

SCUOLA 89 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno X (serie III)

Marzo 1981

SOMMARIO

Atteggiamenti e aspirazioni degli adolescenti — Un'esperienza didattica di cinema nelle scuole medie superiori — Il Servizio di sostegno pedagogico nelle scuole elementari e materne — L'attività del Servizio di orientamento preuniversitario — Gli stranieri della seconda generazione: problemi e soluzioni possibili — A proposito di nazionalità e stato nazionale — Comunicati, informazioni e cronaca.

Atteggiamenti e aspirazioni degli adolescenti

Nell'ambito del corso di aggiornamento per i Direttori di ginnasio e di scuola media promosso dal Dipartimento della pubblica educazione è stata svolta una indagine empirica avente per oggetto lo studio degli atteggiamenti degli adolescenti ticinesi iscritti al 9° anno di scuola, l'ultimo dell'obbligo scolastico. La ricerca, alla cui conduzione i direttori partecipanti al corso hanno dato un ampio contributo, è stata coordinata da un'équipe dell'Università di Trento composta da M. Livolsi, A. Schizzerotto, R. Porro, C. Buzzi e P. Peri. Il rapporto finale dell'indagine è stato pubblicato dall'Ufficio studi e ricerche¹⁾.

La ricerca si era posta lo scopo di evidenziare atteggiamenti, motivazioni, aspirazioni, modelli di comportamento e valori negli adolescenti al fine di tracciare una mappa il più possibile articolata della realtà giovanile ticinese.

Il piano d'indagine è stato caratterizzato dall'individuazione di quattro specifiche aree di studio:

a) **Le agenzie di socializzazione.** Entro questa area si è definito il tentativo di ricostruire il processo di socializzazione adolescenziale analizzandone sia i contenuti prevalenti che le modalità e i canali privilegiati di trasmissione.

Angelo Celsi, Castione - «disegno»



Ovviamente il maggior spazio è stato dedicato al ruolo assunto dall'istituzione educativa, ma l'indagine ha cercato di mettere anche in luce, spesso in un'ottica comparativa, le funzioni ricoperte dalla famiglia e dal gruppo dei pari (gli amici) nella determinazione degli atteggiamenti giovanili.

b) Il sistema dei valori. Una seconda area analizzata si è accentrata sulle aspirazioni e sugli obiettivi perseguiti dagli adolescenti e sul tentativo di evidenziare in quale rapporto si situassero queste mete di fondo (valori) con le condizioni di possibilità-capacità di realizzazione (doti strumentali).

All'interno di questa problematica si è voluto delineare un profilo generale del giovane ticinese sulla base di alcune dimensioni significative (ad esempio l'orientamento prevalente verso valori tradizionali o innovativi, verso valori solo privatistici o anche sociali, ecc.).

c) L'immagine del sociale e del lavoro. Stabilite le caratteristiche del processo socializzativo e del sistema dei valori di riferimento, quest'area mirava ad analizzare la conoscenza, il giudizio, le opinioni, gli atteggiamenti dei giovani adolescenti nei confronti della società ticinese.

L'ottica di fondo era tesa alla verifica delle modalità attraverso le quali l'adolescente si rapporta con il proprio contesto sociale di appartenenza (integrazione o meno, accettazione parziale o completa dell'organizzazione istituzionale, stimoli alla partecipazione, ecc.). All'interno di questa problematica ampio spazio è stato dato all'immagine del lavoro posseduta dall'adolescente sia a livello generale che nell'ambito più particolare delle aspirazioni e delle motivazioni legate alla propria futura scelta professionale.

d) Il tempo libero e i consumi culturali. L'ultima area presa in considerazione aveva in oggetto l'analisi delle modalità di fruizione del tempo libero e di consumo culturale dei giovani allo scopo di contribuire ad una specificazione ulteriore della personalità adolescenziale enucleando quegli interessi emergenti non direttamente riconducibili al ruolo istituzionalizzato di «studente».

Dati gli obiettivi dell'indagine si è proceduto con strumenti di rilevazione e di analisi sia di tipo qualitativo che di tipo quantitativo per offrire un panorama che desse conto dell'articolazione e della complessità della realtà analizzata. Dopo una fase iniziale caratterizzata da colloqui in profondità (individuali e collettivi) e che hanno avuto una funzione esplorativa sulle principali problematiche emergenti tra i giovani, la ricerca è stata condotta, nella sua fase estensiva, mediante interviste sulla base di un questionario strutturato.

Il campione utilizzato rappresenta in modo soddisfacente la distribuzione reale della popolazione considerata, definita da due variabili fondamentali: il tipo di scuola (ginnasio, avviamento commerciale, avviamento professionale, economia domestica) e la zona socio-economica (urbana, semi-urbana o turistica, pianura, montagna).

Ovviamente nell'interpretazione dei dati raccolti si sono prese in considerazione altre variabili significative quali il sesso, la nazionalità, la regolarità (o meno) degli studi e la classe sociale degli intervistati.

Nel complesso il campione rappresentativo risulta composto da 1658 studenti del 9° anno: accanto ad esso la ricerca si è avvalsa anche di due gruppi di controllo costituiti da giovani iscritti all'8° anno (distribuiti tra scuola maggiore, scuola media e ginnasio: 303 studenti) e al 10° anno (ginnasio: 117 studenti) allo scopo di poter stabilire, laddove era possibile, il tipo di modifiche negli atteggiamenti in funzione dell'età del giovane adolescente.

Appare scontato che in questa sede non possiamo che dare delle informazioni molto parziali e limitate sui risultati della ricerca e che la trattazione articolata dei dati emersi sia rimandata alla lettura del rapporto finale. È possibile comunque enucleare alcune tendenze di fondo che si sono esplicitate in modo molto preciso.

a) I giovani adolescenti e la società ticinese. L'indicazione più rilevante che si evidenzia dall'indagine riguarda la sostanziale accettazione da parte dei giovani studenti del modo in cui la società è organizzata e dei modelli culturali in essa presenti. Più esattamente

potremmo dire che esiste nell'adolescente ticinese una notevole coincidenza tra mete e valori individuali e i fini perseguiti dalla società.

Il forte adeguamento dell'adolescente alle richieste che provengono dalla sfera sociale appare però un'accettazione pragmatica e, spesso, strumentale derivante dalla presenza di notevoli risarcimenti materiali e dalla solidità e stabilità complessiva dell'organizzazione istituzionale più che un'adesione attivamente partecipata; ciò è dimostrato da una sostanziale estraneità dalle questioni non strettamente private, da una non elevata, e in molti casi assai scarsa, conoscenza dei principali problemi collettivi e da una scarsa propensione alla sensibilizzazione politica. Per contro l'interesse prevalente del giovane si indirizza in modo quasi esclusivo verso la valorizzazione in termini sostanzialmente materiali del sé (e questo orientamento trova ampia conferma nel ruolo centrale delle aspirazioni verso il proprio lavoro futuro).

Quello che ci preme sottolineare è che gli ideali e le mete degli intervistati collimano perfettamente con le concezioni prevalenti nelle moderne società industriali o, per meglio dire, nelle società industriali maggiormente stabili ed economicamente solide, quale appunto la Svizzera. Il desiderio di agire ed operare per affermare se stessi in termini sociali e materiali, il concentrare le proprie preoccupazioni ed interessi più sul singolo e sull'immediato intorno al sociale che nella collettività nel suo complesso, il ritenere necessario e doveroso che ciascuno svolga con impegno e competenza il proprio ruolo sociale e lavorativo, il dimostrarsi profondamen-

(Continua sull'ultima pagina)

Angelo Celsi

La pittura di Angelo Celsi è tutta centrata sulla figura; sulla figura femminile, sulle studiate composizioni e collocazioni di singoli in gruppetti, che possono far pensare a riflessioni sull'uno, sulla coppia, sul nucleo. Tuttavia sembra certo che valori etici o sociali nella rappresentazione di questo inquieto e inquietante teatrino debbano risultare non indispensabili. Indispensabile invece sarà sempre tracciare quelle linee compositive, cercare corrispondenze e ritmi spaziali, trovare un'inquadratura di allusione quasi felliniana per i personaggi nel senso più della misura che dei caratteri. Ciò che non toglie affatto che questo popolo di solitari e solitarie, di accoppiati, di radunati e separati ad un tempo, non ci perseguiti con le puntine acute delle pupille, allucinate e strabiche di equivoche veneri e con il bianco minaccioso, anche laddove se ne scorge soltanto un'unghia, che queste congreghe di streghe e streghe, di bambolone che nascondono non si sa quale meccanismo sotto pesanti sai e broccati per cui potrebbero scattare in danza o aggredirci come baccanti, mostrino come in uno specchio la maschera del dolore o dell'ottusità. La pittura del Celsi predilige il saldo strato materico, l'incrostatura espressionista. Anche a questo stadio di ricerca essa dichiara un carattere, un desiderio avvertito di far da sé, di dar forma a una scrutata realtà e provarsi in sobbalzi visionari. Per un pittore che tiene nel giusto onore la puntigliosità e la laboriosità dell'artigiano, bandendo classismi e aristocratismi, e che riconosce la saldezza della capriata per arrivare a metter il tetto all'edificio, siamo già, è da riconoscere, a un punto di singolare maturità.

Adriano Soldini

Angelo Celsi è nato a Bergamo nel 1937, vive e lavora a Castione.

L'artista di cui in prima pagina pubblichiamo un «disegno», espone dal 2 al 30 aprile una vasta rassegna della sua produzione, presso la biblioteca comunale «Accursio» di Milano.

Un'esperienza didattica di cinema nelle scuole medie superiori

Durante l'anno scolastico 1979-80 abbiamo svolto un corso di cinema presso il Liceo classico-scientifico di Bellinzona. Il corso, articolato in trenta lezioni, ha avuto lo scopo di promuovere la cultura cinematografica e di sviluppare una lettura consapevole e critica dei mass-media, rispondendo in tal modo all'esigenza, espressa da un sempre maggior numero di giovani, di un'educazione linguistica, artistica e culturale nel campo degli audiovisivi.

La parte introduttiva del corso è stata dedicata alle origini del cinema (dalle lanterne magiche al teatro ottico, dagli studi sulla fotografia agli esperimenti di cronofotografia) e al cinema delle origini (Lumière e Méliès). Con Méliès, attraverso la finzione filmica (trucchi cinematografici) e la finzione profilmica (trucchi teatrali e di prestidigitazione), il cinema diventa spettacolo; il film, da mezzo di riproduzione, diventa mezzo di espressione. Ne abbiamo percorso a grandi linee il cammino.

Dalla nascita del montaggio (Porter «La grande rapina al treno»), ai suoi sviluppi (Griffith: frammenti di «Intolerance» e di «Nascita di una nazione»), alla sua massima elaborazione operata dai registi sovietici negli anni venti (Eisenstein, Pudovkin, Vertov) siamo passati all'analisi dell'uso spregiudicato che del linguaggio filmico (trucchi e tipi di montaggio) fecero alcuni esponenti delle avanguardie artistiche, in particolare surrealisti e dadaisti (Clair, Man Ray e Fernand Léger).

Durante lo studio del cinema sovietico e di quello delle avanguardie artistiche, ampio spazio è stato dedicato all'esame dei codici cinematografici: dal tipo di inquadratura, ai movimenti di macchina, ai vari tipi di montaggio.

L'esame dei codici extra-cinematografici (scenografia, illuminazione, recitazione) è stato affrontato durante lo studio del cinema espressionista tedesco (Viene, Lang, Murnau). Abbiamo in seguito esaminato gli influssi che questa esperienza cinematografica (in cui l'illuminazione è di primaria importanza ai fini espressivi) ha avuto su certo cinema americano degli anni trenta (Ford «The Informer» 1935), sul cinema dell'orrore (J. Whale «The Bride of Frankenstein» 1935) e sul cinema fantastico contemporaneo (Fellini «Toby Dammit» 1967).

Con il Neorealismo la cinpresa esce dagli studi cinematografici, filma la tragedia della guerra, i disastri da essa provocati. L'esame degli aspetti e dei problemi del cinema neorealista italiano è stato fatto alla luce delle verifiche attuate da critici e studiosi durante il convegno di Pesaro del 1975, con visione e analisi di «Roma, città aperta» di Rossellini e «Sciuscià» di De Sica.

Dal Neorealismo siamo passati all'esame del nuovo cinema svizzero: dalle difficoltà iniziali, legate alla produzione e alla distribu-

zione, sino alla sua consacrazione internazionale. Abbiamo visto ed esaminato: «Les arpenteurs» di Michel Soutter, «Charles mort ou vif» di Alain Tanner e «Le grand soir» di Francis Reusser. Ci siamo soffermati in particolare sul lavoro di Alain Tanner, con visione e discussione del documentario a lui dedicato «Cinéma mort ou vif».

Al cinema nel Ticino sono state dedicate due lezioni: nella prima abbiamo visto e discusso il film di Hermann «Cercasi per subito operai», nella seconda abbiamo trattato i vari aspetti del cinema d'amatore nel nostro cantone con due giovani realizzatori ticinesi, Pomari e Snider, che ci hanno presentato un loro film, premiato al concorso cantonale del super-8.

Ampio spazio infine è stato dedicato al cinema documentario: lezioni monografiche sono state consacrate a John Grierson, padre del documentarismo inglese e fondatore della scuola documentaristica canadese; all'americano Robert Flaherty, antropologo e cineasta i cui film oscillano tra documentarismo e finzione; all'olandese Joris Ivens la cui raffinata ricerca formale e il costante impegno sociale ne fanno il capostipite del documentarismo militante.

Abbiamo concluso con una lezione su Cinéma-vérité, Free-cinema e Cinema-diretto,

esaminando gli apporti dati al nuovo documentario dalla moderna antropologia e dalle nuove tecniche di registrazione.

Attività collaterali

Al di fuori del corso e dei tempi scolastici, si è pure intrapresa una trasferta-studio nell'ambito di una rassegna sul cinema svizzero, tenutasi a Milano nel mese di marzo. Laddove si è stati in grado di farlo (tempo e denaro permettendo) si è proposta la visione di alcune pellicole all'intero istituto, sollecitando l'intervento di insegnanti di altre discipline, quali ad esempio la storia dell'arte o la filosofia. A questo proposito sarebbe auspicabile che negli anni futuri simili iniziative o altre, quali ad esempio la visione di film particolarmente interessanti in sale pubbliche e la presenza a qualche cineforum, possano essere concordate o organizzate previamente con la direzione, onde rendere il lavoro più stimolante e la partecipazione il più ampia possibile.

Non è stato utilizzato, come avevamo ipotizzato in un primo momento, il «centro televisivo» del Liceo classico-scientifico. A parte la scarsità di tempo a nostra disposizione, abbiamo potuto constatare l'opportunità di insistere sulle basi teoriche, sulle nozioni linguistiche e su alcune vicende fondamentali della storia del cinema e dei mass-media in generale, prima di intraprendere coscientemente un'attività pratica. Richieste precise in questo senso sono state espresse durante l'anno dagli stessi studenti: si veda più oltre lo scritto steso dai partecipanti al termine del corso. Con ciò non si vuole assolutamente sminuire o sottovalutare l'importanza e l'interesse che l'uso consapevole di questo «centro» comporterebbe. A nostro avviso sarebbe senz'altro auspicabile una sua completa utilizzazione, da parte però di allievi che abbiano già seguito



1925. «Le ballet mécanique», di Fernand Léger; un fotogramma significativo delle ricerche dadaiste: anche il cinema — con i suoi nuovi mezzi espressivi — serviva a creare ritmi ed astrazioni (foto da Travelling 55: UAV 2/935).



1926. Ancora l'avanguardia: trucchi ed effetti speciali: in «Charleston», di Jean Renoir (foto da Travelling 56-57: UAV 2/936).

un anno di corso di storia e critica del cinema e degli audiovisivi, e che quindi abbiano già acquisito gli strumenti teorici necessari per affrontare con competenza un'attività tecnico-pratica che abbia come fine la realizzazione di un documentario o di un cortometraggio di finzione.

Concludiamo ribadendo la nostra assoluta convinzione della *necessità di fornire una cultura audiovisiva ai giovani di tutte le nostre scuole e non soltanto a quelli delle medio-superiori*. Già qualcosa è stato fatto e qualcosa si sta facendo in questo senso, soprattutto grazie ai corsi di iniziazione ai mass-media promossi dall'Ufficio degli audiovisivi, che desideriamo ringraziare per il ricco materiale bibliografico e video-registrato fornitoci, e per averci messo a disposizione le apparecchiature per visionare film e documentari.

**Domenico Lucchini e
Costanzo Marchi**

Il parere degli studenti

Al termine del corso gli studenti hanno osservato:

«Fra quelli che si sono presentati a questo corso, c'era chi si aspettava di imparare a fare un film da un punto di vista puramente pratico, chi voleva conoscere le varie operazioni che portano alla sua produzione e chi, invece, desiderava «semplicemente» imparare a guardare.

I più soddisfatti sono stati questi ultimi, sia per una scelta di fondo dei docenti, sia soprattutto per la mancanza di tempo che non ha permesso neppure la realizzazione di un piccolo documentario come era stato annunciato nel programma del corso.

La parte del corso che più ci ha interessati è stata non tanto l'approccio ai vari momenti del cinema in cui si sfruttavano più alcuni codici che altri, ma appunto la presentazio-

ne di questi ultimi e, soprattutto, di come questi, interagendo nella struttura del film, lo costituiscono. Abbiamo cioè imparato che se vogliamo «digerire» (decodificare) un film, dobbiamo prendere in considerazione tutti i codici di cui si serve: a partire da quelli tipicamente cinematografici (fotografie, movimenti di macchina, montaggio) a quelli provenienti da altre forme di espressione artistica (scenografia, recitazione, commento musicale-musica). Non ci si deve limitare sempre e solo al contenuto e alla

ricerca del messaggio, dato che così si finisce per inventario, in modo del tutto soggettivo.

Il corso del cinema ci ha offerto la possibilità di vedere film che normalmente non si vedono, o perché non più nel circuito commerciale o perché non siamo stimolati a superare le difficoltà che la loro visione pone. Non meno importante è stata l'occasione di incontrare alcuni addetti ai lavori.

Non si è potuto, purtroppo a causa della scarsità di tempo, approfondire abbastanza alcuni argomenti trattati, ma perlomeno abbiamo preso coscienza che il cinema non si limita a quei pochi generi che la distribuzione favorisce, ma che offre — grazie ai numerosi codici che può sfruttare — un'incredibile varietà di modi di espressione.

Perciò ci è dispiaciuto il fatto che non ci sia stata una partecipazione più ampia dei nostri compagni, tra i quali numerosi assidui frequentatori di cinematografi.

Il parere dell'UAV

I nostri licei sono sempre più centri di animazione culturale, sia con attività svolte dagli allievi sia con mostre, incontri, iniziative varie che coinvolgono la popolazione.

Tutte le scuole superiori, e in particolare i licei, si accingono ad un rinnovamento dei programmi: che si vogliono sempre più adatti ai bisogni dell'oggi.

Severità finanziarie aumentano il numero minimo di allievi perché si possa istituire un corso opzionale; e limitano drasticamente le spese anche nel campo delle attività culturali accessorie. L'esperienza di cui riferiscono i colleghi Lucchini e Marchi (ambidue in procinto di concludere studi specialistici nella comunicazione di massa dopo aver conseguito diplomi universitari, rispettivamente di filosofia e di letteratura italiana) è dunque l'ultima possibile, nella forma attuata. E vanno ringraziati il direttore



1920. «Il gabinetto del dott. Caligari» di Robert Wiene: gli espressionisti ricercano una deformazione dello spazio e collaborano con i registi tedeschi a creare scenografie angosciose (foto da Di Giammatteo, «100 film da salvare»: UAV 2/642).



1928. «La passione di Giovanna d'Arco» di Teodoro Dreyer. Espressività dell'immagine, ottenuta con forte angolazione della macchina da presa e con una ricerca raffinata della composizione. Tra l'altro, un esempio tipico di come un'immagine (sguardi; visi e ruota tagliati...) possa suggerire vaste e drammatiche presenze, *esterne* al quadro (foto da Rondolino, «Storia del cinema»: UAV 2/428).

dell'istituto e la Sezione pedagogica per aver voluta e sostenuta una tanta novità.

Per l'avvenire: non è ipotizzabile il nascere di una ennesima materia, l'«educazione ai mass-media». Neppure, a ragion veduta e con il massimo di realismo, si può immaginare una generalizzazione programmata anche solo di qualche decina di ore di argomenti di base, affidati agli insegnanti più vicini al problema della comunicazione, cioè ai docenti d'italiano, nei primi anni di liceo: affinché sia garantita a tutti gli allievi — nei modi adatti all'età ed alla futura carriera universitaria — la continuazione e lo sviluppo di lavori precedenti, intrapresi nelle elementari e nelle medie ed ogni possibile sviluppo interdisciplinare, spontaneo e/od opzionale, negli anni successivi.

L'ambito dell'italiano non arrischia — infatti — di snaturarsi quando vi si accumulino troppe esigenze e troppo disparate? E come si può conciliare l'attenzione ai linguaggi non verbali da parte di egregi specialisti di letteratura? Le cautele scientifiche, specie a livello medio superiore, sono d'obbligo.

D'altra parte i giovani chiedono da anni l'attenzione della scuola al cinema ed agli altri mass-media; e ogni cittadino dagli occhi aperti sa quali nequizie, e quali effetti anche positivi, siano attribuibili ai mass-media; e sa quale possibile invasione quantitativa e qualitativa incomba (dai satelliti ai ricevitori miniaturizzati, ai video dischi, ecc.).

Come uscire dunque dal dilemma? Se non c'è materia non c'è generalizzazione. Se non c'è materia non c'è neppure garanzia di lavoro per chi abbia formazione universitaria specializzata. Chi già ce l'ha non può

esercitare la sua competenza perché gli spazi possibili sono aleatori e quantitativamente minimi. Come si vede esistono notevoli difficoltà e scarsi margini di cambiamento.

U. F.



1942. «L'orgoglio degli Amberson» di Orson Welles. L'influsso dell'illuminazione di tipo espressionista, come appare nel meglio della cinematografia americana degli anni quaranta (foto estratta da Rondolino, «Storia del cinema»: UAV 2/428).

Il Servizio di sostegno pedagogico nelle scuole elementari e materne

Introduzione

Con l'inizio dell'anno scolastico 1979-80 il Consiglio di Stato ha dato avvio all'introduzione del Servizio di sostegno pedagogico (SSP) in due regioni del Cantone: nel Luganese (Lugano e Valle Veduggio) e nel Locarnese (Locarno, Valle Maggia, Onsernone, Centovalli e Circolo delle Isole).

L'iniziativa, studiata da vari Uffici del Dipartimento della pubblica educazione, ha suscitato a più riprese dibattiti sulla pubblica stampa, nella maggior parte dei casi non suffragati da una oggettiva riflessione sul disadattamento scolastico, sulle sue caratteristiche, sulle sue cause e sulle modalità d'intervento. Ci si è, per dirla in breve, limitati a considerare gli aspetti più esteriori di tale realizzazione, le sue componenti pratiche, le questioni di prestigio, l'incidenza finanziaria, ecc. senza un esame globale e documentato della situazione.

lastico di tipo «biologico», secondo la quale l'insuccesso è insito nel soggetto stesso, ritenuto scarsamente dotato.

Indagini metodologiche e pedagogiche hanno da tempo dimostrato una stretta relazione tra la riuscita scolastica e l'ambiente familiare.

Gli allievi provenienti da ambienti familiari in cui gli stimoli intellettuali sono scarsi, in cui i genitori usano un linguaggio povero, in cui vi è un tipo di cultura distante da quello che la scuola promuove, sono sottoposti a un rischio maggiore di incorrere nell'insuccesso scolastico.

A comprova di ciò, e per un richiamo più concreto alla nostra realtà cantonale, riportiamo l'analisi svolta nel 1976 sulle categorie sociali degli allievi affidati a 12 docenti di «recupero» del Sottoceneri e il confronto con analoghi parametri riferiti alla popolazione scolastica elementare dell'intero Cantone²⁾.

	Classi sociali secondo la professione del padre	Allievi che seguono il recupero (totale considerato 262)	Popolazione scolastica elementare del Cantone	Scarto
I. classe	figli di: - operai non qualificati - operai e impiegati delle professioni qualificate	201 su 262 77%	51%	+ 26%
II. classe	figli di: - quadri intermedi del settore secondario, artigiani e contadini in proprio (senza formazione medio-sup.) - quadri intermedi del settore terziario, commercianti (senza formazione medio-sup. o superiore)	41 su 262 15%	33%	- 18%
III. classe	figli di: - tecnici, docenti (formazione medio-sup.) - liberi professionisti, dirigenti industriali e commerciali (formazione superiore)	12 su 262 5%	12%	- 7%
	- non classificabili (invalidi, pensionati)	8 su 262 3%		

Questa presentazione vuole dunque essere un contributo all'informazione del pubblico, soprattutto dei genitori, su un problema che tocca da vicino numerose famiglie.

1. La realtà è sotto ai nostri occhi

Lo scorso anno 490 bambini giunsero al termine della scuola elementare con il ritardo di almeno 1 anno. Si tratta, approssimativamente, del 12%¹⁾.

La percentuale maggiore di ripetenze si verifica nei primi 3 anni di scuola, in particolare alla conclusione del I. ciclo (*classi I. e II.*). Non sono evidentemente compresi, in questi dati, gli allievi che, pur con insufficienze in talune materie, riescono a seguire il regolare iter scolastico.

Da parecchi anni non si è più orientati verso un'interpretazione del disadattamento sco-

Se ne può dedurre che, fra gli allievi bisognosi di un recupero, la maggioranza (77%) è costituita da quelli appartenenti alle classi sociali meno favorite (*professioni manuali*); verso queste famiglie la scuola deve assumersi compiti particolari, allo scopo di ridurre il più possibile il condizionamento ambientale di cui i figli fanno le spese.

L'azione di «recupero» o di «sostegno» diventa perciò, oltre che un fatto pedagogico, un impegno sociale.

2. Le realizzazioni precedenti

Da quando esiste la scuola, insegnanti e allievi sono confrontati con il problema dell'insuccesso scolastico.

Nel passato meno recente esso veniva risolto con la bocciatura, applicata anche più volte nel corso degli anni di studio. Ne sono



una testimonianza i casi di allievi che terminarono il periodo dell'obbligo scolastico in III. o IV. elementare.

La ripartizione della scuola elementare in due cicli di studio (*legge scolastica del 1963, ispirata alla legislazione italiana*) e il rinvio alla fine della II., rispettivamente della V. classe, di una decisione concernente la promozione, fu un primo passo verso un'organizzazione maggiormente rispettosa dei ritmi di apprendimento e di evoluzione personale dell'allievo. In seguito si pensò di riunire i bambini che manifestavano ritardi o lacune nelle cosiddette «classi parallele» o «classi differenziali», meno numerose rispetto a quelle regolari, con lo scopo di individualizzare maggiormente l'insegnamento e portare così l'allievo a reinsersarsi nella classe normale, una volta recuperato il ritardo. Per i casi più gravi, o di ritardo globale, si crearono le «classi speciali».

Le classi «parallele» (o differenziali, o di recupero) si rivelarono tuttavia una soluzione con effetti negativi non trascurabili. In particolare si è rivelata emarginante nei confronti della realtà scolastica circostante e soprattutto carente sul piano degli scambi interpersonali. In sostanza oggi si ritiene, e la realtà lo conferma, che un bambino che ha difficoltà nell'apprendimento o nell'adattamento scolastico sappia superare maggiormente queste difficoltà nella misura in cui vive e partecipa in un ambiente normale: «l'isolamento, oltre che a emarginare psicologicamente e socialmente, impoverisce la realtà in cui il bambino vive e lo priva di occasioni e di opportunità arricchenti»³.

Quale alternativa alle «classi parallele» o «di recupero» si cominciò ad applicare, a partire da una decina d'anni fa, la formula del cosiddetto «recupero individualizzato», tuttora in vigore in circa 30 sedi scolastiche. Esso consiste in un «appoggio» agli allievi con difficoltà di apprendimento i quali, per un certo numero di ore settimanali, sono affidati a un altro insegnante per specifiche attività di recupero, soprattutto nel campo della lingua e della matematica.

Con questa soluzione, l'allievo non viene allontanato dalla sua classe se non per alcune ore; egli conserva perciò intatti i suoi rapporti affettivi con i compagni e con l'insegnante, non sente il peso dell'emarginazione e, contemporaneamente, acquista sicurezza nelle sue capacità scolastiche.

Il compito del «docente di recupero» non si limita evidentemente agli interventi di tipo «tecnico», nelle varie parti del programma. L'insuccesso scolastico è sempre legato a problemi di sviluppo della personalità; da qui la necessità di contatti stretti con la famiglia, con il docente di classe, il colloquio costante con l'allievo.

Questa, per sommi capi, l'evoluzione della nostra scuola nel campo della cura degli allievi con difficoltà di apprendimento e/o di comportamento.

Molte cose, per necessità di spazio, non sono state dette, ma lo scopo principale era quello di dare un'idea della continua ricerca di soluzioni sempre più adeguate ai bisogni degli allievi meno favoriti.

3. Il modello attuale: il Servizio di sostegno pedagogico

Nel 1976 il Dipartimento della pubblica educazione iniziò gli studi per elaborare un mo-

dello che prendesse in considerazione il problema del disadattamento scolastico in tutta la sua globalità e che fornisse soluzioni organiche anche per la scuola materna e la scuola media.

Ne è nata la proposta di un Servizio detto «di sostegno pedagogico», del quale cercheremo di delineare, almeno sommariamente, particolarità e funzionamento.

Il Servizio ha avviato la sua attività con l'inizio dell'anno scolastico 1979-80 in 2 circondari di scuola elementare (il IV - parte del Luganese - e il VI, parte del Locarnese) e in 11 sedi di scuola media.

Le restrizioni di natura finanziaria a livello cantonale hanno costretto a ridimensionare il progetto iniziale e a ridurre il personale previsto per il funzionamento del Servizio. In particolare l'onere di lavoro dei capi-équipe fu ridotto a metà tempo e si dovette rinunciare «ab initio» all'apporto di uno psicomotricista per ogni équipe.

3.1. Come è strutturato il Servizio di sostegno pedagogico (SSP)

È necessario distinguere due settori di scolarità: il primo, comprendente la scuola materna e la scuola elementare, il secondo comprendente la scuola media.

Limitiamoci qui a considerare il primo settore, in cui il Servizio di sostegno pedagogico agisce in forme maggiormente differenziate.

Il progetto dipartimentale prevede, per ogni circondario di scuola elementare, la costituzione di una «équipe» di operatori.

Per dare un'idea anche numerica, i circondari di scuola elementare sono 9, ognuno dei quali comprende circa 2000 - 2500 allievi e 100 - 150 docenti.

L'équipe circondariale di sostegno pedagogico è così composta:

- 1 capo-équipe (psicopedagogista) a metà tempo
- 2 logopedisti/e
- 7 docenti di sostegno pedagogico

L'équipe dipende amministrativamente e organizzativamente dall'ispettore scolastico di circondario, il quale collabora con l'ispet-

tore di scuola speciale, l'ispettrice di scuola materna e i direttori didattici interessati.

3.2. Che cosa si propone il Servizio di sostegno pedagogico?

Gli scopi del Servizio possono essere riassunti nei seguenti punti:

— prevenire il disadattamento fin dall'inizio, mediante un'analisi dei bisogni individuali degli allievi che manifestano difficoltà di qualsiasi tipo all'interno della struttura scolastica;

— individuare il tipo d'intervento che meglio si addice alla specifica situazione dell'allievo (diverso approccio nell'apprendimento di contenuti scolastici, intervento logopedico, azione sull'ambiente familiare o di classe, ecc.);

— recupero e sostegno nell'acquisizione delle abilità e delle motivazioni fondamentali all'apprendimento; mediante tecniche ed esercizi appropriati e una relazione basata sulla comprensione e l'aiuto;

— sostegno dell'insegnante per una continua ricerca dei motivi che ostacolano l'apprendimento e l'acquisizione dei prerequisiti;

— collaborazione con i genitori per una maggior consapevolezza delle difficoltà del bambino e per un'azione congiunta con gli operatori scolastici.

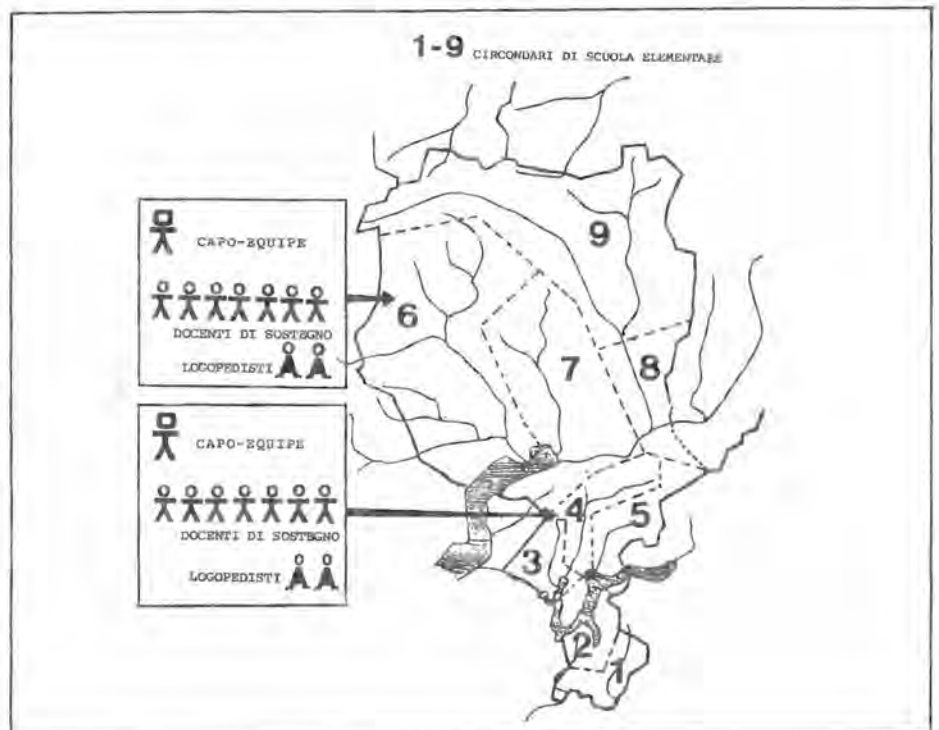
Gli scopi sopraelencati stanno a dimostrare come il criterio fondamentale per un'efficace azione di sostegno o di recupero sia una coordinazione degli interventi; il bambino scolasticamente disadattato non può essere di volta in volta affidato ai vari specialisti che svolgono interventi settoriali, tra essi indipendenti.

Prima di intervenire direttamente, occorre un'analisi della sua situazione, per poter delineare una strategia che permetta di agire sul disturbo dominante e consentire in seguito al bambino di esprimere il massimo delle sue possibilità, in rapporto al livello di maturazione raggiunto.

3.3. Quali sono le modalità d'intervento del Servizio di sostegno pedagogico

Schematicamente le direzioni di intervento del Servizio di sostegno pedagogico sono tre e si riferiscono

- a) all'allievo
- b) ai genitori
- c) al docente titolare



a) L'intervento sull'allievo

L'allievo resta inserito nella propria classe

Caratteristica del Servizio di sostegno pedagogico è il fatto che l'allievo di scuola elementare con difficoltà di apprendimento non viene estromesso dall'ambiente scolastico dei suoi compagni, ma lo abbandona solo per poche ore settimanali (pur rimanendo in sede) allo scopo di beneficiare di un insegnamento individualizzato.

Ciò non lo fa sentire «diverso» o «inferiore» rispetto agli altri; anzi, in certi casi il bambino si sente perfino valorizzato in quanto gode di un privilegio che i suoi compagni non hanno.

Il bambino in difficoltà è quindi «preso in consegna» per alcune ore da un insegnante particolarmente preparato, presente nella sede, dove dispone di un locale dotato degli strumenti didattici necessari per i vari tipi di esercitazione.

Il docente di sostegno svolge quindi la sua attività:

— cercando di sviluppare nell'allievo, mediante esercizi appropriati, le capacità e le attitudini che gli permetteranno di ottenere un miglior rendimento delle attività condotte in classe;

— dimostrando tutta la sua disponibilità per capirlo nelle difficoltà scolastiche che incontra e nei suoi problemi di comportamento o di relazione con gli altri;

— dandogli la possibilità di sbagliare e quindi di segnalare le sue lacune senza timore di un rimprovero o di una mancata gratificazione;

— adattando il ritmo di lavoro alle sue possibilità reali, nell'acquisizione dei contenuti scolastici per i quali dimostra carenze;

— osservandolo nel suo comportamento in classe e quindi concordando con il docente titolare un piano generale di intervento.

Le cause del disadattamento sono molto differenziate

La casistica degli allievi assunti dal Servizio di sostegno pedagogico è molto differenziata.

Nelle grandi linee si possono distinguere le seguenti categorie:

— bambini che presentano un ritardo mentale che impedisce loro l'acquisizione delle nozioni secondo il ritmo seguito dalla classe;

— bambini di intelligenza normale che per motivi vari (*malattia, disturbi di comportamento, problemi affettivi*) non hanno potuto seguire normalmente l'insegnamento durante un certo periodo, per cui la mancata acquisizione di nozioni di base intralcia gli apprendimenti successivi;

— bambini in situazioni conflittuali o di blocco affettivo (*inibizioni, fobie, mancanza di fiducia in se stessi, di motivazione, di autonomia, ecc.*);

— bambini con grosse difficoltà di organizzazione sul piano dello spazio, del tempo e del coordinamento motorio;

— bambini con difficoltà settoriali in scrittura, lettura, o nel ragionamento logico-matematico;

— bambini con difficoltà di linguaggio, di espressione e di organizzazione verbale, di articolazione della parola, ciò che si ripercuote poi in generale sull'apprendimento di numerose discipline scolastiche (*balbuzie, dislalie, disgrafismo*);

— bambini con disturbi del comportamento (*incapacità di attenzione, aggressività, ecc.*);

— bambini con handicap o malattie, ma inseriti nelle classi regolari (*sordità, epilessia, idrocefalia, altri casi*).

I casi particolari, che richiedono interventi supplementari oltre a quello del docente di sostegno, sono seguiti in collaborazione con personale specializzato inserito nell'équipe (*logopedisti*) in istituti o in altri servizi (*medico scolastico, pediatri, servizio so-*

ziale, servizio medico-psicologico, ospedali di giorno).

Il sostegno indiretto

Nei casi di leggere difficoltà scolastiche, il sostegno dell'allievo viene svolto dal docente titolare (*che rimane pur sempre il responsabile «in primis» dell'attività pedagogica*) sulla scorta di indicazioni fornitigli dal docente di sostegno, dal logopedista o dal capo-équipe. Questi ultimi esercitano un ruolo saltuariamente un'osservazione sul bambino durante le sue attività in classe.

b) Il contatto con i genitori

Un intervento di sostegno che non tenga conto del contesto sociale e familiare nel quale il bambino è cresciuto ed è inserito non è concepibile.

Il contatto e la collaborazione dei genitori diventa elemento fondamentale per un'azione univoca, che possa orientare gli interventi verso finalità comuni.

Questo contatto è mantenuto, a seconda dei casi, dai vari operatori del Servizio e comprende:

— l'informazione sulle cause del disadattamento;

— consigli per un'azione educativa unitaria;

— scambio reciproco in merito all'evoluzione del bambino.

c) La collaborazione con il docente titolare

Gli operatori del Servizio di sostegno pedagogico prestano inoltre la loro collaborazione ai docenti titolari, secondo modalità che dipendono dalle reali esigenze di questi ultimi.

La collaborazione si esplica:

— nell'indicazione dei casi da affidare al Servizio di sostegno pedagogico;

— in forma di consulenza;

— in consegna di materiali o indicazioni concrete per un recupero in classe dell'allievo;

— in attività di verifica.

3.4. Che significato ha un Servizio di sostegno pedagogico nella scuola materna

Per quanto riguarda la scuola materna, gli scopi fondamentali rimangono quelli elencati, anche se le modalità di intervento vanno adeguate all'indirizzo pedagogico di questo settore.

La scuola materna ha l'importante compito di offrire ai bambini la possibilità di compiere esperienze finalizzate a una costruzione spontanea dei prerequisiti all'apprendimento scolastico, oltre che di promuovere la loro socializzazione.

Disturbi nel linguaggio, mancanza di coordinamento motorio, incapacità di discriminazione sensoriale, assenza di precise strutture logiche del pensiero sono alcuni esempi di interferenze che possono pregiudicare la possibilità di seguire, nei ritmi desiderati, i successivi programmi scolastici.

L'osservazione costante e l'intervento nella scuola materna possono far evitare quegli insuccessi precoci che si registrano nelle prime classi e che rischiano di condizionare pesantemente, soprattutto sul piano della motivazione allo studio, la carriera scolastica di un allievo.

È in questo ordine di idee che il sostegno pedagogico assume particolare importanza nel periodo che va dai 4 agli 8 anni.

È dunque sul tipo di intervento e sulla for-

mazione degli operatori chiamati ad agire con bambini di questa età che occorrerà concentrare l'attenzione, allo scopo di eliminare sul nascere le cause di un successivo disadattamento scolastico.

Per il momento, l'intervento nella scuola materna è svolto dal capo-équipe e dai logopedisti, ai quali si affiancano, in caso di necessità, i servizi specialistici.

Si tratta perciò di interventi, nella maggior parte dei casi, mediati attraverso l'attività della maestra titolare della sezione, ma che potrebbero diventare, domani, prerogativa di un personale appositamente preparato.

Conclusione

In troppe occasioni si è disarmati di fronte ad argomentazioni che deviano l'attenzione dovuta al problema del disadattamento scolastico verso tesi che sminuiscono le necessità di una struttura efficiente in questo settore.

Uno dei convincimenti più diffusi è che il ridotto numero degli allievi per sezione di scuola elementare (*media cantonale: 19,4 allievi per sezione*) consenta al docente titolare di svolgere da solo l'attività di sostegno.

V'è inoltre chi pensa che un tale servizio costituisca un alibi per creare nuovi posti di lavoro per gli insegnanti.

E infine chi considera questa struttura come un mezzo per togliere ai docenti i grattacapi degli «allievi difficili».

Ci auguriamo che queste note contribuiscano a migliorare l'informazione e a sensibilizzare coloro che, per loro grande fortuna, non hanno figli che richiedono particolari attenzioni per una regolare riuscita scolastica.

Ma più di ogni commento può valere il ringraziamento di una madre che, in una lettera inviata nel giugno del 1979 al Dipartimento, si esprimeva in questi termini:

(...) «Alla signora A.B. è stato affidato durante il secondo ciclo nostro figlio A., allievo del maestro M.B. Il bambino, anche per ragioni inerenti a malattie gravi contratte in tenerissima età, necessitava di una particolare assistenza, in quanto incontrava notevoli difficoltà nel seguire il programma scolastico.

La signora B., con abilità non comune, infinita pazienza, abnegazione e tatto è riuscita a portare nostro figlio al conseguimento del certificato di licenza della scuola elementare senza mai ripetere la classe.

Sentiamo il dovere di segnalare questo caso al Suo Dipartimento e cogliamo pure l'occasione per esprimere la nostra profonda gratitudine alla sua Direzione per aver istituito i corsi di recupero (...).

Mario Delucchi

1) Fonte: Ufficio studi e ricerche del DPE, Censimento allievi 1979-80; Statistica di fine anno 1979-80.

2) Gruppo dei docenti per lo studio sulla funzione del recupero individualizzato nella scuola, *Il recupero individualizzato*, Viganella, maggio 1976, pag. 37, 38 e 39.

3) Elena Bennati-Besozzi, *Rapporto sull'istituzionalizzazione del Servizio di sostegno pedagogico con particolare riferimento alle scuole elementari del Cantone*, Bellinzona 1979 (Ufficio studi e ricerche del DPE).

*) Le note contenute nei capitoli 3.2. e 3.3. sono state desunte dai rapporti dei capi-équipe del Servizio di sostegno pedagogico del IV e del VI circondario al termine del primo anno di funzionamento del Servizio (giugno 1980).

L'attività del Servizio di orientamento preuniversitario

La complessità del sistema universitario svizzero, i continui aggiornamenti e mutamenti di curricula e regolamenti, la varietà delle vie di formazione parauniversitarie costituiscono alcuni fra i problemi cui si trova confrontato il liceale e in genere lo studente di scuola media superiore al momento di scegliere il proprio definitivo indirizzo di studi.

Per rispondere alle crescenti esigenze in questo ambito nell'autunno del 1979 il Consiglio di Stato procedeva al potenziamento del Servizio preuniversitario dell'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale, aumentandone gli effettivi a tre persone di cui una a tempo parziale.

Con questi mezzi il Servizio procedeva subito a un intervento nelle scuole medie superiori sotto forma di brevi lezioni introduttive, invio di documentazione e soprattutto consulenza individuale.

La preziosa esperienza fatta dagli orientatori in questa prima fase della loro attività ha dato importanti indicazioni sui particolari problemi che si pongono nel nostro contesto e quindi ha suggerito di reimpostare in maniera più solida ed efficace l'attività del servizio.

Innanzitutto ampio spazio deve essere riservato all'informazione, sulla quale vengono date indicazioni agli studenti durante gli incontri con le classi di inizio anno.

Il Servizio preuniversitario sta completando e perfezionando una serie di mappette di prestito sulle varie carriere universitarie e parauniversitarie, che gli interessati possono ottenere facendone richiesta alla sede di Bellinzona. Inoltre alle classi terminali delle SMS viene distribuita da più di due anni la rivista «*Perspektiven*», in versione originale e in versione italiana riassuntiva.

Il Servizio sta attualmente curando l'ampliamento di quest'ultima, sotto forma di un bollettino regolare che possa anche costituire una riserva di indicazioni concrete (indirizzi di scuole, schemi riassuntivi di curricula, segnalazioni bibliografiche) ed un mezzo di contatto diretto con gli interessati.

La cosa non è senza problemi, data la massa di comunicati correnti che lo studente riceve quotidianamente negli istituti, attraverso gli albi, le circolari, ecc. e che rende difficile un impatto efficace dell'informazione a più lungo termine.

Ma il sistema di informazione si articola in più livelli ed il Servizio, d'intesa con le direzioni delle scuole, è disponibile per l'organizzazione, a seconda delle esigenze manifestate, di sedute informative per centri d'interesse, con la partecipazione di esperti, sugli studi, gli sbocchi professionali e su tematiche di più ampia portata (es. evoluzione del mercato del lavoro).

La consulenza individuale, facilitata anche dalla presenza nelle sedi scolastiche degli orientatori, costituisce l'ultimo gradino di intervento.

Lo studente può, se lo ritiene necessario, dopo aver raccolto sufficienti informazioni,

rivolgersi all'orientatore per verificare le indicazioni in suo possesso e valutare insieme le prospettive in rapporto alle proprie motivazioni, ai propri interessi e alle proprie capacità.

Accanto a questo intervento ed anche con lo scopo di migliorarne l'efficacia, il Servizio ha promosso un'indagine estesa a tutti gli studenti delle classi terminali del settore medio-superiore, al fine di rilevare le loro intenzioni scolastiche e professionali ed ottenere così indicazioni utili per orientare il programma informativo ma anche elementi di valutazione importanti sulla situazione dei giovani e sui futuri possibili problemi del mercato del lavoro.

Sulla base dei risultati, che saranno proposti per discussione alle direzioni, ai docenti, all'UIMS ed agli stessi studenti, il Servizio intende inoltre approfondire le problematiche legate all'«educazione alla scelta professionale».

Documentazione

Dossier di prestito sulle diverse carriere universitarie e parauniversitarie; possono essere richiesti in visione per una settimana.

Consulenza

Attraverso le segreterie degli istituti o telefonando alla sede del Servizio si può avere un appuntamento con gli orientatori secondo la seguente ripartizione:

Mauro De Grazia

Liceo di Lugano
Liceo di Mendrisio
Liceo economico e sociale di Bellinzona
Scuola tecnica superiore di Trevano

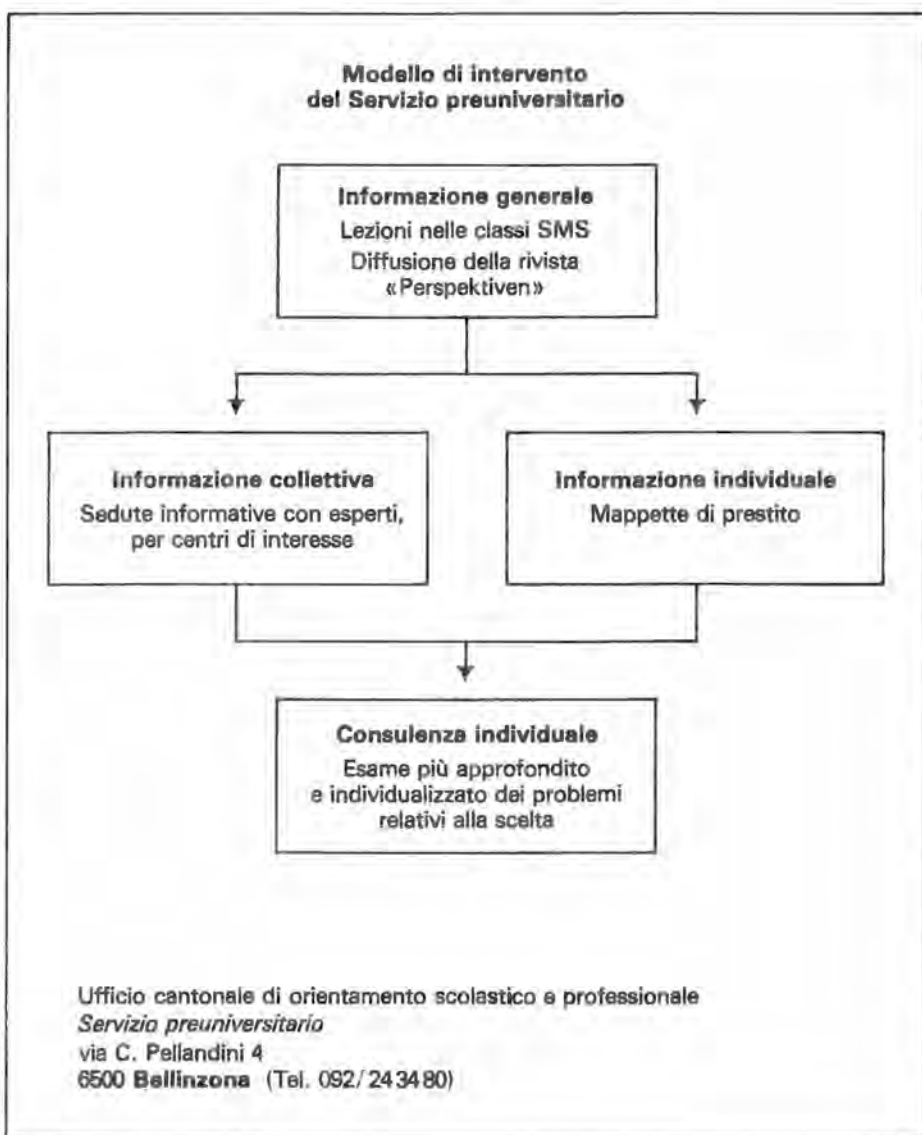
Maddalena Muggiasca

Scuola magistrale di Lugano
Scuola cantonale di commercio, Bellinzona
Liceo di Bellinzona
Liceo di Locarno

Giancarlo Dillena*

Scuola magistrale di Locarno

* Responsabile per l'informazione e la documentazione del Servizio.



Gli stranieri della seconda generazione: problemi e soluzioni possibili

di Orazio Bordoli

È questo il titolo di un recente rapporto pubblicato dalla Commissione federale consultiva per il problema degli stranieri (CFS). Questa commissione permanente è stata istituita dal Consiglio federale nel novembre del 1970, dopo la votazione popolare tenuta nel mese di giugno dello stesso anno relativa alla seconda iniziativa contro l'inforestieramento. Compito principale della CFS è quello di favorire l'instaurarsi tra stranieri e svizzeri di rapporti fondati su una reciproca comprensione, così da poter tendere verso un'armoniosa vita in comune.



Allo scopo di rendere più oggettiva la discussione che interessa la questione degli stranieri e dell'inforestieramento la CFS, dopo aver elaborato nel 1973 un «Concetto concernente il problema degli stranieri», ha pubblicato nel corso degli anni successivi diversi rapporti riguardanti gli aspetti economici, sociali, politici e culturali determinati dall'immigrazione. Ha inoltre sviluppato studi dedicati alla ricerca di misure concrete atte a incoraggiare l'integrazione degli stranieri, per esempio nei campi della scolarizzazione, dell'insegnamento linguistico, della formazione professionale, dell'educazione degli adulti e della collaborazione degli immigrati nelle istituzioni svizzere. L'ultimo di questi studi è appunto quello dedicato ai giovani stranieri della seconda generazione, ai problemi che essi pongono e alla ricerca di possibili soluzioni.

Il rapporto è fondato in particolare sui risultati di un'inchiesta condotta dalla CFS presso i servizi cantonali di orientamento e di formazione professionale. Tiene inoltre conto di informazioni e suggestioni ricevute da enti stranieri incaricati della formazione e organizzazione dei loro concittadini in Svizzera e dei pareri espressi da altre persone le quali, per la loro esperienza professionale, sono state considerate esperte nei campi della scuola, dell'orientamento, della formazione professionale e dell'animazione di organizzazioni giovanili.

I risultati dell'inchiesta e le opinioni concordavano nell'affermare che, contrariamente alle previsioni ottimistiche espresse da più parti agli inizi degli anni 70, l'integrazione nel nostro paese di giovani stranieri della seconda generazione non sta avvenendo così automaticamente e senza problemi come forse ci si aspettava.

Sembra ormai assodato che senza un'azione concordata tra tutti gli ambienti svizzeri e stranieri, toccati dal problema, è probabile che anche i giovani stranieri della seconda generazione diventino, come purtroppo lo sono stati e lo sono tutt'ora in molte occasioni i loro genitori, membri di gruppi che si collocano praticamente al margine della collettività.

Di conseguenza, se la nostra comunità non attuerà misure appropriate e atte a favorire l'integrazione di questi giovani, non ci si potrà aspettare altro che la riproduzione di analoghi problemi nelle generazioni future. Un'ulteriore constatazione indica che le difficoltà incontrate dai giovani stranieri nel nostro paese sono essenzialmente, come vedremo in seguito più dettagliatamente, di natura socio-economica anche perché è inequivocabile che la maggioranza dei lavoratori stranieri in Svizzera appartengono alle classi sociali più modeste. Per questo fatto i



medesimi problemi si ritrovano spesso presso bambini e adolescenti svizzeri le cui famiglie appartengono a queste stesse classi sociali.

Definizione e aspetti quantitativi

Sono definiti stranieri della seconda generazione i bambini nati in Svizzera da genitori stranieri immigrati come pure bambini stranieri nati all'estero ma entrati in Svizzera, nell'ambito di un ricongiungimento familiare, e nella misura in cui hanno adempiuto nel nostro paese gran parte dell'obbligo scolastico.

Per analogia con i problemi che presentano, a questo gruppo si aggiungono anche gli adolescenti stranieri venuti in Svizzera durante gli ultimi anni dell'adempimento dell'obbligo scolastico.

Il numero dei bambini e adolescenti stranieri in età inferiore ai 20 anni ammontava alla fine del 1979 a 273 768 pari al 31% dell'effettivo totale degli stranieri in Svizzera.

Tra questi si ritiene che circa l'80-90% possano essere riconosciuti come stranieri della seconda generazione secondo la definizione data poc'anzi. Si calcola inoltre che circa 2/3 di questi giovani stranieri sono nati in Svizzera mentre la maggior parte del terzo

rimanente è entrato nel nostro paese — nell'ambito di un ricongiungimento familiare — durante l'età prescolastica. Bisogna inoltre tener presente che il numero dei bambini stranieri che entrano in Svizzera ogni anno rimane importante visto che si eleva in media a circa 11.000 unità. Sempre alla fine del 1979 la ripartizione degli stranieri della seconda generazione nei tre territori linguistici della Svizzera era la seguente:

— Svizzera tedesca	174 294
— Svizzera francese	79 828
— Svizzera italiana	19 646

Per nazionalità gli italiani sono i più numerosi (145 750) e risiedono nella misura del 65-70% nella Svizzera tedesca. Questo aspetto è di notevole rilevanza perché per questioni linguistiche e di cultura è proprio in questa regione che i giovani italiani in particolare, e quelli di origine latina in generale, incontrano le maggiori difficoltà. Sembra invece che i giovani italiani come pure i giovani spagnoli incontrino meno ostacoli alla loro integrazione nella Svizzera romanda e italiana. Riguardo appunto alla Svizzera di lingua italiana è interessante osservare che, pur rimanendo i minorenni di nazionalità italiana il gruppo più numeroso tra gli stranieri qui residenti, e quindi con meno difficoltà per quanto attiene al problema linguistico, sono presenti in quantità non indifferente i bambini e i giovani provenienti da altre nazioni come indica lo specchio seguente:

— ripartizione nella Svizzera italiana degli stranieri in età inferiore ai 20 anni

Italia	17 127
Germania	669
Spagna	364
Yugoslavia	202
Austria	120
Francia	85
Altre nazionalità	1 279
Totale	19 646

Secondo la «statistica degli allievi» stabilita dall'Ufficio federale di statistica (UFS) nel corso dell'anno scolastico 1978/79 gli allievi stranieri che hanno frequentato il ciclo della scuola elementare (da 4 a 6 anni di scuola a seconda dei cantoni) sono stati 93 184 pari al 17,8% di tutti gli allievi del settore primario, mentre gli allievi che hanno frequentato una scuola di grado medio (dal termine del primario fino alla fine dell'obbligatorietà scolastica) sono stati 50 011 pari al 13,7% di tutti gli allievi di questo grado. Nell'insieme su 890 954 allievi quelli stranieri erano 143 195 pari al 16,1%.

Problemi di identità

La conquista della propria identità e l'inserimento progressivo nell'ambiente sociale, che sovente pone problemi anche al giovane proveniente da una famiglia socio-culturalmente già ben inserita, è ancora più difficile per i giovani stranieri i quali fondano le loro radici in una tradizione sociale e culturale ben diversa da quella del paese che li ospita.

Essi vengono a trovarsi tra due culture e due società: infatti mentre la loro famiglia tende ad educarli nel rispetto delle tradizioni del loro paese d'origine, l'ambiente dove vivono e la scuola in particolare li mettono a contatto con i nostri modi di vita e di pensiero.

Questa doppia acculturazione può far scattare gravi conflitti tra i quali quello più evidente è di non essere più in grado né di identificarsi con la cultura d'origine, né con quella del paese di accoglienza. Da questa situazione scaturisce sovente una rottura tra genitori e figli e tutta una serie di difficoltà che si manifestano durante la scuola dell'obbligo e in particolare al momento dell'entrata nella vita professionale.

Quest'ultima, se per taluni rappresenta un punto di maggior sicurezza verso l'avvenire, per molti altri li espone a un considerevole rischio di frustrazioni a causa della situazione scolastica sovente precaria e in contrasto con le marcate aspettative che i genitori, influenzati dalla loro incerta situazione sociale, pongono in loro.

Formazione scolastica e professionale

La già citata «statistica degli allievi» dell'UFS indica che in materia di educazione scolastica e di formazione professionale i giovani stranieri hanno, in generale, minori possibilità di successo dei loro compagni svizzeri. Ad esempio, se gli allievi svizzeri del settimo anno di scuola nelle classi a esigenze elementari rappresentano il 37,9% e in quelle a esigenze più estese sono il 62,1%, gli allievi italiani sono il 61,1% nelle prime e il 38,9% nelle seconde e gli allievi turchi sono il 70,5% e il 29,5%.

Inoltre, riferendosi agli allievi che seguono un insegnamento speciale si nota che gli allievi stranieri sono rappresentati in numero superiore (23%) rispetto alla proporzione degli stessi allievi nella scuola dell'obbligo (16,1%).

Questa minore riuscita, pure confermata dalla presenza limitata di giovani stranieri nelle scuole medie superiori e professionali, può essere spiegata, in gran parte, da motivi socio-economici: le difficoltà principali infatti scaturiscono da una conoscenza insufficiente della lingua e dalla mancanza di sostegno da parte dei genitori. A ciò si deve aggiungere la scarsa familiarizzazione da parte degli stranieri con il nostro sistema scolastico e professionale.

A questo proposito si è notato che, proprio nei cantoni industriali di lingua tedesca, dove è apparso in modo evidente che i giovani stranieri mancano d'informazione su tutto quanto è legato all'apprendimento e all'esercizio di una professione, è giudicato insufficiente il ricorso dei giovani immigrati ai servizi d'orientamento professionale.

Si ha l'impressione che i giovani stranieri e i loro genitori non siano adeguatamente informati sui compiti e sull'importanza di questi servizi anche perché spesso li interpellano all'ultimo momento e non di rado esprimendo desideri irrealizzabili.

Riguardo all'apprendimento di una professione il giovane straniero dovrebbe poter seguire, al pari di quello svizzero, una formazione e un insegnamento professionale corrispondente alle sue attitudini. Tuttavia per tutti la libertà di scelta risulta limitata dalla situazione che persiste nel mercato dei posti di lavoro.

A questo proposito non sembra che la nazionalità sia l'elemento determinante nella selezione anche se, per la ricerca del posto almeno in talune regioni, giocano un ruolo preponderante l'integrazione nel luogo di residenza e le relazioni personali.

L'assunzione è fortemente condizionata dalla qualità e dalle attitudini personali del candidato e in particolare dai risultati scolastici e dalle conoscenze linguistiche.

Ne consegue così che, in maniera generale, gli alunni più deboli incontrano maggiori difficoltà a trovare un posto di apprendistato corrispondente ai loro desideri.

Il tempo libero

Spesso i giovani stranieri sono disorientati dalla tensione culturale che si crea tra il mondo della loro famiglia e quello della scuola.

Trovando difficoltà ad affermare la propria personalità sentono un forte bisogno di creare legami con giovani della stessa età. Questo naturale bisogno di evoluzione che ogni adolescente generalmente conosce, si soddisfa solo parzialmente per il giovane straniero perché egli tende a cercare contatti unicamente con coetanei dello stesso ambiente socio-culturale. Specialmente nella Svizzera tedesca si assiste al fenomeno, presso i giovani stranieri, di formare gruppi nazionali soprattutto nei centri urbani dove le condizioni di alloggio e di vita generano l'insediamento di quartieri con una presenza predominante d'immigrati. In questi gruppi sviluppano proprie regole e propri valori, diversi sia da quelli del loro paese d'origine sia da quelli del paese che li accoglie. In questo modo possono accumularsi tendenze aggressive che non di rado trovano sfogo in una marcata adesione al consumismo nella attività di tempo libero e che possono anche portare a un comportamento di tipo delinquenziale.

Partecipazione alla vita pubblica

Secondo una constatazione generale, sembra che i giovani stranieri siano maggiormente interessati agli avvenimenti sociali e politici elvetici più che ai fatti relativi al loro paese d'origine, ai quali invece sembrano ancora interessati i loro genitori.

Sarebbe quindi auspicabile, in particolare dal punto di vista politico generale, che i giovani stranieri potessero essere associati, in modo graduale, alla gestione degli affari pubblici.

Proposte operative

In generale è necessario prendere una serie di misure concrete che tendano da una parte allo sviluppo ed alla crescita armonica dei bambini ed adolescenti stranieri in età prescolastica, scolastica e professionale e d'altra parte a incoraggiare e favorire l'integrazione degli stranieri adulti. Infatti avendo i genitori un grande influsso sullo sviluppo e sulla formazione dei loro figli, devono essere associati a tutte le iniziative e alle misure che si vogliono attuare. Le autorità, le comunità di lavoro per i problemi degli stranieri, le istituzioni straniere per la formazione professionale e le associazioni degli stranieri in Svizzera, come pure le istituzioni elvetiche a disposizione degli stranieri, devono intensificare i loro sforzi nel campo dell'informazione e dell'insegnamento della lingua locale agli stranieri adulti. Dette istituzioni hanno inoltre il compito di assicurare un'informazione continua e permanente agli svizzeri sulle caratteristiche culturali degli stranieri e sulle difficoltà d'inserimento che quest'ultimi incontrano nelle nostre comunità.

Educazione inter-culturale e aiuto scolastico e prescolastico

Le autorità scolastiche e il corpo insegnante sono chiamati a prendere maggiormente in considerazione le problematiche scolastiche ed educative degli stranieri per favorire una miglior conoscenza della scuola e cercare di ridurre la diffidenza e la resistenza presente presso molti genitori.

Bisogna inoltre ricordare che i ragazzi stranieri sentono valorizzata la propria identità se, nell'organizzazione dell'insegnamento, le autorità tengono conto delle loro conoscenze culturali e linguistiche.

I corsi di lingua e di cultura dei paesi d'origine dovrebbero, a questo scopo, essere parzialmente integrati nel programma obbligatorio.

Parallelamente è importante stabilire e favorire i contatti e la collaborazione tra gli insegnanti svizzeri e quelli stranieri e curare adeguatamente la loro formazione in particolare per rompere il cerchio d'isolamento nel quale gli insegnanti stranieri spesso si trovano.

All'insegnamento della lingua italiana, in quanto lingua nazionale, dovrebbe essere accordata una maggiore attenzione specialmente nelle scuole per insegnanti.

È importante che le autorità scolastiche ed il corpo insegnante si sforzino di insegnare il più presto possibile la lingua locale ai bambini stranieri. Infatti l'integrazione deve essere incoraggiata fin dall'età prescolastica, attraverso la possibilità di frequentare le scuole materne e con l'organizzazione di corsi di lingua.

Durante il periodo scolastico occorre organizzare servizi di doposcuola ed è essenziale che la collaborazione tra gli insegnanti dei doposcuola, le autorità scolastiche e il corpo insegnante sia adeguatamente rinforzata.

Di grande importanza risulta inoltre l'informazione per i genitori stranieri, già in previsione della scuola materna, circa il sistema scolastico e di formazione professionale svizzero e circa le differenti strutture ed istituzioni di appoggio. In questo campo è del tutto indispensabile la collaborazione tra istituzioni svizzere e straniere.

Orientamento scolastico e professionale, formazione degli orientatori e miglioramento delle possibilità di scelta professionale

Affinché i giovani stranieri possano approfittare il più possibile dei servizi offerti dagli Uffici di orientamento professionale è necessaria un'informazione tempestiva dei loro genitori. Le attuali lacune dell'informazione possono essere ovviate e colmate soltanto attraverso una stretta collaborazione tra gli Uffici di orientamento da una parte, e le istituzioni svizzere e straniere interessate e gli insegnanti delle classi terminali dall'altra.

Sembra inoltre opportuno provvedere a misure particolari come l'organizzazione di riunioni d'informazione per i genitori stranieri nella loro lingua materna e la pubblicazione di un bollettino d'informazione redatto nelle varie lingue degli stranieri.

Nei vari corsi per la formazione di orientatori professionali i candidati dovrebbero beneficiare di un insegnamento particolare per poter far fronte ai bisogni ed ai problemi specifici degli stranieri. Dovrebbe essere preparata una documentazione adeguata circa il contesto socio-culturale degli stranieri, la loro mentalità ed il loro modo di pensare. Di aiuto potrebbe anche essere il ricorso ad uno specialista straniero che conosca perfettamente le condizioni di vita degli stranieri in Svizzera.

Riguardo alla scelta della professione l'uguaglianza tra svizzeri e stranieri sul mercato dei posti di apprendistato deve essere ribadita nelle istruzioni e nelle risoluzioni emanate dalle autorità.

Si ritiene che la carenza di conoscenza della lingua locale non dovrebbe essere di per se stessa una ragione sufficiente per relegare il giovane straniero in una formazione empirica o in un lavoro non qualificato.

In questo caso è più opportuno prevedere una soluzione intermedia sotto forma, ad esempio, di un anno di transizione dedicato a colmare le lacune. È inoltre necessario informare i giovani stranieri che non hanno seguito un normale apprendistato sulla possibilità di presentarsi agli esami di fine tiro-

nio, in base all'art. 41 della Legge federale sulla formazione professionale.

Associazioni e animatori del tempo libero

Le associazioni svizzere della gioventù dovrebbero intensificare i loro sforzi per stabilire contatti con i giovani stranieri e per dare loro la possibilità di approfittare delle loro attività.

È importante perciò sviluppare la collaborazione tra le associazioni di stranieri e le organizzazioni giovanili. Gli animatori dei movimenti giovanili stranieri dovrebbero poter partecipare ai corsi di perfezionamento promossi dalle organizzazioni svizzere.

Nell'elaborazione di programmi di formazione e di perfezionamento degli animatori e degli operatori sociali occorrerà tener presenti le problematiche concernenti l'organizzazione del tempo libero dei giovani stranieri e dei loro bisogni specifici in materia. Tale atteggiamento deve essere tenuto anche in caso di elaborazione di concezioni globali di politica giovanile o di organizzazione del tempo libero per i giovani.

Partecipazione alla vita pubblica

La partecipazione alla vita ed alle attività pubbliche anche per gli stranieri della seconda generazione diventa una questione di sempre maggiore attualità e urgenza.

È conveniente perciò esaminare la possibilità di istituire degli organismi consultivi per gli stranieri, soprattutto nei comuni più importanti, associando gli stranieri stessi ai lavori delle commissioni comunali e alle procedure delle consultazioni scritte.

Uno dei mezzi atti ad incrementare la partecipazione degli stranieri alle questioni che li concernono direttamente consiste nel facilitare la loro collaborazione nelle associazioni e nelle commissioni di quartiere.

A livello di imprese e di contratti collettivi di lavoro bisognerebbe fare in modo che gli stranieri fossero equiparati agli svizzeri per quanto riguarda il diritto di voto attivo nelle commissioni d'azienda e in quelle sindacali.

Orazio Bordoli



A proposito di nazionalità e stato nazionale

Intervento di Giulio Guderzo al Colloquio di Vitznau
1-3 maggio 1980

Il Centro per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole secondarie, di Lucerna, ha organizzato nei giorni 1-2-3 maggio 1980 a Vitznau (LU) un Colloquio internazionale sui piani di studio in relazione al tema *Nazione culturale - Stato nazionale*, al quale ha preso parte anche una rappresentanza italiana. Qui di seguito pubblichiamo l'intervento del prof. Giulio Guderzo, dell'Università di Pavia.*)

L'interesse di questo convegno sta — mi pare — nell'aver sottolineato l'importanza di un tema storiografico oggi non sempre o non abbastanza presente nell'insegnamento. Per parte mia, lodando la scelta, ritengo opportuno insistere prima sulle forme e i modi storicamente seguiti nel connubio tra Stato e Nazionalità, caratteristici dell'età contemporanea, per poi accennare ai suoi riflessi nella scuola italiana oggi.

Per ritrovare le origini di quel connubio non mi sembra necessario risalire oltre l'Illuminismo, sottolineando l'importanza nodale di Rousseau, che, come ben rilevava Federico Chabod, se ne può ritenere il teorizzatore. Quanto a quel più antico sentimento nazionale popolare che più d'uno storico ha creduto anche recentemente di poter rintracciare nella storia precedente, in modo particolare della Francia, se anche vi fu, mi pare non sarebbe mai uscito dal limbo delle idee generali e confuse in cui si trovava se non avesse incontrato già in fase avanzata una forte iniziativa centralizzatrice e distruttrice di libertà locali (nelle quali le diverse nazionalità potevano sopravvivere e convivere): l'assolutismo monarchico. E se qualche bell'ingegno non avesse pensato di fondare la legittimità di quello Stato non più sul privilegio del sangue ma sul consenso popolare. E per ottenere tale consenso non avesse pensato di trasferire con una geniale operazione — tutta politica e, per meglio dire, ideologica — il nativo affetto per la patria (che era, me lo si consenta, ancora la piccola patria, il luogo natio, e non la Francia) allo Stato francese, fondando la lealtà alla nuova patria sulle rovine della lealtà al re, unificando e centralizzando ulteriormente, dopo l'economia e la politica, anche le coscienze. Donde la necessità di tutta una serie di artifici, di invenzioni, per far amare la Francia (e poi sarebbero state la Germania, l'Italia e così via) rendendola, se necessario con la forza, la patria: e così i maestri e il nazionalismo accentuato nella scuola della III repubblica, ma prima l'identificazione con un'idea (la Rivoluzione, con processo ideologico non tanto diverso da quello più tardi seguito nell'URSS da Stalin, che pure era alle prese con un grande Paese dalle tante,

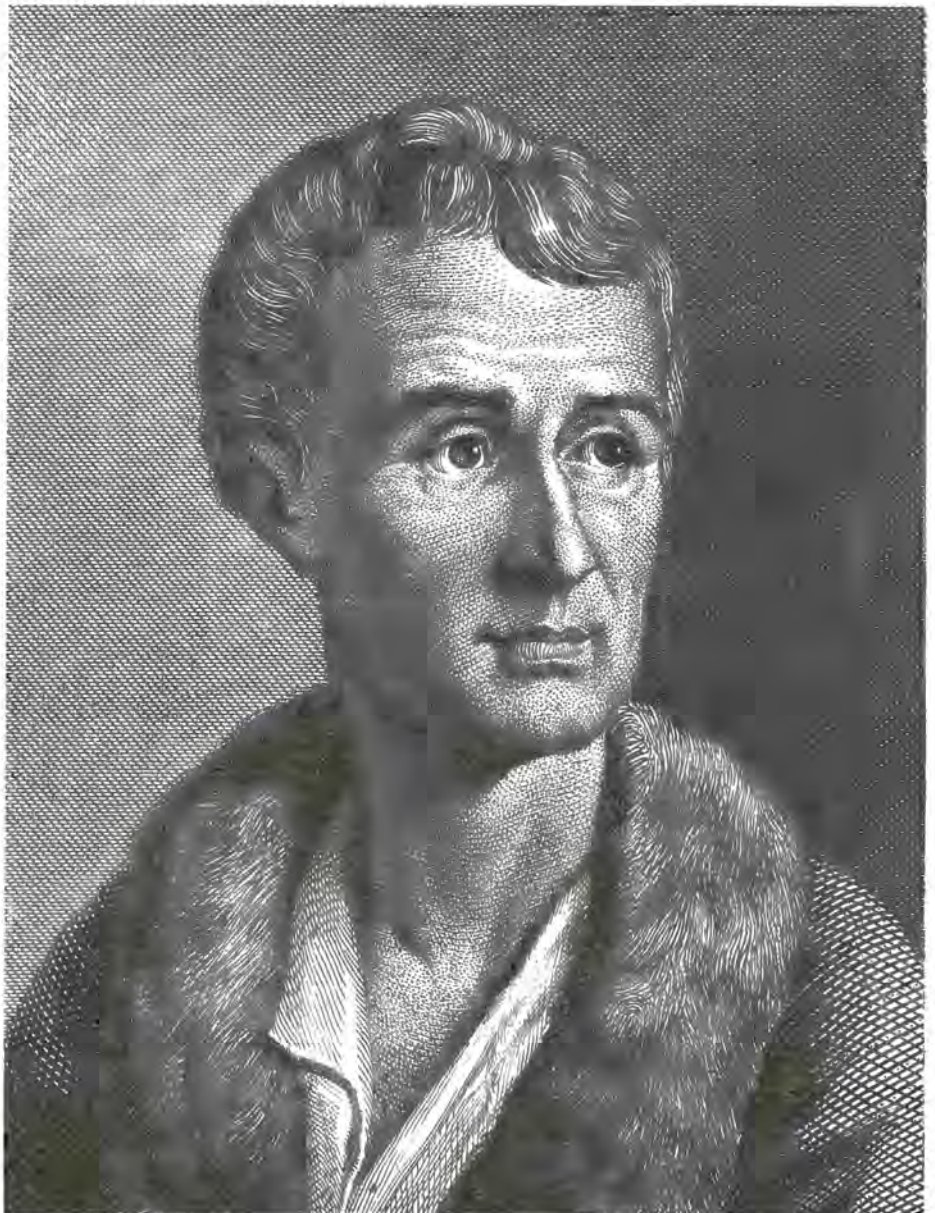
diverse nazionalità) e la religione della patria al posto dell'antica, fatalmente diffidente nei confronti di una costruzione politica che pretendeva, diversamente dall'*Ancien Régime*, una fedeltà totale, ideale oltre che politica. E il sacrificare alla patria come un tempo all'imperatore romano, e gli eroi della patria, gli altari della patria, e così via.

Inutile rammentare che i popoli calpestati dal tallone francese, conquistati, assoggettati, videro nell'imitazione di un'operazione così travolgente la via per la riscossa. Non solo, ma quando alla sfida politica si aggiunse la sfida economica, e fu chiaro, nella

Restaurazione, che lo sviluppo economico, e più generalmente civile, passava attraverso il superamento delle antiche unità politiche regionali o cittadine, la 'via nazionale' si ripropose in Germania e in Italia come la più naturale e logica, battendo il cosmopolitismo ed europeismo che, pur apparentemente trionfanti nell'Illuminismo (basterebbe ricordare che appartenne a questa corrente lo stesso Kant) e poi nella prima organizzazione settaria (pensiamo a Filippo Buonarroti) non riuscirono a superare lo scoglio dell'assolutismo statale e della forma statale così com'era stata modellata da Luigi XIV, da Colbert e dai suoi intendenti, dai Giacobini e dai loro prefetti.

Il federalismo, che pure poteva proporsi come un esempio eccezionalmente rilevante nell'esperienza nordamericana (là come qui si trattava di unificare un subcontinente) fu una seconda volta sconfitto a Vienna dal vecchio assetto. Il vino nuovo, liberale, fu per lo più costretto, per vincere l'assolutismo, ad accettare l'oltre vecchio, ossia il suo modello statale, sposandone l'ideologia nazionale. Lo stesso assolutismo, del

Jean Jacques Rousseau, incisione «nach dem Leben» di C. Barth



*) Relazioni e interventi policopiati potranno essere chiesti dagli interessati al dr. Christian Gruber, Sonnmatstrasse 4, 9032 Engelburg (SG) o al Centro, 6000 Luzern 4, Guggstrasse 7.

resto, per sopravvivere, se ne servì, come ben dimostra la storia austriaca.

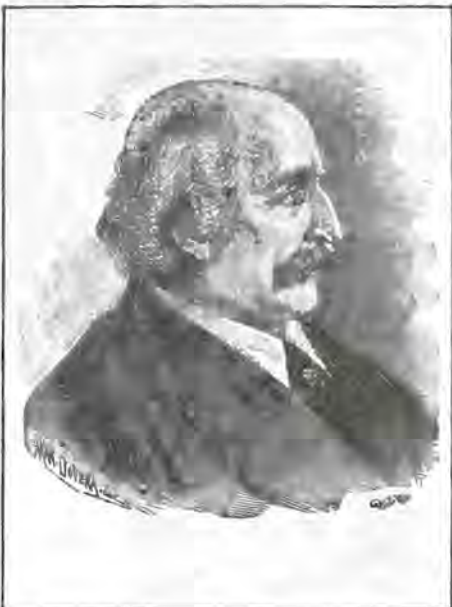
Cominciò così l'età degli stati nazionali, che vide la progressiva, folle distruzione delle unità politiche sovranazionali, o con la repressione interna (la guerra alle culture locali, diverse dalla cultura assunta come nazionale) o con la guerra esterna (e il caso della morte, tragica, dell'Impero asburgico è troppo evidente a tutti per ricordarlo). Non solo il caso elvetico restò marginale e non insegnò nulla all'Europa, ma quanti attiravano l'attenzione su realtà che nell'esempio svizzero potevano trovare evidente conforto furono emarginati dalle culture vincenti. Così Proudhon, così Cattaneo.

Questi procedimenti violenti poterono essere attuati con successo finché il nuovo Stato che si fondava o si rafforzava poté provare di servire il cittadino assicurando ordine, progresso civile, mercati sufficientemente ampi alla produzione, pace, superando i traumi prodotti dalla trasformazione in senso industriale dell'economia, offrendo anche ai gruppi più a lungo emarginati un posto dignitoso al 'banchetto sociale'. Non per niente, nel 1914, la Socialdemocrazia tedesca si schierava col Kaiser.

La prima guerra mondiale, vera guerra civile tra Europei, come notava Luigi Einaudi, mise in crisi questa realtà. La sua conseguenza, mancando una adeguata risposta europea, fu l'aumento del tasso di autorità — di repressione — necessario a tener assieme i vecchi Stati. La seconda guerra segnò in Europa la fine evidente degli Stati nazionali, dimostratisi incapaci di rispondere alla sfida dei nuovi tempi.

Ne derivò un duplice movimento, che è sotto gli occhi di tutti: da un lato verso dimensioni — economiche, sociali, politiche — continentali, rese necessarie dalla concorrenza economica americana, dall'inquietante presenza politica sovietica, in breve dalla dimensione planetaria dei problemi. Dall'altro, allentata la forza centripeta dei vecchi Stati, verso la rinascita delle antiche culture, talvolta spontanea talaltra artificiale, politicamente strumentalizzata. Di più, la ripresa del localismo, ovunque presente, si

Carlo Cattaneo



Immanuel Kant

giovava — come direbbero gli amici svizzeri 'per opposizione' — del pericolo e dell'autentica paura suscitati dalla potenza ormai raggiunta dall'economia, dalle tecniche, e dalle loro potenzialità — e così frequentemente dimostrate — capacità distruttive nell'impatto col territorio, dunque con le realtà locali. Donde iniziative private nuove per combattere la speculazione edilizia, fermare o frenare l'inquinamento e in generale la degradazione ambientale, eccetera.

Lo storico, attento al passato ma anche al tempo che è suo, non poteva non tener conto di questi sviluppi. Di qui il suo diminuito interesse per talune realtà ottocentesche: da noi, in Italia, per il Risorgimento, nei suoi eroi e martiri, e la proscrizione di un'agiografia che vedeva nell'Austria la grande nemica, nei suoi rappresentanti a Milano o a Venezia degli spietati carnefici. Ed ancora: l'interesse per le culture che vennero represses nell'ansia della costruzione dello Stato nazionale, la comprensione totale per le ragioni di quei sudtirolesi o di quegli sloveni che vennero ingiustamente 'conquistati' (e poi stupidamente in vari modi 'assimilati' quando non espulsi) al termine di una guerra che si era dichiarato di voler combattere per completare il Risorgimento, ossia per far coincidere (ideologia, evidentemente) nazione e Stato. E insieme: la comprensione del fatto che i problemi delle minoranze cosiddette alloglotte non si risolvono col plebiscito di tutti i giorni (o di un solo giorno) e nemmeno con lo sradicamento e il trasferimento dei popoli al modo di Hitler, Stalin, e anche di Mussolini, ma nell'ambito di unità sovranazionali, nella fattispecie nel quadro europeo, rifondando la diversificazione, l'articolazione delle lealtà, smontando l'infernale macchina giacobina e ritornando ai modelli — rinnovati, certo, profondamente riformati — dell'ancien Régime, come seppero fare gli Svizzeri nel '47-'48, garanzia di libertà nella solidarietà, di autonomia personale e comunitaria nella volontà di civile progresso.

Che tutto ciò già appaia nei piani di studio, nei manuali, nel quotidiano insegnamento

italiano di Storia, sarebbe azzardato affermare. Indubbiamente, però, molto del nazionalismo storiografico imperante sino al 1945 è andato via via sparando. Certo non è ancora ben chiara la necessità di europeizzare ulteriormente la trattazione dell'Ottocento, insieme valorizzando le culture e i modelli sconfitti, dunque la storia locale, dunque il federalismo.

C'è ancora la tendenza a ritenere storia italiana (e non, semmai, europea) quella fiorentina del tempo di Dante, ma dalla tentazione di considerare diretti antenati degli Italiani i Romani di Giulio Cesare e di Augusto gli storici sono stati vaccinati dal Fascismo, che a quella parentela teneva moltissimo. La scarsa considerazione per la storia svizzera nei manuali italiani è — ritengo — sostanzialmente un relitto dell'antico pensiero storiografico: si trattava, allora, di un modello espunto dallo sviluppo europeo. Ma oggi l'esperienza elvetica è estremamente attuale (a Strasburgo, per lo meno, perché il consiglio dei ministri della CEE è in realtà, per logica strutturale del resto, più vicino all'ispirazione dei vecchi che non a quella dei nuovi manuali...), e dunque alla storia svizzera, come all'esperienza federale americana, si dovrebbe dedicare più spazio (senza farsi prendere dalla gelosia per la bella stabilità del franco e i treni in orario, e l'assenza — o quasi — di brigatisti...).

Non dimentichiamo, o meglio, ripetiamoci schiettamente, quel che sapevano benissimo i politici della III repubblica non meno dei nostri o dei tedeschi: che la Storia era ed è sempre disciplina politica per eccellenza, veicolo di idee e concezioni del mondo e della vita nella scuola e più in generale tra i giovani. Tradiremmo il nostro mestiere non solo se pretendessimo di ancorare il nostro insegnamento a un mondo che non c'è più, ma anche se mancassimo di dar il giusto risalto a idee e tematiche la cui importanza vitale oggi e per il nostro futuro dovrebbe essere a tutti evidente.

Giulio Guderzo

Illustrazioni a cura del dott. Fernando Bonetti, Archivio cantonale, Bellinzona.

Pierre Joseph Proudhon



bambini svizzeri per tutti i bambini del mondo;

— sviluppare l'educazione prescolastica.

Di conseguenza deve fare in modo di:

— studiare tutti i problemi che si riferiscono alla prima infanzia dalla nascita a otto anni;

— cercare di aiutare tutte le iniziative volte a migliorare l'educazione del bambino e a sostenere la ricerca scientifica che vi è necessaria;

— raggruppare, in vista della realizzazione di questi scopi tutte le personalità e le organizzazioni che, in Svizzera, s'interessano alla prima infanzia.

Membri del Consiglio centrale dell'OMEF svizzero, per la Svizzera italiana: Maria Luisa Delcò, dir. Ufficio educazione prescolastica, Bellinzona; Mariangela Noseda, isp. I circ. scuole materne, Lugano; Cecilia Sorges, maestra scuola materna, Gnosca.

Membri del Comitato ticinese OMEF: Lucia Pozzoli, maestra scuola materna, Genestriero, presidente; Aurelio Crivelli, isp. scuole speciali Sopraceneri, Giubiasco; Pietro Devittori, dir. didattico SE, Pregassona; Anna Mattia, Ufficio attività sociali, Bellinzona; Elisabetta Menozzi, maestra scuola materna, Bellinzona.

Nell'ambito dell'«Anno della persona handicappata», l'OMEF svizzero organizza a Ginevra, dal 13 al 16 aprile 1981, una Conferenza europea sul tema «L'integrazione sociale del bambino diverso sul piano fisico, mentale e socioculturale».

Il programma del Congresso, a grandi linee, prevede:

- una conferenza sul tema generale del bambino diverso

- tre conferenze centrate sulla differenza sul piano socioculturale, mentale, fisico

- ateliers di lavoro legati alle tre tematiche

- pomeriggi riservati a visite a istituzioni o scuole dove sono inseriti bambini con handicap di vario genere.

In un prossimo numero della rivista si riferirà più ampiamente sulla Conferenza citata.

Atteggiamenti e aspirazioni degli adolescenti

(Continuazione dalla seconda pagina)

te rispettosi delle esigenze e dei diritti altrui, ecc. sono, infatti, tutti gli elementi che compongono l'ideologia liberale-borghese classica.

Si precisa così il senso con cui in precedenza si è parlato di integrazione degli intervistati nel sistema in cui vivono, di coincidenza tra fini del sociale e le mete individuali.

Ed è interessante notare che le dimensioni di fondo del sistema di valori degli studenti ticinesi ora illustrate sono pressoché identiche nei vari sottogruppi del campione considerato. Solo in relazione a singole mete si notano alcuni scostamenti, e di non particolare intensità, tra i frequentanti le diverse scuole.

b) Il processo di socializzazione e l'istituzione educativa. Un secondo risultato estremamente significativo che emerge dalla realtà considerata è relativo alla quasi perfetta complementarità svolta dalle agenzie di socializzazione. La famiglia trasmette, infatti, le mete e gli orientamenti di fondo caratteristici della cultura ticinese e, su questa base, la scuola trasmette specifiche competenze strumentali.

Gli argomenti più frequentemente discussi dagli intervistati con i propri genitori sono costituiti dagli obiettivi di fondo della vita, dai problemi dell'inserimento professionale, da quelli affettivi e strumentali inerenti sia al futuro sia al presente dei singoli, dai piccoli eventi della vita quotidiana, ecc. Più di rado invece genitori e figli parlano di argomenti di carattere politico-sociale.

Nella scuola, stando almeno alle dichiarazioni degli intervistati, si affrontano raramente temi che vengono discussi in famiglia. Non di meno anche l'influenza dell'istituzione educativa appare rilevante; la sua azione viene ritenuta importante in quanto trasmette quelle conoscenze e quelle abilità che sono viste come indifferibili all'inserimento nel mondo del lavoro e della società adulta.

Il prodotto del processo socializzativo, e lo si è visto nelle righe precedenti, è l'alto livello di integrazione del giovane nei valori adulti tanto è vero che lo stesso gruppo dei pari sembra assumere un ruolo confermativo o, al più, totalmente evasivo, ma mai contestativo. Esso infatti copre quelle esigenze, bisogni di divertimento, di stare insieme agli altri in un rapporto di eguaglianza, ecc. che per definizione non possono essere soddisfatte da scuola e famiglia.

Nonostante questo quadro generale traspaiono alcune tendenze critiche nei confronti dell'attuale assetto scolastico esplicitantesi con la richiesta di alcune modificazioni, pur se la natura di queste modifiche è prevalentemente di tipo tecnico-organizzativo. La stessa insoddisfazione nel rapporto con gli insegnanti manifestata da una quota non irrilevante del campione è spia di un certo disagio esistente tra gli studenti, del fatto che la scuola non soddisfa completamente le loro aspettative, del desiderio che i docenti non limitino la loro attività alla trasmissione di informazioni e conoscenze di ordine strettamente didattico.

Anche se quindi nella valutazione degli adolescenti ticinesi la scuola è vista nella sua accezione in prevalenza strumentale, l'adesione che emerge sembra non completamente partecipata. Il tema della sostanziale passività, della tendenza ad atteggiamenti «contemplativi» o comunque non coinvolgenti per tutto ciò che è interesse collettivo, è infatti uno dei nodi centrali evidenziati dall'indagine; ma se l'integrazione del giovane è per ora fuori discussione (almeno fino a quando esisterà immutata la possibilità di realizzazione strumentale che la società ticinese offre ai singoli individui) a ben leggere tra i risultati della ricerca si fa luce, magari ancora in termini poco precisi e un po' confusi, l'esigenza a soddisfare bisogni non esclusivamente strumentali.

¹⁾ Gli atteggiamenti e le aspirazioni degli studenti ticinesi.

(IX anno di scuola), Ufficio studi e ricerche, Bellinzona, giugno 1980, USR 80.06.

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10.—
fr. 2.—

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Silvano Pezzoli - 6648 Minusio