autunnale perché in tale stagione, spesso contraddistinta da giornate umide e calde, si nota la crescita più copiosa e più ricercata. Viceversa, durante tutte le quattro stagioni è possibile ritrovare questo o quel fungo, anche durante i mesi invernali, per quanto ciò possa sembrare strano. È il caso della *Flammulina velutipes* (fungo commestibile), frequente nei mesi tra novembre e marzo specialmente sui ceppi tagliati di recente.

All'inizio della primavera appare un po' dappertutto sotto i faggi e le piante aghifoglie l'*Hygrophorus marzuolus* che è fungo commestibile assai pregiato. Abbiamo inoltre la ben nota *Spugnola* o *Morchella* che cresce nei luoghi umidi, su terreni sabbiosi, alluvionali e morenici, specialmente nelle vicinanze dei frassini.

Altro esempio di fungo primaverile è il *Tricholoma georgii*, volgarmente detto *Prugnola* o *Fungo di San Giorgio* oppure, dato che generalmente compare in cerchi o in lunghe file, il fungo dei « cerchi delle streghe ».

Nei primi giorni d'estate e nelle settimane successive fanno la loro comparsa le *Amanite*, alcune commestibili e ricercate, altre, di nessun valore. Ma attenzione: tra esse sta anche l'*Amanita Phalloides* che, se ingerita, è causa di avvelenamenti mortali.

Sin verso la fine dell'estate e ancora nei primi momenti autunnali sono i *Boleti* che allietano la mensa casalinga, cui potremmo aggiungere le *Russule* dai colori vivaci e assai variopinti, il giallo *Gallinaccio* sempre abbondante e le *Vesce* a forma di bianche palle di varie dimensioni spesso sparse a gruppetti e in gran copia sui prati montani quando comincia a verziare il fieno agostano.

Paolo Mondada



Boletus edulis, Bull. (*porcino*), commestibile, e adatto all'essiccamento, circa 10-30 cm.

È il re dei funghi, a lo si riconosce dal cappello bruno, dal gambo vigoroso e in generale clavato, il quale all'apice è munito da un fine reticolo bianco su sfondo un poco più scuro. Questo particolare è molto caratteristico, ma facilmente viene trascurato (lente).

Talvolta il reticolo si estende anche alle parti più basse del gambo, formando maglie più grandi. La carne alla rottura o al taglio è bianca e tale rimane, nelle forme a cappello scuro può virare al bruno acquoso sotto la cuticola. In esemplari giovani il cuscino di tubuli alla superficie è inizialmente bianco, poi passa al giallognolo e infine al verde o bruno verde. Il porcino non ha mai toni rossi.

In certe epoche è molto bacato. La sua conservabilità è limitata. Ornato da foglie di fragole. Da « Funghi » - Vol. 2 - Funghi senza lamelle. Jakob Schittler e Fred Waldvogel. Edizioni Silva, Zurigo - pag. 41.

Bibliografia minima

Fendoli, « I funghi miracoli della natura » (ed. A. Martello);

Jaccoter, « Les champignons dans la nature » (ed. Niestlé);

Schlitter, « Funghi 1 e 2 » (ed. Silva);

Bauer, « Funghi vivi, funghi che parlano » (ed. Monauni);

Bécher, « La vie privée des champignons » (ed. Moline);

« Tavole svizzere dei funghi », serie di volumi editi da Società Micologica Svizzera (in italiano, in francese e in tedesco);

— Mautblanc, « Champignons commestibles et vénéneux » (ed. Lachevaliers);

— Marchand, « Champignons du Nord e du Midi » (ed. Marchand);

— Peter, « Das grosse Pilzbuch » (ed. Peter);

— Heim, « Les champignons d'Europe » (2, ed. Heim);

— Cetto, « I funghi dal vero » (ed. Saturnia).