

SCUOLA 151 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XVIII (serie III)

Gennaio-Febbraio 1989

SOMMARIO

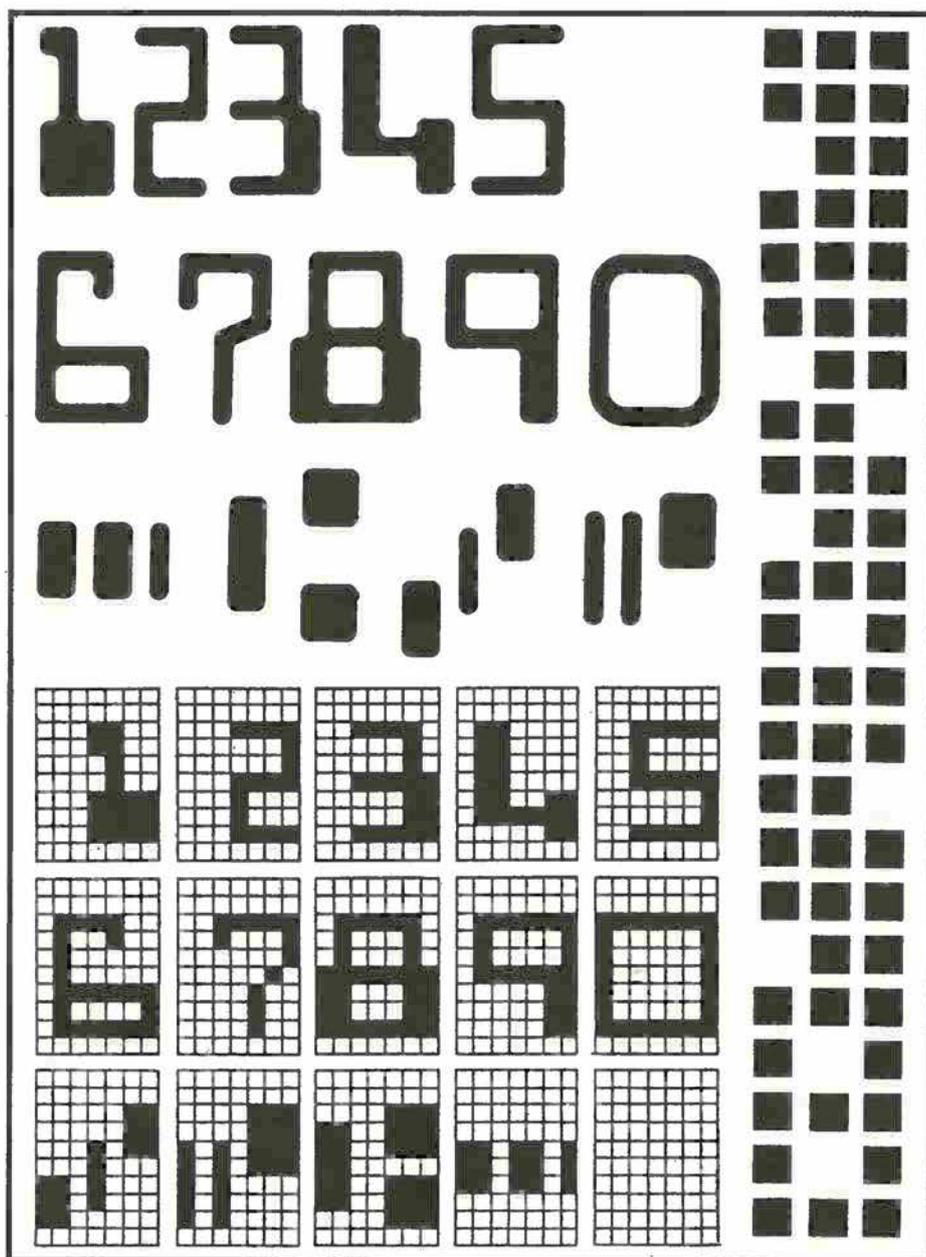
Informatica e didattica – Wilfred Bion, o del pensiero dell'alba – Tra integrazione ed emarginazione – Francese dalle scuole elementari alla scuola media – L'organizzazione nel Ticino degli esami federali di maturità per privatisti: situazione attuale e prospettive – Ricerca sulla scuola media professionale – Architettura; territorio; società – La colonia di vacanza estiva – Segnalazioni – Cooperazione internazionale nell'educazione – Comunicati, informazioni e cronaca.

Informatica e didattica

Per avviare un processo d'integrazione dell'informatica nelle pratiche didattiche

Il Consiglio di Stato ha trasmesso un messaggio al Gran Consiglio con la richiesta del credito per poter svolgere un lavoro sperimentale in due scuole medie concernente le applicazioni didattiche dell'informatica. I termini tecnici e finanziari dell'iniziativa sono presto riassunti. Il credito complessivo di fr. 930.000.- è costituito in parte da spese per acquisti di attrezzature e programmi (fr. 280.000.-), per il resto da spese per riconoscimenti ai docenti (ore di sgravio) e a consulenti.

Il lavoro che si vuole compiere è essenzialmente esplorativo. Non si tratta di verificare se un dispositivo didattico già ampiamente predisposto funziona bene e dà risultati migliori di altri, bensì di realizzare un progetto che vuol mettere in evidenza virtù e problemi delle nuove tecnologie educative, in una ricerca dunque rivolta più alla scoperta che alla verifica. Per questa sua natura, la ricerca coinvolgerà poche classi sull'arco di un quadriennio della scuola media. Protagonisti saranno, secondo il progetto, i docenti delle stesse classi con i loro al-



lievi e con l'aiuto di specialisti e consulenti.

Dal messaggio ricaviamo (pagg. 6-7), in sintesi, gli obiettivi della sperimentazione:

a) avviare gli allievi a vivere consapevolmente in un mondo in cui gli strumenti informatici sono diffusi e si prestano a svariate utilizzazioni positive e negative;

b) abituarli a usare i nuovi mezzi per la loro specificità e pertinenza, sviluppando per altro attività di riflessione e di impostazione dei problemi che restano attribuite all'intelligenza delle persone;

c) utilizzare le nuove tecniche informatiche (NTI) come ausilio delle attività di apprendimento e di ragionamento, favorendo in particolare il raggiungimento delle capacità di astrazione;

d) sviluppare delle attività interdisciplinari, mirando allo sviluppo delle competenze di base costitutive dell'obiettivo di preparare i giovani ad affrontare i problemi e le necessità della vita odierna;

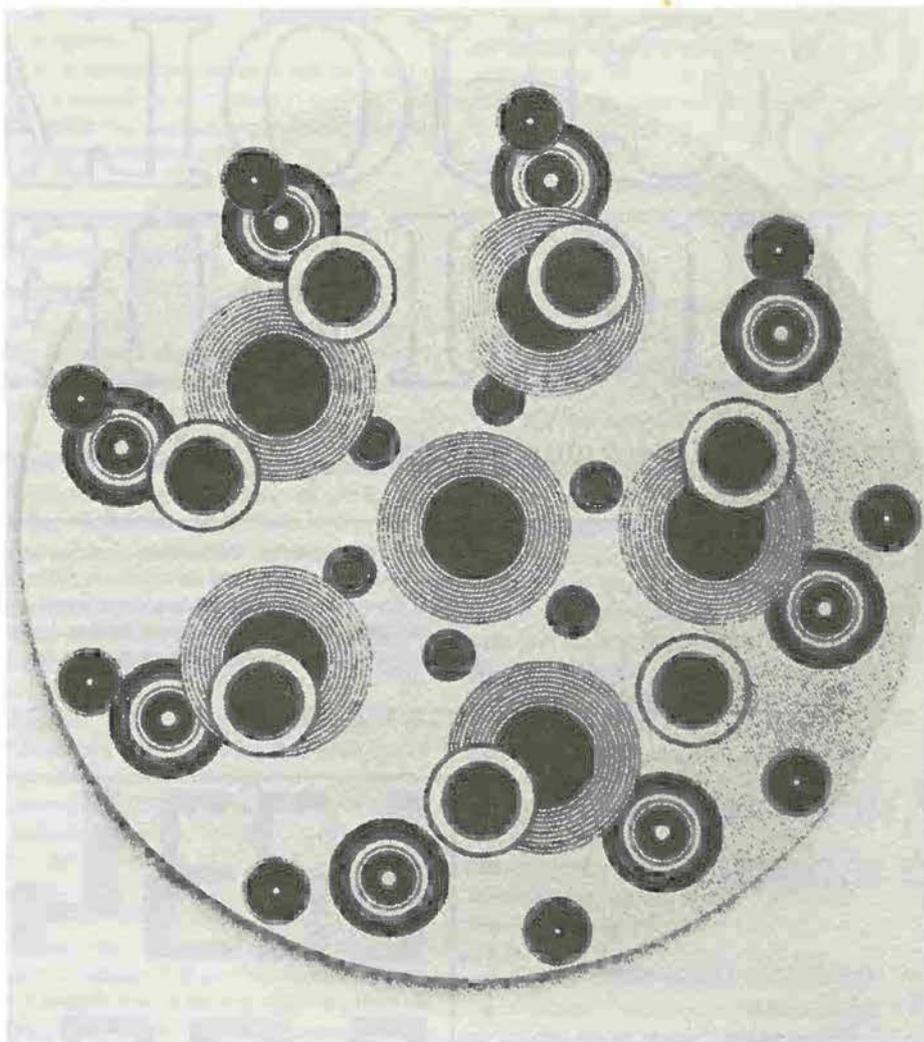
e) chiarire in quali direzioni vadano modificati i programmi d'insegnamento alla luce delle nuove disponibilità tecnologiche;

f) individualizzare alcuni aspetti dell'insegnamento, con particolare riferimento ai ritmi e alle vie di apprendimento più appropriati per ciascun allievo.

A questi obiettivi sottostanno due tipi di finalità generali. Una finalità di adattamento: fare in modo che i giovani si familiarizzino con i mezzi tecnologici che, a non poterne più dubitare, avranno una presenza rilevante nella loro vita professionale e personale. Familiarizzarsi non significa solo superare le barriere e le inibizioni, ma anche tendere a dominare la tecnologia, usandola per i suoi specifici vantaggi e tenendo sotto controllo i pericoli ad essa connessi. L'esperienza prevista vuole dunque promuovere l'uso delle nuove tecnologie, ma anche introdurre elementi selettivi, ricercando criteri di qualità e di razionalità da opporre alla possibile invasione puramente quantitativa e di moda delle stesse tecnologie nella scuola.

Una seconda finalità di miglioramento dei processi pedagogici e didattici: si tratta di esplorare le possibilità di progresso offerte dalle NTI ai fini dell'incremento dell'efficacia dell'istruzione, dell'adattamento ai profili attitudinali individuali, della motivazione dell'apprendimento, dello sviluppo delle capacità di ragionamento.

Su queste linee si muove un folto numero di ricerche e di sperimentazioni in tutto il mondo. I risultati non saranno ricavati da poche sperimentazioni di punta,



bensì da un insieme diffuso di tentativi e ricerche condotti da un numero crescente di docenti e via via arricchiti dalle costatazioni precedenti. Appare perciò evidente la necessità di avviare tali esperienze anche nel nostro paese, mantenendo viva l'attenzione per le esperienze compiute altrove, ma anche con la consapevolezza che la nostra scuola potrà appropriarsi di queste nuove tecniche sostanzialmente attraverso esperienze dirette e diversificate.

L'esperienza prevista in due scuole medie ha un suo particolare rilievo per l'impostazione scientifica e organizzativa, ma vuole aprire il campo ad altre esperienze e confrontarsi con i tentativi più particolari che già hanno luogo nella scuola e che, verosimilmente, si diffonderanno nei prossimi anni. Un'esperienza dello stesso genere e dello stesso rilievo è in fase di preparazione anche per le scuole elementari.

Non possiamo concludere senza accennare ai limiti inevitabili delle innovazioni didattiche.

Alle sconfinato speranze vissute nei decenni scorsi di fronte alle innovazioni scolastiche occorre sostituire un atteggiamento non certo scettico o rassegnato, ma più realista: quello di voler esplorare nuove vie e tecniche per arricchire gli strumenti a nostra disposizione nell'affrontare il compito, che rimarrà difficile, di portare la gran parte dei giovani a dominare gli strumenti culturali di base. Le NTI lasciano intravedere concrete promesse grazie alle loro specifiche caratteristiche di flessibilità e di capacità interattiva. Sono comunque strumenti che renderanno ancora più complesso l'atto pedagogico e che, per altro, acquisiranno significati e valori all'interno delle pratiche e degli intenti complessivi dell'istituzione scolastica. Affrontiamole con la modestia e la curiosità di chi vuol imparare qualcosa di nuovo e ha piacere di scoprire in che modo un nuovo campo di ricerca può essere utile per il proprio lavoro e può permettere di spingere un po' in avanti i vecchi confini.

Wilfred Bion, o del pensiero dell'alba

Una esperienza tra gruppaltà e solitudine

Il pensiero di Bion è un pensiero che produce pensieri. Proviamo a seguirne alcuni ponendoci qualche interrogativo. Viene spontaneo innanzitutto, leggendo il rigoroso studio che Ferruccio Marcoli ci presenta, chiederci come pensare un pensiero e un itinerario intellettuale tanto irripetibile, a volte contraddittorio e «catastrofico» sul piano teorico come quello che è andato elaborando dal '43 alla fine degli anni Settanta questo psicoanalista inglese, di cui Marcoli ci mostra nel suo libro la genesi?

Come sconfiggere il pericolo oggi tanto diffuso della sua trasmissione facilitante e schematica? Come comprendere il suo itinerario complessivo situato nell'oscillazione tra l'esperienza della molteplicità e quella dell'uno (come tra l'altro nella sua teorizzazione del «mistico e del gruppo») di «Attenzione e interpretazione» del '70), tra l'emozione della gruppaltà interna ed esterna e l'incessante ascesa verso la solitudine, che il lavoro analitico drammatizza? Una alternanza che lo seguirà sino alla fine della sua opera, sino alla trilogia «*A memoir of the future*» (1975-79), in cui, con la metafora delle «vespe infuriate» che assediano e invadono la solitudine, sottolinea l'irriducibile impossibilità per l'uomo di essere solo, «*Pensieri inquieti, - scrive nel '77 - che come uno sciame mortale di vespe infuriate appena mi trovano solo mi assalgono a frotte ...*»¹⁾.

Oppure come in uno scritto del '61 in cui è l'impossibilità di essere in gruppo che viene in primo piano, «*l'individuo è un animale di gruppo, in lotta sia con il gruppo sia con quegli aspetti della sua personalità che costituiscono la sua tendenza a formare il gruppo*»²⁾.

Un doppia impossibilità dunque su cui Bion annota nel '78, «*c'è una esperienza molto fondamentale... / il paziente è consapevole di due esperienze assai sgradevoli... e sono la dipendenza da qualcosa altro da sé e l'essere tutto solo ...*»³⁾.

Vi è dunque in questo essere in bilico dell'uomo l'indizio di un suo statuto ontologico e psicologico irriducibile, da cui Bion parte e a cui arriva nel suo itinerario intellettuale e esplorandone il passaggio.

Bion dipana un filo, a partire dai suoi primi lavori sui gruppi, di cui il libro di Marcoli ci parla, un filo che da un tempo passato, da una memoria rivisitata dalle molte voci interiori e sempre riattualizzate nell'«hic et nunc» della relazione (e della seduta analitica) costruisce un legame tra la dolce nostalgia di una verità primigenia irraggiungibile e

il pericolo mortale, che la molteplicità di queste voci di copertura (di menzogna) contiene e a cui sfuggire, come si fugge dalle vespe infuriate. *Gruppaltà e solitudine* divengono allora come i due bordi su cui si giocano le forze del caos come quelle dell'ordine e la continua oscillazione a cui è sottoposto il pensiero pesante, come se dovesse eternamente muoversi tra Scilla e Cariddi, tra i pericoli della confusione e quelli della categorizzazione, tra verità, per dirla bionianamente, e istituzione...

Come immaginare l'impresa creativa e conoscitiva di W. Bion? Mi viene utile a questo proposito un aforisma di Ferruccio Masini nel suo «*Pensare il Buddha*» (1988).

«*Che cosa è più difficile da dipingere? chiese qualcuno a Ike-no Taiga, un pittore giapponese del periodo Edo. Dipingere uno spazio bianco - fu la risposta - dove nulla è disegnato: questo è il compito più difficile della pittura*»⁴⁾.

Come parlare allora di questo appassionato sforzo di dipingere lo spazio bianco del pensiero e della sua costituzione dentro la mente, a partire dalla domanda dei suoi primi scritti sulla capacità dell'uomo di pensare il gruppo, di configurarlo e poi viverlo attraverso l'emozione?

André Green nella Introduzione agli «*Entretiens psychanalytiques*» nel 1980, che raccolgono i Seminari brasiliani di Bion, parla di lui come di un testimone della necessità per il pensiero psicoanalitico di andare al di là da ogni positivismo della psiche⁵⁾. Bion infatti fa scivolare continuamente sul piano teorico l'orizzonte dello spazio e del tempo psichico in avanti e indietro, disorientando, spaesando, producendo «piccole catastrofi» del pensiero e della teoria. Bion ci offre infatti un paesaggio della mente capace di includere altri «vertici» (il vertice religioso, poetico, matematico...) in grado di modificare le nostre costruzioni teoriche, rendendo puerile e falso ogni riferimento definitivo e chiuso sul suo enigma.

Ciò implica, conclude Green, la prospettiva di una nuova rivoluzione psicoanalitica così audace forse come quella di cui Freud porta la responsabilità. Una rivoluzione che tolga ai «funzionari della teoria e della trasmissione della scienza psicoanalitica» la gestione del suo patrimonio e dia quel «secondo soffio» che sappia scongiurare i pericoli di una sua decadenza.

L'opera di Bion, che la si voglia condividere o meno, è certo tra quelle che partecipano di autorità a questo «secondo soffio», facendo opera di *sfondamento culturale, teorico*

e clinico dentro i percorsi a volte ripetitivi e autolegittimatisi della scienza istituzionalizzata.

Come dunque imparare da Bion? Dobbiamo a Ferruccio Marcoli una opera ardua e rischiosa. Non solo per il valore della ricerca epistemologica in sé, che tende, come lui stesso afferma, parafrasando Matte Blanco, a conoscere attraverso l'analisi di «*Esperienze nei gruppi*» (1943-1952) «*il padre di quello che viene dopo*», e nemmeno per aver osato partecipare con questo lavoro a un campo di frequentazione di Bion soprattutto italiano troppo spesso «pigro e superficiale», in cui domina più la ripetizione meccanica che la creatività e il gusto, tutto bioniano, per il paradosso e il percorso della domanda, quanto per aver corso il rischio di una vicinanza quasi «empatica» con Bion che traduce una frequentazione e non solo attenta e scrupolosa ma anche appassionata.

«Alla fine dei suoi seminari romani del '77, - scrive Giovanni Hautmann, Bion paragonò il destino del suo contributo alla caduta da un albero di una foglia di cui non si sa mai su quale lato atterrerà...; tuttavia sappiamo che Bion teneva più che i suoi scritti producessero pensieri psicoanalitici piuttosto che interpreti 'fedeli' del suo stesso pensiero»⁶⁾.

In queste acque pericolose per il pensiero (del ricercatore)⁷⁾, Marcoli ci offre tuttavia una possibilità. Assume il rischio di disegnare con strumenti bioniani una sorta di cartografia o stratigrafia dei primi scritti sul gruppo, sospesa, come le navigazioni ramusiane del '500, tra l'illusione di poter riempire gli spazi bianchi delle terre ignote (del pensiero) e i resti che questa geografia lascia come elementi non immediatamente «saturabili» (di significazione) e così attivamente circolanti, produttori di disordine, sino all'opera della maturità. Una opera dunque in bilico tra formalizzazione e disgregazione.



Come trarre allora dall'osservazione di Matte Bianco, che Marcoli fa propria, una via alla conoscenza eludendo la questione della seduzione del padre-maestro che ti illumina e ti riempie della sua troppa pienezza? Come conoscere fuori dal rapporto di amore e di dipendenza da un leader, fuori dalla sua captazione illusoria e immaginaria, che ti protegge dal dolore dal pensare senza padre o contro il padre? Una questione certamente bioniana...

«Come si riconosce un maestro? chiese un monaco. Interrogando se stessi, rispose Joshu».

Marcoli, come lui stesso dichiara, lavorando attorno a Bion interroga infatti se stesso, le sue origini i suoi fantasmi personali, la costituzione della sua teoria della mente.

In ciò mi sembra vinca la sfida che i pericoli della troppa passione ha reso certo particolarmente difficile e nello stesso tempo seducente.

Bion ha certo costituito in questi ultimi anni soprattutto nell'area italiana una sorta di *koiné* psicoanalitica del campo freudiano. Le ragioni sono molteplici, da quelle evocate da Corrao sull'ipotetica consonanza dei suoi vertici di ricerca con quelli della tradizione culturale italiana (dal vertice storico non memoriale e archeologico bensì basato sulla costante riattualizzazione del passato nel presente, a quello mitico, al vertice scientifico «galileiano», a quello mistico ed estetico sino alla concezione critica dell'«individuo eccezionale» ecc...), sino alla ipotesi, suggerita da Silvia Vegetti-Finzi, che la sua concettualizzazione sia divenuta – di fronte alle spinte centrifughe provocate dall'incremento degli psicoanalisti, dalla perdita della originaria omogeneità socio-culturale e dalla eterogeneità delle esperienze – una sorta di «collante a presa rapida». E tutto ciò con i rischi per la comunità scientifica di vedere emergere fenomeni di imitazione ripetitiva, di inautenticità, di mimetismo di potere e di carriera dentro le istituzioni psicoanalitiche e, ben più grave, dentro l'identità stessa dei futuri analisti... (Sarebbe comunque, a mio modo di vedere, anche utile riflettere non solo sulle consonanze positive evocate da Corrao ma pure sui dinieghi e sulle idiosincrasie che il mondo cattolico e idealista italiano ha mantenuto nei confronti della sessualità e della sessualità infantile in particolare, diniego su cui poi operare collusioni perverse con un certo modo di leggere e di trasmettere Bion...)⁹.

Da dove è allora partita la riflessione bioniana di cui Marcoli si fa attento e rigoroso lettore? È forse utile a questo punto, per situare la posta in gioco, ricordare come l'interesse primo di Bion fosse legato alla esperienza che lo stesso Bion fece come medico militare con i gruppi durante l'ultimo conflitto mondiale nell'esperimento chiamato di Northfield. Una riflessione dunque sul «gruppo di lavoro», inteso immediatamente non tanto come la sommatoria degli individui ma compreso come una entità illusoria autonoma con funzionamento e configurazioni specifiche. È questo modello tra esterno e interno, questo modo di coniugare real-

tà e illusione, di trovare uno sviluppo all'intuizione freudiana del '21 sull'isomorfismo tra psicologia individuale e psicologia grup-pale e sociale, che diverrà poi il punto di riferimento costante nella successiva costruzione della teoria del pensiero, del legame e delle sue vicissitudini. [...]

Ciò che interessa Bion non sono dunque i pensieri e la loro forma logica ma le condizioni stesse per cui il pensiero possa esistere. [...]

I pensieri si costituiscono allora come il confine tra il corporeo e lo psichico, lo spazio intermedio tra me e il non me. Mentre per Freud in questo spazio il pensiero sorge per colmare la mancanza dell'oggetto tramite la simbolizzazione, per Bion il pensiero comporta il coraggio di rappresentarsi il vuoto, la solitudine, la morte, l'infinito. La conoscenza per Bion ha origine dal dolore di un oggetto assente che non può più freudianamente divenire e risolversi in una realizzazione allucinatoria del desiderio.

Così viene costruita una mente capace di sopravvivere al pensiero stesso e di vivere nello stesso tempo la tensione tra un passato perduto e un futuro senza nome; infatti «L'alba dell'oblio» è il titolo triste e definitivo, come scrive Gaddini, non solo alla trilogia ma alla intera sua ricerca. Così su questo pendio affettivo ed epistemico tra il pensiero che si perde e il pensiero ossificato si realizza quell'oscillazione nella sua opera tra l'elaborazione di una geometria, di una logica formalizzata e il percorso mistico ed estetico dentro l'esperienza conturbante della «noche oscura» di Giovanni della Croce, si costituiscono le molte stazioni e i molti volti della sfida del tempo e della sua capacità di *poiesis*.

Prende così senso la polarità sostanziale della sua ricerca situata, come detto, tra *gruppalità e solitudine*. Il suo pensiero diviene allora pienamente *un pensiero per il tempo della sopravvivenza*, un tempo della irrepresentabilità della vita, che ricorda il concetto di «agonia» di Winnicott. (...)

In questo senso si può dire che Bion è un pensatore della catastrofe, iscritta tra un soggetto che insonne attende il risveglio per conoscere e un oggetto (anche reale) che si sottrae o si impone intrudendo in modo persecutorio l'universo psichico.

Marcoli incontra Bion all'alba, dicevamo, nel momento di costituzione del suo pensiero e alla frontiera tra i pericoli del «sonno» tentatore, come nel mito di Palinuro o della confusione della Torre di Babele e la necessità dell'ordine e della formula.

Mi chiedevo, scrivendo queste note, se Bion fosse un pensatore del giorno oppure della notte, credo che la sua sia stata invece una navigazione dell'alba. In lui vi è qualcosa della vigilanza, qualcosa dell'insonnia levinasiana, che è disposizione al risveglio (del pensiero) ma anche segno di una impossibilità a «dormire», lasciandosi andare ai fantasmi della notte. Un punto di confine che il Bion clinico ha sempre frequentato nel suo dialogo continuo con la psicosi.⁹ [...]

Il tema della gruppalità e della solitudine mi spinge, per terminare queste note sparse,

ad un altro «vertice» del suo pensiero, su cui brevemente anche Marcoli si sofferma, un vertice che chiamerei «indiano».

Bion è infatti nato in India a Muttra nel 1897 ove rimase sino a otto anni quando venne mandato in Inghilterra per gli studi. Il tema della nostalgia, della memoria verso l'origine non l'abbandoneranno mai, così come la necessità di comprendere il suo «gruppo originario», la sua propria storia lo accompagneranno tutta la vita a partire dai suoi primi studi oxfordiani di storia.

La cosa che colpisce nella sua analisi della gruppalità in rapporto all'approccio individuale è certamente, come segnala Resnik, il cambiamento dell'atmosfera generale. *L'aspetto climatico e atmosferico* della esperienza gruppalità sarà dunque l'oggetto delle sue preoccupazioni iniziali¹⁰.

Ma a che cosa rimanda questo clima? Come proteggersene? Come qualcosa che sapesse del profumo delle origini da cui difendersi per non essere sedotto nostalgicamente...

A questo proposito è utile citare una osservazione di Green, quando scrive «il *fallait que l'univers nocturne et inquietant de Mélanie Klein, chtonien pour ainsi dire, fut pourvu à nouveau d'un cadre-théorique cette fois pour ne pas que nous perdions avec elle, non dans le Paradis Perdu de Freud mais dans les Enfers qu'elle a si bien rendus, qu'on jugerait qu'elle y a séjourné et en serait revenue*»¹¹.

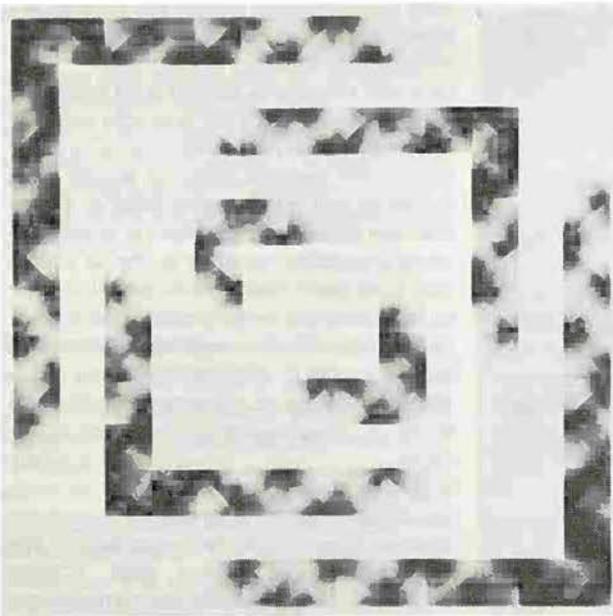
È a questa evocazione attraente di un inferno popolato da figure inavvicinabili, alla loro azione persecutrice che Bion cerca di trovare una risposta? In questo senso si può dire che il suo è un pensiero della catastrofe-trasformazione, un modo di contenere in una teoria a volte troppo saturata, a volte contraddetta la stessa catastrofe di una «madre arcaica» a cui non ci si può lasciare andare... nel sonno, come se contenesse nello stesso tempo una molteplicità troppo piena e una assenza vuota...

«Come se lo spirito avesse orrore del vuoto e dovesse colmarlo...» così Bion nelle Lezioni brasiliane del '73, che ricorda le parole di Jabès, il poeta del libro e del deserto, «un vide est sans cesse à combler».

Un vuoto che Bion frequenterà nella sua sospensione della memoria e del desiderio, nella pratica della capacità negativa, nell'accesso alla «notte oscura» dei mistici da Maestro Eckhart e San Juan De La Cruz, e su cui porrà la sua griglia, ultima difesa di fronte all'orrore di questo nulla che incontrerà nella stanza di analisi come nella psicosi.

Come porsi di fronte all'ignoto? Con il bagliore della luce o con la tolleranza dell'oscurità?

«Al posto di cercare una luce viva e intalligente per illuminare dei problemi oscuri, io suggerisco, scrive Bion nel Seminario di San Paolo (1973), di abbassare la luce: un raggio penetrante fatto di oscurità... questo raggio penetrante avrebbe di particolare di poter essere diretto sull'oggetto della nostra curiosità e questo oggetto assorbirebbe la luce già esistente lasciando la zona di osservazione sprovvista della luce che pos-



Fernando Bordoni
- V - 1980,
tecnica mista, 1980,
90×90 cm.

sedevo. L'oscurità sarà allora così assoluta che raggiungerà un vuoto luminoso assoluto»¹²⁾.

In questo spazio prende corpo un elemento di conoscenza non saturato da significati. Qui è il luogo dell'infinito e del «porsi all'unico con O» dell'atto creativo.

Dicevo, per concludere, del vertice «indiano». Bion nasce nel regno di Krishna, da una madre per metà indostana, per poi lasciare a otto anni quel «clima materno» (popolato dalle molte balie) per l'austera e paterna Inghilterra.

Krishna è dea dell'affetto, della partecipazione al divino al «bhakti» ritualizzato tramandatosi dal Mahabharata e dal Bhagavad-Gita, ma anche dea che è capace di rompere l'ordine del sistema.¹³⁾

«Eppure l'India l'amavo, quel sole rovente, sta scritto nella sua Autobiografia, insopportabile: che bellezza! Il silenzio del primo pomeriggio, i grandi alberi con le foglie che pendevano immobili nell'aria soffocante, l'uccello della febbre con il suo richiamo lamentoso, feb-bre, feb-bre, feb-bre (...), quindi di nuovo il silenzio»¹⁴⁾.

Che cosa succede nel momento di quella separazione dai profumi materni, proibiti(?), della infanzia?

Per tornarvi avrà bisogno della memoria e del desiderio, verso cui eserciterà il più severo controllo... (il regno ctonico della madre). [...]

Come non evocare il paesaggio dell'India dei racconti della Duras, le donne smarrite e folli del «Viceconsole» o di «India Song», o il viaggio mitico e onirico de «I Figli della mezzanotte» di Saiman Rushdie (1980), la sua particolare climatologia gruppale (il gruppo telepatico di Rushdie) e avviluppante come l'umido del monzone attorno alla pelle...?

«L'India, l'ultimo bastione della Madre», come scrive Sudhir Kakar, il luogo del sentimento oceanico, la «moksha» che prepara ed è resa possibile dalla samadhi (ultimo stadio dello yoga), che ricorda la Thalassa di Ferenczi, del ritorno all'acqua, della vita intra-uterina... (Bion alla scuola pubblica pare

giocasse a water-polo) di cui Bion torna a parlare nella sua ultima opera. L'India è allora il luogo di un «*pantheon multiplo e grup-pale*»¹⁵⁾ come ce lo dice la tradizione vedica, da opporre al «*pantheon trino*» dell'occidente giudaico-cristiano, del teatro di Edipo e di Oreste.

Cosa rimane in Bion di questa traccia, di questa narrazione, che si mescola alla traccia del materno

«*Ma Dehli, ma Dehli non era uno splendore? Se solo non avessi dovuto andare a scuola...*»

Tutto sta in quel «non». L'India allora sarà dimenticata ma la sua traccia rimarrà a condurre un percorso di esperienza clinica e teorica «all'alba» tra un universo perduto e una verità ricercata come necessaria. Qui Bion fa la prima esperienza della *cesura*, che sarà poi un elemento costante di tutta la sua ricerca. Come non ricordare ancora con Sundhir l'importanza per la maturità nel mondo induista della funzione dell'*lo passivo* che si prepara alla morte e va verso l'indifferenza invece che verso l'autonomia? Due modi per preparare il passaggio verso la morte, per «dipingere il nulla», che Bion ha interpretato sino alla fine.

Come fare l'esperienza di questo viaggio all'indietro nel molteplice materno, nella notte ctonica, evocata da Green? Come proteggersi da quella seduzione pericolosa, in cui Sonno può portarti, come nel mito di Palinuro, al naufragio e alla catastrofe? Questa la sfida coraggiosa che la teoresi di Bion ci propone.

È stato certamente sempre un pensiero troppo in là o troppo in qua per non disorientare la nostra razionalità diurna... Bion è vigile. È come insonne di una notte che sa di non poter attraversare se non con ponti, mediazioni, formule, contenitori della mente, per giungere al mondo della luce; dall'ipostasi del soggetto come sostantivo, dal hic et nunc della nostra mondanità verso un esserci nell'analisi come esperienza, come tappa preliminare per trovare qualcosa di «O», per procedere contro ogni realismo ed ogni evidenza. È come se Bion cercasse un

«surplus di razionalità», non notturna, non veramente diurna, anche se qua e là ha dovuto accettarne i compromessi, in una razionalità che ho chiamato dell'alba.

Il viaggio intellettuale di Bion tra gruppo e pensiero, tra gruppalità e solitudine non può che rammentarci, per concludere questa presentazione del libro di Marcoli, la riscrittura che Ferruccio Masini ha osato fare dei Koan Zen nel suo «Pensare il Buddha» quando parla della nube e del vento.

«È la nube a inseguire il vento o il vento a inseguire la nube? Se si inseguono tra loro come è possibile che giungano ad incontrarsi? chiese un monaco. S'incontrano – disse Joshu – nell'ultima profondità della notte, dove la nube non è più nube e il vento non è più vento».

Bion si è spinto, pensatore gnostico, sino a questo estremo territorio della mente e dell'esperienza e se ne è ritratto per poi riprovare ad avvicinarsi.

Ha lasciato sulla via gli strumenti teorici dell'avvicinamento come della ritirata, ma ha anche lasciato il senso dell'ebbrezza di un pensiero che si pensa sino a quelle terre. Il libro di F. Marcoli ci ha reso più trasparenti l'uso di questi strumenti, di queste mappe per una avventura, come quella bioniana, ai confini della mente.

Graziano Martignoni

Bibliografia

- 1) Bion W., *A memoir of the future. Book two: The past present*, Imago Editore, Rio de Janeiro 1977
- 2) Bion W., *Esperienze nei gruppi*, Armando Editore, Roma
- 3) *Discussioni con W.R. Bion*, Loescher, Torino 1984
- 4) Masini Ferruccio, *Pensare il Buddha*, Edizioni dello Zibaldone, Pordenone 1988
- 5) Green A., *Au-delà? En-deçà? De la théorie*, préface a W.R. Bion, *Entrétiens psychanalytiques*, Gallimard, Parigi 1980
- 6) Hautmann G., *Il mio debito con Bion*, in Rivista di Psicoanalisi, Il pensiero Scientifico Editore, 3-4, 1981
- 7) Matte Blanco I., *Riflettendo con Bion*, in Rivista di Psicoanalisi, op. cit.
- 8) Su questo tema cfr. Corrao F. nella *Introduzione* al numero monografico della Rivista di Psicoanalisi (1981) e Vegetti-Finzi S. in *Dal pianeta Bion sul Manifesto*
- 9) Cfr. a questo proposito, Begoin J., *W.R. Bion, notice nécrologique*, Revue française de Psychanalyse, XLIV, 2, 1980
- 10) Resnik S., *Bion, psychose et multiplicité*, in Revue de psychothérapie psychoanalytique de groupe, Erès, Toulouse, 5-6, 1986
- 11) Green A., *Trop c'est trop*, in AA.VV. *Mélanie Klein aujourd'hui*, Césura Edition, Lyon 1985
- 12) Bion W.R., *Entrétiens psychanalytiques*, Gallimard 1980
- 13) «Bhagavata Purana» in Kakar S. *Moksha. Le monde intérieur, enfance et société en Indes*, Les Belles Lettres, Parigi 1985
- 14) Bion W., *La lunga attesa*, Astrolabio, Roma 1986
- 15) Marchiano S., *La cognizione estetica tra oriente e occidente*, Guerrini e Associati, Milano 1987

Tra integrazione ed emarginazione

Note a proposito della scolarizzazione degli allievi stranieri

Quando ci azzardiamo a discutere di *migranti* in particolare e di *migrazione* più in generale, a prima vista sembra sufficiente descrivere questi concetti con l'elementare teoria che fa capo alle coordinate geografiche – centrando i ragionamenti sui semplici spostamenti di persone da una nazione povera ad una più ricca – e poi, semmai, aggiungervi la rilevanza socio-economica, per dire del *Gastarbeiter* che cerca occupazioni e salari migliori, costi quel che costi...

È certo che, enunciata solamente in questi termini – sicuramente, a volte, anche veri, ma pericolosamente riduttivi – la questione offre di sé la figura desueta e stereotipata del lavoratore straniero giunto dall'Italia con la valigia avvolta nella corda, un pezzo di casa nel sacco delle arance e tanta tristezza negli occhi... La realtà è invece diversa – eccome! –, perché il concetto d'emigrante racchiude e sviluppa situazioni molto più complesse di quanto finora abbiamo avuto il coraggio di voler guardare e capire, di rilevare e, dunque, di analizzare; situazioni che risultano acute soprattutto in un cantone come il Ticino, che è caratterizzato da importanti elementi di matrice socio-culturale e linguistica che si scostano nettamente dal resto della Confederazione.

Un punto di riferimento: l'anno scorso gli stranieri residenti nel nostro Cantone erano 64.806 – originari di circa una sessantina di paesi diversi – (23,3% della popolazione residente permanente al 31.12.¹); di questi, però, 51.717 (79,8%) erano italiani, la maggior parte dei quali non è certo giunta in queste contrade nell'ultima ora: risulta subito chiaro che nella definizione del concetto di *migrante* è necessario introdurre una serie di altri parametri fondamentali, anche se i rilevamenti statistici ci hanno abituati a "contare" i migranti solo nel momento in cui varcano una frontiera, solitamente naziona-

le, ma in certi casi anche cantonale o regionale.

È però indubbio che nel caso del nostro Cantone – e in relazione alla scolarizzazione di quella fetta importante di popolazione migrante inattiva – dobbiamo guardare la persona migrante non solo dal punto di vista della nazionalità e/o del paese di provenienza, ma anche tenere in debita considerazione altri aspetti non meno importanti legati alla sua esperienza *soggettiva*. I motivi dell'arrivo nel nostro paese sono estremamente diversificati e non possono essere catalogati con un'unica etichetta, perché non dobbiamo mai confondere gli italiani con i turchi o i tedeschi con i libanesi... Non si tratta – sia ben chiaro – di approntare delle classifiche "di merito", per dire chi sia migliore o chi sia peggiore, chi pone grossi problemi o chi, invece, mostra capacità di adattamento fuori del comune; più correttamente occorre invece analizzare il problema al di là di taluni pregiudizi che dipingono il migrante unicamente con le sembianze di colui che ricerca – pretestuosamente – migliori opportunità economiche; pregiudizi che albergano soprattutto negli atteggiamenti xenofobi che mal tollerano il fatto che il diverso ricerchi per sé uno spiraglio di vita migliore.

Una realtà nuova e diversa

Dal punto di vista della scuola – e della scuola elementare in particolare – il nostro compito principale è quello di tenere in considerazione tutti i migranti in età scolastica, indipendentemente dal ceto, dalla provenienza, dalla lingua materna e dai motivi che li hanno spinti sin qui; e indipendentemente dal fatto che si tratti di rifugiati politici o economici, di lavoratori turchi o argoviesi, di uomini o di donne. Per la scuola, in altre parole, ogni figlio di migrante va riconosciuto

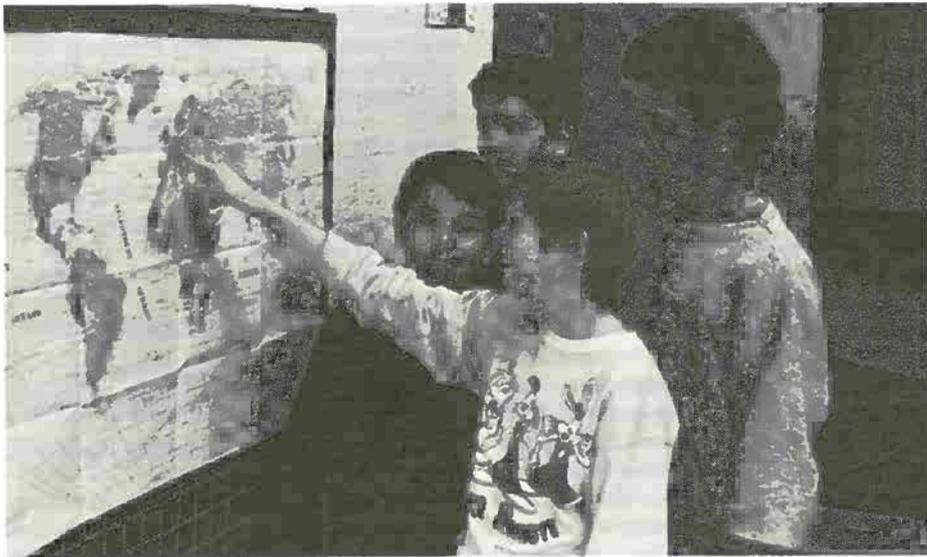
nella sua specificità umana per garantirgli il massimo degli sforzi educativi da parte del sistema formativo.

La realtà migratoria attuale è un problema relativamente nuovo per la scuola ticinese: in effetti, sino a non molti anni fa, la quasi totalità dei bambini migranti accolti nelle nostre scuole era di origine italiana; il fatto che non esistessero problemi di comunicazione linguistica ha fatto sì che la scuola non si sia posta determinati quesiti di natura interculturale, nello stesso momento in cui nel resto della Svizzera l'assorbimento di queste masse di migranti induceva l'istituzione scolastica ad affrontare di petto problemi di integrazione estremamente rilevanti.

È solo da qualche anno che anche la scuola ticinese registra la presenza di migranti che non possono più essere catalogati statisticamente nel novero degli *stranieri* (= *diversi*), senza che ciò non comporti una differenziazione del trattamento pedagogico: il fatto stesso che i nuovi migranti non parlino più l'italiano pone la scuola di fronte ad un problema nuovo e di vaste dimensioni; ma questo nel momento in cui l'intera Europa occidentale si interroga sul proprio futuro, alla luce del *baby bust*² che non accenna a rallentare la sua folle corsa verso il basso e dell'ondata migratoria dai paesi mediterranei. Si pensi, per esemplificare, alle polemiche estive sui *vu'cumprà* in Italia, oppure si rifletta sulle recenti parole di Venturini³: «*Senza l'immigrazione, con un tasso di natalità tra i più bassi d'Europa, la popolazione ticinese è destinata ad estinguersi in poco più di un secolo. Gli ultimi discendenti delle attuali generazioni scomparirebbero verso il 2185, a meno che la fecondità non riprenda vigore. Si calcola però che il mantenimento dell'attuale livello demografico, senza l'apporto migratorio, implicherebbe una media di 3-4 figli per coppia sposata, ciò che sembra impensabile in un paese, come il nostro [...], ove non esiste una politica demografica nel senso stretto del termine.*»

Sul piano educativo la situazione relativa ai nuovi migranti solleva una serie di problemi non facilmente risolvibili, a partire da un vuoto giuridico che occorrerà colmare al più presto. Diversamente da come si continua a fare dagli anni Sessanta con gli allievi che provengono dal Meridione italiano, oggi è necessario intendersi sul fatto che non giova più limitarsi a inserire in una classe un bambino appena giunto da un paese di lingua straniera. Se già per gli allievi autoctoni o, comunque, italo-foni vale il principio della differenziazione dell'insegnamento, tanto più questo principio dovrà valere per chi italo-fono non è: la diversità, in questo caso, è palese e marcata, e ancor più la scuola dovrà evitare di trattare come «... *égaux en droits et en devoirs des élèves en fait très différents*»⁴. Già il fatto che l'allievo si esprima in un'altra lingua, lascia presupporre che a nessuno dovrebbe esser consentito di far finta di niente, per esempio inquadrandolo nella scuola senza un minimo di preoccupazione per le sue traversie e (spesso) per

Foto Salmiina



l'enorme distanza culturale che lo separa da questo "nuovo mondo". Così già da tempo la *Legge della scuola* offre un contributo – seppur minimo – per affrontare questa problematica; all'art. 94 si afferma: «Il comune può istituire corsi preparatori di lingua italiana destinati agli allievi di altra lingua che non sono in grado di seguire normalmente le lezioni comuni».

Il docente di italiano

Presso le scuole comunali di Locarno la figura del docente di italiano per gli allievi di lingua straniera esiste dall'anno scolastico 1983/84. L'incarico di questo docente avviene anno per anno a dipendenza delle esigenze della scuola (cioè a dire: a seconda del numero di allievi che necessitano di tale insegnamento), e viene autorizzato di volta in volta dal Consiglio di Stato.

Ciò può comportare l'impossibilità oggettiva di spingere a fondo l'acceleratore in modo da rispondere a ben precise esigenze del bambino neo-immigrato; esigenze che non possono e non devono limitarsi all'insegnamento della lingua, proprio perché il bambino migrante sta diventando la norma in molte scuole urbane, per cui è necessario un coinvolgimento della scuola che vada al di là dei tradizionali obiettivi legati all'omogeneizzazione culturale (=urbanizzazione): non è togliendo per qualche ora dalle classi questi allievi che si riesce a toglierli dal buco nero in cui spesso si trovano, schiacciati tra due mondi che spesso e volentieri non comunicano tra loro...

Se noi guardiamo superficialmente il numero di stranieri presenti nella scuola elementare di Locarno – ad esclusione degli italiani, per lo più immigrati della terza o quarta generazione – rileviamo la presenza di 78 allievi tra algerini, argentini, cecoslovacchi, cileni, filippini, francesi, germanici, britannici, iraniani, jugoslavi (7), lussemburghesi, polacchi, portoghesi, domenicani, siriani, spagnoli (18), turchi (27), ungheresi e zairiani. Una riflessione basata unicamente su questi dati porterebbe però a conclusioni totalmente errate e fuorvianti già per il fatto che una buona parte di questi bambini può essere considerata ticinese almeno dal profilo socio-culturale: si tratta, in effetti, di bambini nati nel Ticino – e quindi stranieri della seconda o della terza generazione –, a volte da un genitore ticinese o comunque italofono. Dal punto di vista operativo, quindi, presentano le stesse problematiche educative dei ticinesi e della maggioranza degli italiani.

La dimostrazione di ciò risiede proprio nel gruppo di allievi che attualmente viene seguito dal docente di italiano, che è composto da 5 svizzeri e da 18 stranieri: cioè da 23 migranti. Anche dai punti di vista socio-culturale e socio-economico questo gruppo è estremamente composito e non può quindi essere descritto per mezzo di un *unicum* che riassume in maniera banalizzante un ritratto dell'allievo tipo accolto dal servizio: il che pone parecchi problemi tuttora almeno parzialmente irrisolti.



Foto Salmira

Dal punto di vista "tecnico", l'accoglimento degli allievi in questo servizio avviene in maniera abbastanza lineare e rapida: al momento della notifica d'arrivo le loro capacità scolastiche vengono esaminate con la collaborazione degli operatori del sostegno pedagogico, coadiuvati da occasionali quanto preziosissimi interpreti volontari. Solo in seguito vengono inseriti nelle classi. Il docente di italiano si occuperà di loro in maniera ovviamente differenziata, individualmente e/o a piccoli gruppi, a seconda della lingua madre e delle difficoltà in italiano. È però chiaro che con un numero così elevato di allievi l'insegnante deve limitarsi agli aspetti meramente linguistici, con la conseguenza che l'istituzione non è attualmente in grado di applicare una vera pedagogia interculturale, intesa a parare innanzitutto le componenti anomiche (cioè relative alla perdita di identità) che facilmente si instaurano nell'identità individuale e/o comunitaria del migrante. In altre parole: l'art. 94 della legge della scuola permette di rispondere solo a breve termine alle problematiche sollevate dal flusso migratorio attuale, sempre più caratterizzato da maggiori percentuali di migranti non italo-foni.

Verso una società multi-razziale

In effetti il problema non si limita alla comunicazione linguistica, come rivela Edo Poggia⁵⁾: «La question concerne le rapport entre la culture familiale de l'enfant migrant et la culture véhiculée par l'école: *aujourd'hui, dans les différentes régions de la Suisse, sommes-nous encore en face d'une situation de tension, de conflit plus ou moins latent, de méconnaissance mutuelle des cultures en présence, ou sommes-nous au contraire parvenus à une prise de conscience de la possibilité d'enrichissement réciproque?*». Al punto in cui siamo, l'approfondimento delle tematiche legate all'integrazione e/o al riconoscimento pieno degli allievi migranti poggia essenzialmente sulle motivazioni e gli interessi individuali degli insegnanti o dei comuni: a Locarno – tanto

per fare un esempio – un ruolo molto importante viene assunto dal cosiddetto *dopo-scuola sociale*⁶⁾, un servizio che esiste da una decina di anni e che attualmente accoglie in gran numero anche questi migranti, che hanno così l'occasione di prolungare le loro possibilità di interazione sociale, in un contesto, peraltro, più informale e, quindi, più vicino a quelle che possono essere talune necessità di natura socio-affettiva. La presenza sempre più massiccia di allievi di cultura diversa dovrà però obbligatoriamente indurre il sistema scolastico a chinarsi sulla problematica e a ricercare delle soluzioni eque: perché non sono in gioco solo la formazione e l'urbanizzazione-omogeneizzazione di questi bambini sradicati («Ognuno è uguale di fronte alla scuola», in palese contraddizione con l'enunciato di Bourdieu citato in precedenza), ma è in gioco anche l'educazione di quegli autoctoni che sempre più – a quanto pare – dovranno imparare a convivere e a confrontarsi con culture molto diverse.

Adolfo Tomasini

Direttore delle Scuole Comunali di Locarno

¹⁾ UFFICIO CANTONALE DI STATISTICA, *Annuario statistico ticinese 1988 - Cantone*, Bellinzona 1988.

²⁾ L'espressione inglese *baby-bust* indica una fase di «crollo» delle nascite, contrapponendosi quindi all'espressione, più nota, *baby-boom*. [cfr.: TEITELBAUM S.M., WINTER J.M., *La paura del declino demografico*, 1987, Bologna, Il Mulino].

³⁾ VENTURELLI E., «Identità ticinese e politica demografica», in *Informazioni statistiche*, Gennaio 1989, Ufficio Cantonale di Statistica, Bellinzona.

⁴⁾ BOURDIEU P., «L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, 1966, 3.

⁵⁾ GRETZER A., GURNY R., PERRET-CLERMONT A.-N., POGGIA E., *Etre migrant*, 1981, Berna, Lang.

⁶⁾ Il *dopo-scuola sociale* è attivo durante la pausa di mezzogiorno, nonché dalla fine delle lezioni pomeridiane alle sette di sera. Oltre a ciò organizza delle attività, anche fuori sede, durante le vacanze scolastiche. Nel corso dell'estate, per finire, il servizio si trasferisce ai Monti Croppi, alla periferia dell'agglomerato urbano.

Francese dalle scuole elementari alla scuola media

A cinque anni dalla sperimentazione dell'insegnamento del francese anticipato alla III elementare, dopo le prime due *volées* parziali (quest'anno giunte rispettivamente in III^a e in II^a media), e ora che la generalizzazione ha raggiunto tutte le prime medie del cantone, può essere utile un commento da parte degli addetti ai lavori, che vada nella direzione di un primo bilancio.

Due prime sottolineature sono necessarie: dopo l'esperienza globalmente negativa del «metodo Cuttat», l'attuale esperienza si è avviata su basi completamente nuove. In particolare tutti gli interessati sono concordi nel giudizio molto positivo sul materiale attualmente utilizzato per l'insegnamento del francese nella SE; quanto alla preparazione dei maestri, che alcuni vorrebbero specialisti e non generalisti, l'esperienza ci ha mostrato che in generale essa è largamente sufficiente. Ciò che può ancora rappresentare un problema è invece che funzioni il coordinamento tra i due ordini di scuola, affinché vi sia scambio di informazioni utile e produttivo – le dicerie incontrollate non servono a nessuno.

Ma veniamo alla scuola media: gran parte dei docenti coinvolti in questi primi anni di continuità con la SE ha avuto esperienze interessanti e positive: è immediatamente apprezzabile la capacità di comprensione degli allievi, è possibile usare effettivamente, fin dall'inizio, il francese come *langue de classe*, si possono introdurre rapidamente letture, testi autentici, destinati a coetanei francofoni; c'è una migliore capacità di espressione orale – certo non priva di qualche pro-

blema, come è naturale – che si traduce, soprattutto nel secondo anno, in una maggior complessità ed adeguatezza dell'espressione scritta; è stato possibile, nella quasi totalità di queste classi, anticipare al secondo anno l'adozione del *degré 2* del metodo attualmente in uso, ciò che prima avveniva all'inizio della terza media. E, quello che più conta, le prove di fine ciclo hanno confermato che questi vantaggi si mantengono alla fine del secondo anno: non si tratta cioè semplicemente di una diversa velocità iniziale, che poi rifluisce nel ritmo normale della SM, ma di un miglioramento *qualitativo* dell'apprendimento: più lingua viva, più occasioni di leggere, di capire, di parlare e di scrivere, di interagire imparando la lingua seconda.

Miglioramento qualitativo: è chiaro infatti che l'obiettivo della riforma dell'insegnamento del francese SE/SM non è certamente un aumento quantitativo del programma, come taluni sembrano equivocare.

Evidentemente, abbiamo riscontrato qua e là anche grossi problemi: situazioni in cui le difficoltà sono sembrate prevalenti, la preparazione insufficiente di qualche classe, l'eterogeneità marcata di altre; ma anche lo scontro, in alcuni casi, con un atteggiamento negativo pregiudiziale da parte dei docenti nei confronti dell'introduzione del francese nelle SE. È normale, da una parte, che all'inizio di una così vasta operazione sorgano dei problemi di informazione e di chiarezza di intenti. D'altra parte, la nuova situazione pone indubbiamente agli insegnanti un problema di natura pedagogica: il



Voici Jean sur son vélo.
Colorie le dessin.

passaggio da un insegnamento della lingua dall'inizio, che ognuno può costruire e dirigere secondo la propria consolidata esperienza, a un insegnamento *in continuità* con i tre anni di francese nella SE, non è semplice né scontato.

Una prima difficoltà è quella di saper *valutare e riattivare* le conoscenze preacquisite degli allievi, allo scopo di potersi continuamente appoggiare. Il sistema di riferimento dell'allievo non è più quello che l'insegnante di scuola media sta costruendo, ma è immediatamente molto più vasto, e l'insegnamento ne deve tener conto. Ovviamente, ci si imbatte anche in «errori» acquisiti, più o meno radicati, o in atteggiamenti di ecces-

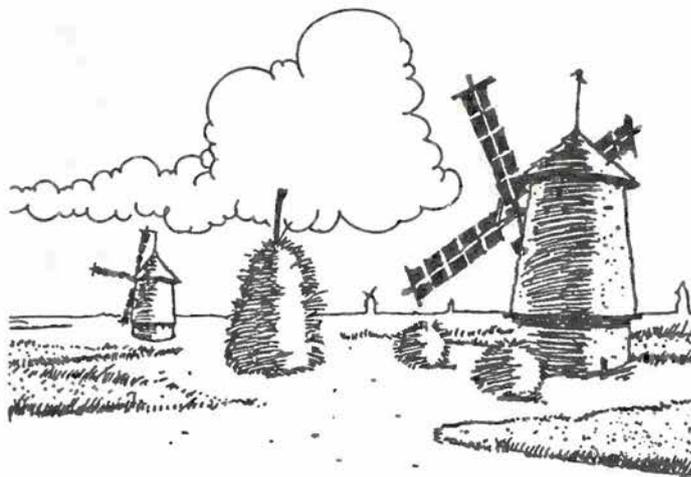
Où est-il allé en vacances?

Lis le texte et complète la réponse.

Sébastien

«J'ai pris un bateau à Bâle et j'ai voyagé cinq jours pour arriver dans ce pays plat où on cultive les tulipes. Les moulins à vent servent à pomper l'eau des rivières dans la mer parce que les champs de tulipes sont au-dessous du niveau de la mer.»

Sébastien est allé _____.





L'organizzazione nel Ticino degli esami federali di maturità per privatisti: situazione attuale e prospettive

Ultimamente il certificato di maturità federale sembra sempre più richiesto e ambito. Esso è richiesto non solo per l'immatricolazione nelle università o nei politecnici, ma anche in una serie di scuole professionali superiori.

Esso è anche ambito perché permette di migliorare la propria posizione professionale (carriera, stipendio).

Il certificato di maturità riconosciuto dalla Confederazione può essere ottenuto nei licei cantonali, nei licei per adulti o nelle sessioni d'esame organizzate dalla Commissione federale di maturità.

La Confederazione riconosce attestati rilasciati da un'autorità scolastica cantonale se si tratta di scuole che soddisfano alle condizioni stabilite dall'ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati di maturità (ORM art. 1).

In Svizzera ci sono 137 licei cantonali riconosciuti, di cui 132 a tempo pieno e 5 serali. I licei a tempo pieno sono per gli allievi, di regola sotto i 20 anni, che hanno seguito l'iter scolastico normale previsto dal rispettivo cantone. L'ORM prescrive una durata degli studi di almeno 12 anni, dei programmi per la maturità che comprendano almeno 6 anni di cui gli ultimi 4 espressamente concepiti e organizzati per la preparazione della maturità. (ORM art. 10).

In Ticino ci sono 5 licei cantonali riconosciuti, della durata di quattro anni: a Bellinzona, a Locarno, a Mendrisio e due a Lugano. Queste 5 scuole hanno rilasciato alla fine

dell'anno scolastico 1987/88 606 certificati di maturità. (18 classica, 129 letteraria, 234 scientifica, 146 linguistica e 79 socio-economica).

L'ORM riconosce anche attestati di maturità, conseguiti in scuole o corsi di preparazione alla medesima, da candidati idonei, ma impediti dalle circostanze (familiari, psicologiche, finanziarie) di frequentare una scuola secondaria. In Svizzera ci sono 5 scuole di questo genere: a Ginevra il Collège pour adultes, a Zurigo la Kantonale Maturitätsschule für Erwachsene, a S. Gallo, Sargans e Frauenfeld l'Erwachsenengymnasium. In generale in queste scuole i corsi sono tenuti alla sera e al sabato mattina, in qualche caso in parte anche per corrispondenza.

La formazione di queste scuole deve durare almeno tre anni di cui una parte ragionevole nella forma dell'insegnamento diretto.

I candidati devono aver compiuto i 20 anni e aver terminato un tirocinio o aver esercitato per almeno tre anni un'attività professionale. L'insegnamento in queste scuole deve essere impartito da docenti con diploma d'insegnamento secondario superiore o equivalente titolo accademico. (ORM art. 12). Purtroppo nel Ticino per ora una scuola di questo genere non esiste. La possibilità di frequentare una scuola di questo tipo potrebbe forse indurre parte dei giovani ad optare per la formazione professionale appena conclusa la scolarità obbligatoria o, in caso di difficoltà, nel corso degli anni del liceo: sussisterebbe infatti una prospettiva reale

sivo entusiasmo in base al quale gli allievi si lanciano in spericolate avventure linguistiche: sfruttare in modo pedagogicamente corretto questi incidenti significa vederli come sempre dovrebbe esser visto l'errore: esso è *anche* il sintomo più tipico del fatto che si sta imparando qualcosa.

Un secondo aspetto di difficoltà è la realizzazione in prima media di un programma di insegnamento capace di sviluppare al giusto livello le quattro competenze linguistiche di base, tenendo conto che gli allievi sono al quarto anno di francese, ma al primo per quanto riguarda l'espressione scritta e la riflessione grammaticale.

E il rischio è che quest'ultima prenda il passo sul resto e che ci si ritiri, magari in nome di una maggior «sistematicità» o addirittura «serietà» di lavoro, su una prudente progressione iniziale, affidandosi ai primi passi, certo più rassicuranti, di un metodo. In questa situazione nuova infatti, l'insegnante deve riscoprire una capacità di inventare delle risposte didattiche appropriate, che forse certi materiali troppo «completi e articolati» ci avevano fatto un po' dimenticare. La scelta del dipartimento di creare un materiale apposito per la prima media - il «materiale ponte» - tale da permettere un lavoro più vicino ai bisogni di ogni classe, sembra poter costituire, in base ai risultati delle prove dello scorso anno, una risposta convincente, anche se il materiale ora sperimentato può essere ulteriormente migliorato e completato.

Le prove di verifica svolte in prima e in seconda media lo scorso anno hanno dato risultati positivi e incoraggianti: per un'analisi approfondita, rimandiamo tuttavia alla lettura del rapporto preparato dall'apposita commissione, distribuito in gennaio alle sedi di scuola media e ai docenti. Tutta una serie di incontri è iniziata a questo scopo e continuerà nei prossimi mesi, in tutte le scuole medie del cantone.

Giovanni Mascetti



di reinserirsi più tardi nella vita delle formazioni superiori.

L'attestato di maturità inoltre può essere ottenuto anche alle sessioni di esami federali organizzati dalla Commissione federale di maturità. Gli esami federali di maturità hanno luogo ogni anno: in primavera e in autunno nella Svizzera tedesca e nella Svizzera francese (a rotazione nelle diverse sedi universitarie), in estate e in inverno nella Svizzera italiana. La sessione invernale si svolge in febbraio a Lugano quella estiva in giugno a Locarno.

A questi esami si presentano gli allievi delle scuole private e i privatisti puri (autodidatti). L'unica condizione è quella di aver compiuto i 18 anni.

In Svizzera nel 1988 sono stati rilasciati 1.075 certificati di maturità federale che rappresentano circa il 10% del totale di maturità rilasciate.

In Svizzera ci sono una cinquantina di scuole private che presentano candidati alla maturità federale. Nel Ticino ce ne sono tre: il collegio Papio ad Ascona, il liceo S. Anna a Lugano e il liceo diocesano a Breganzona.

Gli esami di maturità federale comprendono 11 materie di cui 8 comuni per tutti i tipi (lingua materna, seconda lingua nazionale, storia, geografia, matematica, fisica, chimica e biologia). Nel tipo classico (A) si aggiungono il latino e il greco, nel tipo letterario (B) il latino e la terza lingua nazionale o l'inglese, nel tipo scientifico (C) la geometria descrittiva e la terza lingua nazionale o l'inglese, nel tipo linguistico (D) la terza lingua nazionale o l'inglese e un'altra lingua moderna, nel tipo economico-sociale (E) le scienze economiche e la terza lingua nazionale o l'inglese.

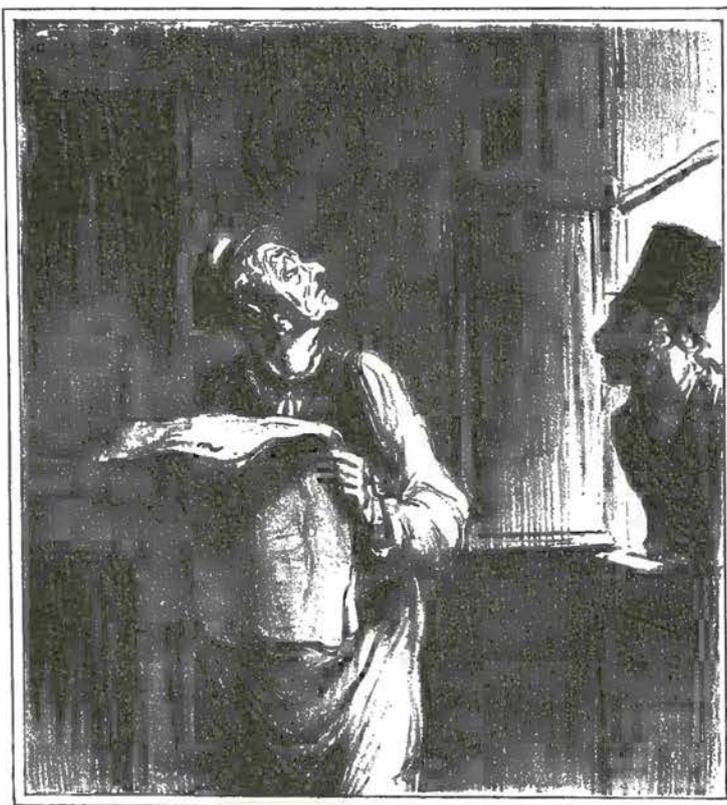
Come undicesima materia i candidati di tutti i tipi possono scegliere fra disegno e musica.

In 5 materie (per il tipo scientifico 6) sono previsti esami scritti e orali. Nelle restanti materie, fatta eccezione per il disegno, l'esame è soltanto orale. I candidati sono interrogati da un esaminatore in presenza di un esperto che li segue in tutti gli esami.

Gli esami devono permettere di giudicare se il candidato possiede la maturità necessaria a studi superiori. Questa maturità dovrebbe comportare solide conoscenze fondamentali, indipendenza di giudizio, capacità di afferrare in modo corretto problemi di difficoltà appropriata e di presentare chiaramente la soluzione. Le esigenze relative alle singole materie d'esame sono indicate nei programmi di maturità allegati all'Ordinanza sugli esami federali di maturità.

A scelta dei candidati gli esami possono essere sostenuti tutti in una sola sessione (esami completi) o suddivisi in due sessioni, tenute nella stessa regione linguistica (esami parziali). I secondi esami parziali devono però essere sostenuti entro e non oltre un anno dai primi esami parziali.

I primi esami parziali comprendono per tutti i tipi la storia, la geografia, la chimica, la biologia e il disegno o la musica. Per superare l'esame è necessaria una media delle note non inferiore al 4 e non devono esserci note



1, o due volte la nota 2, o un 2 e due volte 3, o più di tre volte 3.

I candidati che non superano gli esami possono ripresentarsi agli esami una sola volta (salvo nel caso di cambiamento di tipo) ma non prima che siano trascorsi sei mesi dall'esame non superato. Se il candidato si ripresenta non oltre i due anni dalla sessione durante la quale è stato respinto, egli è dispensato dagli esami nelle materie in cui la prima volta ha ottenuto almeno la nota 5. Nelle ultime sessioni d'esame nella Svizzera italiana il tasso di successo agli esami è stato abbastanza alto: nel 1985 del 75%, nel 1986 dell'80%, nel 1987 del 78%, nel 1988 dell'84%. Nel 1988 in Ticino 55 candidati hanno ottenuto la maturità federale (12 letteraria, 26 scientifica, 11 linguistica e 6 socio-economica).

La maggior parte dei candidati (circa il 90%) si presentano agli esami in due sessioni distinte a distanza di un anno.

La maggior parte dei candidati (circa l'85%) si presentano alle sessioni estive a Locarno. Questa situazione è abbastanza comprensibile in quanto ciò corrisponde con l'organizzazione dell'anno scolastico nelle scuole che li preparano (primi esami parziali alla fine della terza liceo, secondi esami parziali alla fine della quarta liceo).

Il numero dei candidati che si sono presentati nelle sessioni della Svizzera italiana è in costante aumento: 98 nel 1985, 107 nel 1986, 144 nel 1987 e 160 nel 1988. Per il 1989 sono preannunciati circa 200 candidati (27 nella sessione di febbraio e circa 170 nella sessione di giugno). L'aumento particolarmente sensibile di quest'anno è dovuto a un incremento costante, ma anche al fatto che si presenteranno per la prima volta i candidati del liceo diocesano di Breganzona.

I candidati che non provengono dalle tre scuole private, cioè gli autodidatti che si fanno aiutare eventualmente da lezioni private, sono molto pochi: una decina all'anno. Ma questo numero, apparentemente molto esiguo, trae un po' in inganno. Infatti coloro che si preparano a questi esami sono in numero molto maggiore. Da settembre a oggi ho avuto, come responsabile degli esami di maturità federale nella Svizzera italiana, una sessantina di colloqui con potenziali interessati alla maturità federale. Si tratta per lo più di persone inserite nel mondo del lavoro che vorrebbero intraprendere uno studio in una scuola professionale superiore o in una università, oppure vorrebbero, conseguendo l'attestato di maturità, migliorare la loro posizione sul posto di lavoro (fare carriera o percepire uno stipendio notevolmente superiore). Si tratta di persone ancora giovani che al momento in cui avrebbero potuto frequentare i licei o non ne avevano i mezzi o non ne avevano voglia o sufficiente maturità. Dopo un impegno di qualche anno nel mondo del lavoro si sono però accorti di volere e potere fare qualcosa di più.

Se molti iniziano questa preparazione, ma pochi si presentano agli esami, ciò è anche dovuto a una mancanza di strutture adeguate nel nostro cantone: non ci sono scuole di preparazione alla maturità per adulti, non ci sono corsi per adulti con questo scopo e non ci sono corsi per corrispondenza in lingua italiana. Inoltre ci sono pochi docenti che danno lezioni private e queste costano moltissimo. Credo che sia necessario e auspicabile che lo Stato preveda una possibilità per questa categoria di persone.

Giovanni Zamboni
direttore degli esami federali di maturità
nella Svizzera italiana

Ricerca sulla scuola media professionale

Lo scorso mese di dicembre è stato pubblicato uno studio sulla «Scuola media professionale» curato dal prof. Francesco Rezzonico. Si tratta della seconda pubblicazione inclusa nel progetto di ricerca concernente la formazione professionale avviato nel 1986 dalla Sezione per la formazione professionale in collaborazione con l'Ufficio studi e ricerche del DPE. I paragrafi seguenti riassumono le premesse, i risultati e le indicazioni scaturite da questa ricerca. Chi fosse interessato ad una lettura completa del rapporto può chiederne una copia presso la

Sezione per la formazione professionale, via al Fiume 7, 6962 Viganello (tel.: 091 52 57 53) oppure presso l'Ufficio studi e ricerche del DPE, Stabile Torretta, 6500 Bellinzona (tel. 092 24 34 91).

I motivi di fondo che hanno spinto la «Sezione per la formazione professionale» (SFP) a proporre un mandato di ricerca inerente alla «Scuola media professionale» (SMP) sono da ricondurre all'insuccesso (scarse iscrizioni agli esami d'ammissione, abbandoni) registrato da questa scuola durante i suoi primi anni d'esistenza.

La SMP fa parte d'una serie di novità contenute nella «Legge federale sulla formazione professionale» (LFP) del 19 aprile 1978, accettata in votazione popolare (respinta in Ticino) ed entrata in vigore il 1° gennaio

1980. Essa è stata concepita come un complemento all'insegnamento professionale obbligatorio con lo scopo di offrire ad apprendisti dotati ed applicati una formazione culturale più vasta che potesse agevolare, fra l'altro, l'accesso a cicli di formazione più impegnativi.

L'insegnamento presso la SMP si svolge sull'arco di tre anni e richiede mezza giornata di più di frequenza rispetto alle scuole professionali già esistenti. Gli allievi della SMP svolgono infatti, come tutti gli apprendisti, il corso di formazione previsto per la professione scelta. L'accesso alla SMP è attualmente vincolato al superamento d'un esame d'ammissione. In seguito l'allievo deve ottenere una media almeno pari a 4,3 al termine d'ogni semestre per continuare a frequentare la scuola. Alla fine del corso è previsto un esame finale.

La SMP è aggregata sia alla «Scuola professionale artigianale e industriale» (SPAI) che alla «Scuola professionale commerciale» (SPC). Per la costituzione delle classi vi sono tre modelli. La scelta d'un modello dipende direttamente dal numero di allievi iscritti. In Ticino la SMP è per ora accessibile solo ad allievi presso la SPAI che svolgono tirocini quadriennali (iniziano la SMP al secondo anno di tirocinio) e ad allievi presso la SPC che svolgono il tirocinio d'impiegato di commercio.

L'introduzione della SMP in Ticino avviene in tre fasi successive. La prima di queste, detta fase sperimentale, iniziata nel settembre '84, è terminata nel giugno '87. Dal settembre '87 si è passati alla fase di generalizzazione che terminerà nel giugno '89. Questa dovrebbe portare in teoria ad un incremento del numero delle classi presso la SMP. A partire dal settembre '89 è prevista una situazione definitiva contrassegnata, secondo il Messaggio concernente l'istituzione di scuole medie professionali (novembre '83), dalla presenza di 24 classi SMP nel Cantone.

Già durante la fase sperimentale sono emersi alcuni problemi che riguardano specialmente le scarse iscrizioni agli esami d'ammissione, gli abbandoni forzati e volontari della scuola e le difficoltà d'inserimento della SMP nella struttura della formazione professionale preesistente. L'obiettivo principale della presente ricerca era appunto quello di analizzare questi problemi e di pronunciarsi in seguito sulle possibilità di generalizzazione della SMP ticinese. All'interno delle suddette tematiche sono stati trattati anche i problemi inerenti al possibile conflitto fra la SMP e i corsi preparatori agli esami d'ammissione presso scuole professionali superiori e la validità dei modelli di SMP adottati nel nostro Cantone. I dati raccolti hanno inoltre permesso di tracciare una ti-

pologia degli allievi che frequentano la SMP e dato delle indicazioni sulle scelte scolastiche e professionali effettuate da coloro che hanno terminato il tirocinio frequentando la SMP. È stata pure un'occasione per sentire giudizi e critiche scaturite nei primi anni d'esistenza di questa scuola.

I dati di questo studio provengono da più fonti. Si è voluto infatti coinvolgere il maggior numero di persone che sono direttamente o indirettamente legate alla SMP (apprendisti, docenti, direttori, orientatori professionali, datori di lavoro, maestri di tirocinio e associazioni professionali).

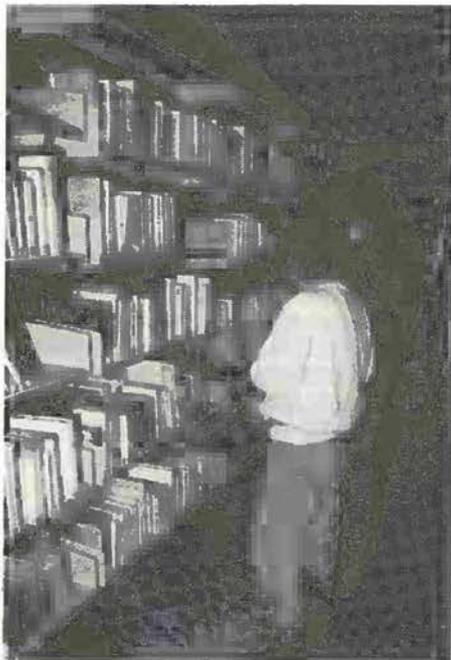
Il problema chiave della SMP è costituito dalle scarse iscrizioni agli esami d'ammissione. Fra le determinanti indicate dai vari campioni interpellati troviamo al primo posto l'informazione insufficiente seguita dalle difficoltà con i datori di lavoro, della mancanza di particolari sbocchi professionali e dalla limitata offerta di materie. Vengono pure messi in risalto l'eccessivo carico di studio, la mancanza d'interesse dei giovani per la scuola e la presenza dell'esame d'ammissione.

Per quanto concerne gli abbandoni v'è da rilevare che 2/3 sono volontari. Le cause d'abbandono più frequenti sono il mancato raggiungimento della media minima al termine del semestre, l'eccessivo carico di studio, insufficienze in materie presso la scuola professionale normale, una motivazione insufficiente a frequentare la SMP e la lontananza della sede dal domicilio. Le materie che causano il maggior numero d'insuccessi sono la matematica e le lingue.

Gli allievi che attualmente frequentano la SMP sono in maggioranza di sesso maschile, sono iscritti per lo più alla SPAI e svolgono un tirocinio quali impiegati di commercio, meccanici, disegnatori, elettricisti e montatori elettricisti. Questa situazione è una diretta conseguenza del fatto che la SMP sia attualmente preclusa ad apprendisti SPAI che svolgono tirocini triennali. La situazione scolastica degli allievi presso la SMP al termine della scuola media è senz'altro buona. Più dell'85% era infatti iscritto alle sezioni A o ai livelli 1 e ha terminato la scuola dell'obbligo senza insufficienze. Anche il rendimento nelle materie presso la scuola professionale normale siano esse culturali o professionali è per più dell'80% buono o ottimo. È stata inoltre constatata l'esistenza di rapporti fra il rendimento nelle materie culturali comuni alla scuola professionale normale ed il rendimento scolastico al termine della scuola media nonché fra il rendimento nelle materie culturali ed il rendimento nelle materie professionali comuni alla scuola professionale normale.

Per quanto concerne l'iter professionale e scolastico seguito dagli ex allievi della SMP si nota la tendenza da parte di coloro che erano iscritti alla SPAI a continuare la formazione orientandosi verso scuole professionali di tipo superiore mentre gli ex allievi della SMP presso la SPC continuano in genere a svolgere la professione di tirocinio.

Una parte della ricerca era dedicata alla rilevazione dei giudizi positivi e negativi (criti-



Architettura-territorio-società

che) riguardanti la SMP. Fra i giudizi positivi sono da annoverare l'allargamento degli orizzonti culturali, l'approfondimento in diverse materie già trattate durante la scuola dell'obbligo, la possibilità d'una migliore preparazione a scuole professionali superiori (rispetto agli altri apprendisti), la possibilità di avere in seguito maggiori sbocchi professionali e la buona qualità dell'insegnamento. Le critiche riguardano soprattutto l'eccessiva concentrazione di ore di lezione, i programmi difficili da seguire, la presenza di materie non interessanti e l'impegno notevole per la scuola. A datori di lavoro e maestri di tirocinio è stato chiesto di giudicare, se l'avevano avuta, l'esperienza con la SMP. In generale questa viene ritenuta positiva. Sono invece considerati negativi l'orario scolastico sfavorevole e gli abbandoni della scuola.

Sulla tematica concernente la validità dei modelli di SMP attualmente adottati nel nostro Cantone non si è purtroppo espresso praticamente nessuno degli interpellati (docenti e direttori SMP). Questo fatto può essere spiegato in due modi diversi: è possibile che i modelli scelti siano ottimali e garantiscano un buon funzionamento della scuola. È altresì probabile che problemi quali le scarse iscrizioni agli esami d'ammissione e gli abbandoni nascondano, data la loro gravità, problemi di tipo organizzativo come appunto quello dei modelli.

Anche riguardo al problema della possibile esistenza d'un conflitto fra i corsi preparatori agli esami d'ammissione presso scuole professionali superiori e la SMP non tutti i campioni contattati hanno fornito indicazioni. I dati rilevati sottolineano comunque una tendenza molto marcata nel ritenere che non vi sia alcun conflitto fra i due tipi di corso.

L'obiettivo principale della presente ricerca era quello di suggerire delle soluzioni sulla base dei dati raccolti ai problemi (scarse iscrizioni agli esami d'ammissione e abbandoni) che affliggono attualmente la SMP nell'intento di favorirne la generalizzazione, proponendo, se necessario, dei correttivi all'attuale sistema d'organizzazione della SMP, nel rispetto dei disposti legali esistenti. Questi sono riassumibili nei seguenti punti:

- Miglioramento ed intensificazione dell'informazione sulla SMP verso i giovani, i datori di lavoro, i maestri di tirocinio e le associazioni professionali
- Dispensa degli esami d'ammissione per gli allievi che adempiono alle condizioni per l'ammissione ad una scuola media superiore
- Diritto alla frequenza della SMP anche ad apprendisti presso la SPAI che svolgono tirocini triennali
- Ristrutturazione dei programmi attualmente svolti presso la SMP
- Agevolazioni per l'accesso a scuole professionali superiori agli allievi che frequentano la SMP
- Menzione della frequenza della SMP sull'attestato di fine tirocinio.

Con questo tema ed in forma sperimentale, l'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale ha organizzato un primo pomeriggio di studio dedicato ai giovani che concludono il ciclo di formazione medio-superiore e professionale.

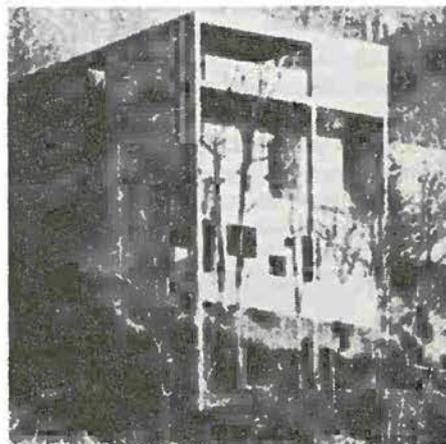
La manifestazione ha avuto luogo lo scorso 30 novembre 1988 al Palazzo dei Congressi di Lugano, chiamando quali relatori l'arch. Tita Carloni, l'arch. Mario Botta e il prof. Remigio Ratti, direttore dell'URE, con la collaborazione quale moderatore del giornalista Silvano Toppi.

Presentato dal prof. Romano Rossi, direttore dell'UOSP, l'incontro è stato caratterizzato da una vastissima presenza di studenti, ma anche da una numerosa partecipazione di docenti, di professionisti e di politici interessati, intrattenuti in una nuova formula di rapporto didattico applicata all'orientamento: quella cioè di migliorarne una «impostazione abituale puramente tecnico-informativa (suggerimenti per una carriera professionale)» sostenendola nel «proporre l'uomo-professionista nella realtà e nella situazione comunitaria e culturale in cui opera» (*Quotidiano*: 3.12.88). Con il pomeriggio di studio, il Servizio cantonale di orientamento si era infatti prefisso di completare il suo ruolo informativo e di consulenza con una occasione intensiva di riflessione, capace di porre il mestiere (di architetto, di ingegnere, di storico, di geografo, di economista, ecc.) in uno spazio che non è solamente ideativo ed esecutivo, ma che domanda anche conoscenze e comprensioni di natura socio-culturale, economica e politica.

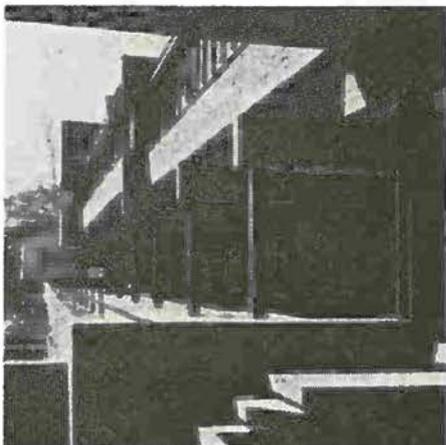
Si tratta, insomma, di un'esperienza con la quale si è voluto interpretare in modo aperto e aggiornato le norme federali vigenti in materia di orientamento, quando postulano «informazione generale, in forma di discussioni in classe, di riunioni per genitori, di visite di professioni, di documentazioni per i richiedenti o di qualsiasi altro orientamento concernente le professioni» inteso ad agevolare la scelta: un'esperienza che valorizza dunque l'orientamento convenzionale in senso culturale.

D'altra parte, la formula - così collaudata - si è pure rivelata vincente, non solo perché riuscita quantitativamente e qualitativamente come hanno sottolineato insistentemente gli organi di informazione nei giorni successivi all'incontro, ma anche perché (lo dicono in un sondaggio d'opinione i docenti partecipanti che avevano ricevuto, con gli allievi, un dossier introduttivo per prepararsi all'argomento in classe) ne vengono richieste ulteriori edizioni su altri temi.

Ezio Galli



Aurelio Galfetti, casa Rotalinti a Bellinzona-Ravecchia, 1961.



Vittorio Pedrocchi, scuole comunali a Muralto, 1966

La colonia di vacanza estiva

Nel corso dell'estate 1987 e 1988, da parte della Delegazione CEMEA - Ticino, sono stati contattati una quarantina di responsabili di colonie cantonali con i quali è stato possibile rilevare i problemi, i bisogni e le esigenze legate all'attività generale delle colonie estive. Si è trattato principalmente di una ricerca - che verrà presentata prossimamente - intesa a ricavare una serie di dati allo scopo di consentire agli istruttori dell'associazione di esaminare l'aggiornamento della formazione garantita al personale educativo durante gli stages annualmente promossi dai CEMEA nel corso delle vacanze pasquali.

Questa ricerca ha permesso di conoscere in modo assai approfondito la realtà e la situazione generale delle colonie, movimento che acquista sempre più importanza e che conta attualmente più di 40 iniziative riconosciute e sussidiate dallo Stato.

La realtà delle colonie estive cantonali appare oltremodo ricca e composita. Troviamo infatti colonie organizzate da Enti: sindacali - comunali - parrocchiali - fondazioni - colonie integrate e speciali - scout - associazioni e gruppi diversi, che assicurano prevalentemente turni di colonia in montagna - nel nostro Cantone e nei cantoni dell'arco alpino - mentre numericamente più contenuti sono i turni organizzati al mare.

Negli anni '80, oltre alle colonie estive, l'offerta di soggiorni di vacanza si è progressivamente accresciuta di altre iniziative che hanno catturato l'attenzione dei genitori e dei ragazzi, pensiamo ai: campi di vacanza itineranti, proposti soprattutto per un'utenza adolescenziale; Lingua e Sport; Campi polisportivi; Campi «natura»; Campi di lavoro volontario; ecc. L'animazione estiva si è dunque arricchita di nuove proposte e di conseguenza di nuovi problemi, ma pure di nuovi stimoli e i ragazzi partecipano sempre più volentieri ai turni di colonia e ai vari soggiorni estivi.

A queste conclusioni sembrano infatti giungere i responsabili delle colonie ed è quanto confermano alcune indagini svolte in Ticino, in Svizzera romanda ed in Francia, dove si rileva che la maggioranza dei ragazzi partecipa attivamente, se non proprio all'organizzazione delle vacanze estive, almeno alla scelta delle vacanze collettive. Vivere l'estate in un modo o nell'altro non è più la stessa cosa e i nuovi interessi e bisogni esigono un continuo aggiornamento degli impianti educativi, e lo sviluppo di nuove vivande ludiche. Un primo mutamento si avverte a proposito della terminologia usata per definire alcune proposte di vacanza estiva. Diversi enti, vecchi e nuovi - in modo più massiccio quelli nuovi - tendono sempre più a definire le iniziative da loro promosse con termini quale: «soggiorno estivo» - «campo di vacanza» - «centro estivo» - «campeggio» -

ecc. allo scopo di tracciare un confine fra quella che è la «nuova» proposta e la «colonia», il cui termine, si sottolinea, risulta appesantito e logorato da un'eredità non propriamente entusiasmante da un profilo educativo. È vero che il termine colonia ha separato a lungo la vacanza dei meno abbienti da quella dei bambini più agiati, ma oggi il carattere educativo assunto dalle stesse colonie e la partecipazione di bambini di ogni estrazione sociale, rendono questa distinzione priva di qualunque fondamento.

Al di là dei cambiamenti di denominazione che si sono registrati un po' ovunque negli ultimi anni per marcare anche con il nome l'evoluzione concettuale dei soggiorni estivi, rimangono i contenuti e gli impianti educativi i quali devono dimostrare, più di qualsiasi mutamento formale, di rappresentare effettivamente un cambiamento.

Quali sono dunque i segni che hanno marcato concretamente ed in modo tangibile lo sviluppo delle colonie, quali sono gli elementi che permettono di considerare la colonia come una moderna forma di abitazione collettiva? Ripercorrendo la storia delle colonie estive, si osserva che lo scopo delle prime colonie di vacanza consisteva nell'offrire all'utenza infantile un periodo di vita naturale all'aria pura. La colonia era soprattutto concepita come istituzione con obiettivi d'ordine medico, sanitario e profilattico che dovevano compensare le insufficienze igieniche della vita cittadina.

In seguito a partire dall'inizio del secolo, la colonia si generalizza come struttura assistenziale, volta a soddisfare problemi sociali legati allo sviluppo e alle contraddizioni della vita socio-economica. Gli aspetti curativi e assistenziali camminano parallelamente

per molto tempo, fino a non molti anni fa indisturbati, e danno origine alle colonie comunemente riconosciute sotto il nome di *climatico-assistenziali*. Sole - aria - acqua erano gli unici elementi su cui si sosteneva realmente l'esistenza della colonia. Dietro a queste buone finalità si è tuttavia mascherato a lungo un impianto educativo alienante che ha svilito la personalità dei fanciulli all'interno di strutture massificanti e spersonalizzanti, di frustrazione e di adeguamento continuo ai rituali interni. Questi elementi hanno effettivamente oscurato la colonia non solo in quanto «termine», ma hanno pure connotato negativamente ogni esperienza di vita sociale ad essa collegata, in quanto, per come è sempre stata proposta, presupponeva in pratica lo spogliamento della personalità, dei bisogni e delle esigenze dei piccoli ospiti. L'avvento della psicopedagogia, dell'«*éducation nouvelle*» e l'apporto della pedagogia sperimentale, hanno poi fortunatamente ribaltato la funzione, i principi, gli obiettivi e la strategia pedagogica delle colonie estive.

Partendo da questi apporti la colonia ha quindi progressivamente assunto un ruolo e una funzione più completa ed attiva. Oggi giorno essa risulta quindi:

- un *mazzo* per: restaurare in modo naturale la salute dei bambini, in quanto è inserita in un ambiente naturale favorevole; - garantire le attività, la vita, i contatti all'aria aperta; - iniziare il fanciullo ad apprezzare la natura e a sviluppare una sensibilità ecologica attraverso ricerche, indagini e osservazioni; - una *collettività* educativa che mira a soddisfare le esigenze dello sviluppo infantile, favorendo la liquidazione (nel senso di «soddisfazione») delle dimensioni socio-affettive e ludico-creative; preparando l'utenza alla vita sociale attiva attraverso la partecipazione diretta nel gruppo, nel grande gruppo, e sull'insieme della colonia;
- un *impiego* del tempo libero. I bambini iniziano ad apprendere ad utilizzare ed a gestire in modo attivo ed intelligente il loro



tempo libero grazie ad un tessuto socio-comunitario favorevole e stimolante e per mezzo di una serie di attività possibili. Le iniziative spontanee si sostituiscono ai compiti imposti e subiti, il didattismo spicciolo e passivo viene sradicato a favore dell'inventività e della creatività, nel recupero dei momenti di comunicazione (canti, giochi espressivi, gioco drammatico, ...), della costruzione (costumazione, fortini, maquettes, ...), dell'esplorazione (studio d'ambiente, indagini, ...), dell'attività fisica (sport, escursioni, ...); della riuscita personale (possibilità di scegliere volontariamente l'attività secondo il proprio interesse o bisogno, libertà di seguire il proprio ritmo, ...); ecc.

– una **istituzione** temporanea che ha necessariamente luogo durante le vacanze estive ma che si colloca sempre più all'interno di un ampio contesto sociale nel tempo extracurricolare;

– una **comunità** che comprende una determinata organizzazione delle differenti classi istituzionali intesa a favorire la distensione, la libertà, la fantasia, la creatività, la partecipazione, in un quadro socio-comunitario che postuli forme di vita democratica di autogoverno.

La colonia assume quindi un preciso ruolo educativo che si differenzia sostanzialmente da quello della scuola poiché non si prefigge compiti legati all'istruzione o alla formazione professionale. In quanto istituzione che si svolge in tempo di vacanza – il che etimologicamente significa: mancanza di ... – in cui ci si attende di non trovare ciò che maggiormente caratterizza la quotidianità come: le norme precostituite, gli obblighi, i doveri, ... –, la sola educazione concepibile è dettata dal fatto che in colonia vi sono molte persone che devono poter instaurare dei rapporti per convivere e trascorrere assieme un determinato periodo. Si tratta dunque principalmente di un'educazione sociale che, attraverso la vita comunitaria, deve educare alla capacità di stabilire dei rapporti con i propri simili, deve permettere di *ricercare nella collettività* il proprio posto e la propria funzione favorendo l'assunzione di responsabilità e facilitare l'*inserimento attivo* del fanciullo nella società degli adulti. Sulla scorta di queste premesse la colonia si è quindi dotata dei metodi e dei mezzi necessari, organizzando la vita collettiva: – in piccoli gruppi di vita – in grandi gruppi di attività – individualizzando i differenti momenti della giornata al fine di soddisfare i bisogni personali: la sveglia individualizzata,

la siesta opzionale, ... – introducendo la «nozione di scelta» a proposito delle attività – introducendo la «nozione di decisione», in cui i ragazzi sono implicati in modi diversi, a seconda dell'età, nella decisione di attività o delle regole istituzionali, cooperando con gli adulti – arricchendo vieppiù le proposte di gioco: gioco espressivo, imitativo, costruttivo, esplorativo, ricreativo, fisico e sportivo – ecc.

Tali sono alcuni degli attributi che caratterizzano la colonia estiva moderna, una colonia che, come detto, si è progressivamente costruita attraverso studi ed esperienze nel corso degli ultimi venti anni e che contraddistingue – con i suoi pregi e i suoi difetti, con i suoi risultati e con i suoi limiti, con i suoi problemi e le sue difficoltà – l'attività della grande maggioranza dei soggiorni estivi cantonali.

I buoni propositi educativi necessitano in ogni caso di condizioni che possano renderli effettivamente realizzabili ed è proprio attorno a questi aspetti che la colonia estiva nel suo insieme denuncia, ora che il numero degli iscritti è in aumento, le maggiori difficoltà.

	Bambini partecipanti	Giornate	Enti
1985	2.566	55.588	36
1986	2.696	56.153	42
1987	2.875	60.709	43
1988	3.481	68.565	46

In primo luogo è importante sottolineare che i mutamenti che hanno caratterizzato la funzione educativa della colonia sono stati accompagnati anche da un differente approccio alla stessa da parte dei genitori e dei ragazzi. In un'indagine – una delle più significative nel campo delle colonie estive – svoltasi in Francia nel 1985, è stato appurato che il 93% dei genitori ripone nella colonia delle precise esigenze educative, quale sia il motivo per cui i ragazzi vanno o vengono inviati in colonia.

I genitori desiderano che il figlio viva un'esperienza di vita in comune a contatto con la natura, in un ambiente in cui assumere delle responsabilità, dove imparare a sbrigliarsela da solo, affrontare dei problemi, ecc. A queste attese si aggiungono anche quelle dei ragazzi che vedono sempre più nel centro estivo la possibilità di trascorrere una vacanza ricca, stimolante, con gli amici, fare ambiente, conoscere altre persone, svolgere delle attività, scoprire cose nuove, ecc.

Queste attese riposte nei centri estivi sottolineano il significato che riveste e che ha assunto oggi la colonia per i genitori e ospiti, ma evidenziano pure l'importanza che ricopre la *preparazione* del personale preposto all'organizzazione, alla gestione e alla conduzione dei turni di colonia. Se nelle colonie climatico-assistenziali alle «vigilatrici» non era richiesto altro che sorvegliare, premiare e punire, al personale educativo che opera attualmente nelle colonie si ri-

chiede di possedere degli strumenti tecnici, di conoscere i metodi di intervento, di saper animare, di saper gestire un gruppo ed assumerne la responsabilità fisica, igienica, alimentare, ecc. In proposito, se calcoliamo che il personale attualmente impegnato nelle colonie, nella misura del 49% ha un'età inferiore ai 20 anni (contro il 34% della Svizzera romanda) e se a questi dati aggiungiamo il fatto che il 50% di essi sono studenti e il 20% sono operai, apprendisti o impiegati, ci accorgiamo che la questione relativa alla formazione riveste un'importanza centrale.

Formazione professionale del personale educativo

Operatori sociali	3%	Apprendisti	7%
Insegnanti	16%	Impiegati	9%
Casalinghe	6%	Religiosi	2%
Studenti	50%	Operai	4%
		Altro	3%

Nella situazione attuale la formazione del personale educativo delle colonie è garantita dagli stages promossi dai CEMEA, sia per i quadri direttivi, sia per i monitori. Il personale assunto nelle colonie oltre allo stage segue la preparazione al turno di colonia tenuta dai singoli responsabili.

Se consideriamo che le équipes educative possono completarsi nella maggioranza dei casi solo 1 o 2 mesi prima dei turni, se calcoliamo che il personale è per il 50% formato da studenti, con tutti gli impegni a livello scolastico che in fine primavera devono affrontare e se infine rileviamo che il personale che opera nelle colonie subisce in genere un ricambio valutato attorno al 34% ogni anno, ci rendiamo conto delle difficoltà che gli Enti devono affrontare per preparare il personale e soprattutto per realizzare un progetto pedagogico che risponda alle attuali esigenze.

La *formazione* e lo sviluppo di una migliore e più precisa *informazione*, rappresentano al momento due delle soluzioni che andranno maggiormente potenziate per garantire agli Enti preposti all'organizzazione delle colonie delle condizioni più consone ai bisogni emergenti. Essi costituiscono inoltre una base importante per garantire la continuità e lo sviluppo non solo quantitativo, ma qualitativo delle colonie estive, le quali hanno sempre bisogno di tutti – ed in particolare degli insegnanti – per continuare ad alimentare quel dibattito sulle potenzialità educative, fisiche e sociali di questa originale e preziosa istituzione di vacanza.

Ivan Pau - Lessi

CEMEA

Stage di base per animatori
a Catto
dal 24 marzo al 1. aprile 1989

Per informazioni e iscrizioni:
tel. 091 43 78 78
tel. 092 27 64 63

Bibliografia:

- Animazione sociale*, speciale «L'animazione estiva», mensile, maggio 1988, Torino.
Vers l'Education Nouvelle, rivista dei CEMEA, Parigi, no. 403-407, 1986.
Jean Houssaye, *Un avenir pour les colonies de vacances*, Ed. Ouvrières, Paris, 1977.
F. Frabboni, *Tempo libero infantile e colonia di vacanza*, La Nuova Italia, Firenze, 1971.

«Il Comune», II° volume

Cronaca di una pubblicazione annunciata: infatti la seconda fatica di Ratti risultava già ampiamente scontata all'atto della prima pubblicazione, che nell'indice sistematico delle materie anticipava, elencandone il contenuto, la prossima apparizione di un secondo volume.

Ma pure nei fatti c'era viva attesa e trepidazione, oltre ad una normale curiosità.

Nelle conversazioni telefoniche, di piazza, professionali od occasionali con politici, amministratori comunali, ma anche semplici cittadini si chiedevano novità sul secondo tomo, sui tempi di pubblicazione; quasi che la vita ufficiale del Comune ticinese si fermasse senza la disponibilità di quest'opera. In tempi tremendamente rapidi, che si vorrebbero talvolta realizzati nell'attività amministrativa, Ratti ha saputo concretizzare queste attese e sollecitazioni, che sono a mio parere la migliore referenza e cartolina di presentazione del successo di quest'opera.

Con queste felici premesse, risulta quindi più facile illustrare la nuova pubblicazione.

Non sto a ripetere fatti e aspetti sull'opera e sull'autore che altri prima e meglio di me hanno opportunamente ed efficacemente saputo sottolineare e valorizzare.

Mi limito a richiamare alcune particolarità del secondo volume, che, come già il primo, ho avuto il privilegio, ma anche l'onere - me lo consenta l'egregio e apprezzato collaboratore - di scorrere in anticipo.

Ratti è riuscito a proporre in questo testo quanto altri a voce di tanto in tanto andavano ripetendo e reclamando, di riunire sotto un sol tetto le competenze proprie o delegate del Municipio e del Sindaco sparse nel «corpus juris» ticinese; elencandole e succintamente commentandole con ricchi, interessanti, inediti e curiosi riferimenti storici, politici e giuridici.

Da questa certosina ricerca e lunga elencazione ci si renderà allora conto di quanto importante sia il ruolo del Municipio, della necessità dunque di disporre di persone e mezzi tecnici adeguati per affrontare e risolvere tali compiti con cognizione di causa; quindi con disponibilità di tempo, preparazione e professionalità.

Faccio per dire che le figure del Sindaco e dei Municipali del «dopo-lavoro» cui eravamo abituati, lasciano posto ormai alle persone disposte a condividere la loro attività professionale con quella pubblica, che esige riunioni periodiche, compiti di rappresentanza, presenza regolare in Comune per colloqui con i cittadini, l'esame e lo studio di incartati sempre più complessi, oltre al tempo necessario per l'aggiornamento.

È un cambiamento di mentalità, ma anche di metodo di lavoro che si chiede al Municipale degli anni '90.

Lo ha avvertito il legislatore che ha promulgato la Legge organica comunale del 1987, fissando nella legge alcuni principi che confermano quanto vado affermando:

- il numero massimo di sette municipali (art. 80);
- l'istituzione obbligatoria dei dicasteri (art. 91);
- la fissazione preventiva o programmata delle sedute municipali (art. 93);
- l'onorario per i membri del Municipio da fissare nel regolamento (art. 93);
- l'obbligo di informazione della popolazione (art. 112).

Ratti, pur con qualche traccia di nostalgia per l'immagine del Municipale che egli stesso, in persona, ha vissuto a Vira Gambarogno, si è fatto interprete di questo cambiamento e delle conseguenti necessità di fornire un solido strumentario di lavoro e di conoscenze, proponendo all'intenzione degli amministratori comunali, ma non solo a loro, pagine fitte di particolari sull'organizzazione del Municipio, sui meccanismi del suo funzionamento, così come fissati dal legislatore, chiariti dalla giurisprudenza dei Tribunali e dalla prassi dell'Autorità di vigilanza.

Non mancano le opportune sottolineature sulle «cattive» abitudini dei nostri Municipi, di prestare troppo orecchio al cosiddetto buon senso a scapito della forma e della procedura.

Credo di non esagerare affermando che ognuno può trovare nei libri di Ratti la risposta al suo problema, la conferma o la smen-

tita sul suo punto di vista; perché in fondo, più che un commentario, l'opera di Ratti può essere definita il «consulente scritto» di chi si occupa o vuole occuparsi di cose comunali.

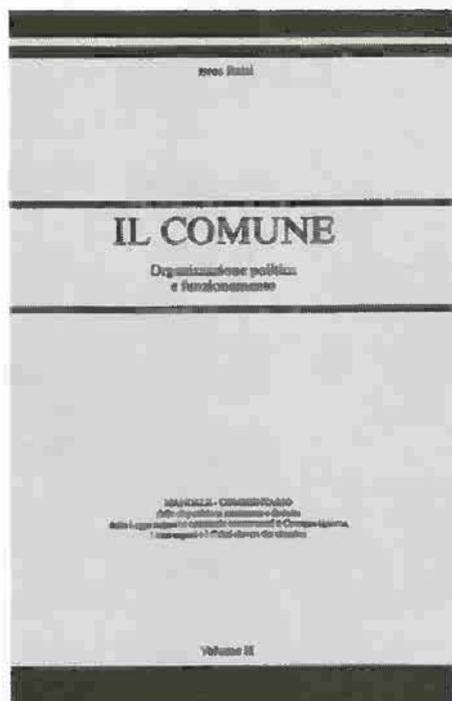
Questa riflessione mi viene dal capitolo dedicato all'obbligo di discrezione, croce e delizia di ogni Municipio. Ratti, dopo averne a lungo discusso con chi vi parla, ha voluto dedicare intere pagine all'argomento, consapevole delle difficoltà della materia, per un Paese abituato ai pettegolezzi e alle fughe di notizie, esponendo in modo semplice, come gli conviene, delle norme comportamentali ad uso dei Municipi.

Conoscenza della materia, passione, senso civico e giovanile entusiasmo sono alla base del lavoro di Ratti, anch'egli stupito di quanto si possa dire e scoprire sul Comune ticinese, al punto di essere costretto a rinviare ad un terzo tomo parte della materia originariamente prevista in questo volume. Personalmente questo fatto non mi sorprende. Il diritto amministrativo, cui il diritto comunale appartiene, ha conosciuto e vive più di altri campi del diritto una continua evoluzione, la necessità di una costante verifica e adattamento.

A ciò si aggiunga una legislazione più diffusa e meno chiara del passato - e i giuristi e i politici dovrebbero rifletterci sopra un momentino in attesa che si concretizzi il progettato centro di legislazione presso l'Archivio amministrativo - che provoca smarrimento, confusione, insicurezza in coloro che sono chiamati ad applicare la legge.

Di fronte a questa situazione, il contributo di Ratti non poteva non rivelarsi puntuale e necessario.

Giampiero Gianella



«Il Comune», di Eros Ratti, II vol., Tipografia Poncioni SA, Losone, 1988.



Alcune «marcche da bollo» attualmente in uso presso i Comuni.

Una esemplare monografia storica su Rivera

Il prof. Fernando Zappa è noto soprattutto per l'intensa opera svolta in favore degli studi classici nel nostro Cantone, attraverso un pluridecennale insegnamento e, soprattutto, per una originale grammatica latina (*Juxta Cineris Montem*), pubblicata in più volumi tra il 1980 e il 1981; è anche autore della prima antologia della poesia moderna italiana, uscita nel Ticino negli anni '50 e non si contano i suoi scritti apparsi in giornali e riviste. Ma finora, che io sappia, non si era mai cimentato nella storia locale. Lo fa adesso con un volume dedicato alla località dove ha preso da qualche anno residenza: *Rivera nella storia*, uscito nelle edizioni lombarde di Armando Dadò. Veramente il tema è più ristretto di quanto il titolo indichi, per cui forse conviene fermarsi sul sottotitolo, che dice: *Rapporti fra Chiesa, Comune e Patriziato*. Ma, anche così, l'autore si è visto obbligato a scavare nel profondo, con una ricerca d'archivio veramente imponente. In apparenza parrebbe che Zappa si sia chinato solo sulla storia della chiesa: ma la sostanza è diversa, poiché bisogna aggiungere che nei secoli passati il legame tra la chiesa locale e la vicinia erano stretti al punto che la storia della prima era necessariamente gran parte della storia della seconda; la vicinia fu poi sostituita insieme dal patriato e dal comune (una distinzione tra i due enti per qualche decennio è quasi impossi-

bile da fare); ma anche in seguito il nesso rimane stretto, come solitamente avvenne, e continua, in tutti i villaggi, anche se Rivera ormai si può dire oggi un piccolo borgo, comunque alquanto discosto dalla città. La vicenda della chiesa di Rivera è per altro singolare. Dedicata allo Spirito Santo (ovviamente si diceva, e si dice, di Santo Spirito; la dedica è abbastanza inconsueta, cosicché si è potuto fare l'illazione che essa appartenesse a quella specie di «catena alberghiera» ad uso dei pii turisti di un tempo, i pellegrini diretti a Roma), essa per secoli non fu parrocchiale, siccome la parrocchiale era la chiesa di S. Martino, nel vicino villaggio di Bironico. Quello di Rivera era un semplice oratorio insomma, di struttura modesta. Ma a un certo momento si fece strada, per varie ragioni (la comodità soprattutto, gli esempi di villaggi vicini, e anche un certo spirito di campanile) l'idea di separazione; la quale fu difficile da raggiungere, come Zappa molto bene spiega, con alti e bassi, incoraggiamenti da parte delle autorità della vicinanza e di quelle ecclesiastiche (cioè la curia di Como) e anche qualche rimbrotto, e resistenza da parte di Bironico. Testimonianze storiche della chiesa locale sono gli atti dei vescovi, in particolare dei due Archinti (zio e nipote); lo Scaglia, il Carafino, ecc.. C'erano ai tempi nell'oratorio degli affreschi, poi sostituiti da quadri: e

questo si capisce benissimo, poiché siamo ormai nel secolo dominato dal Barocco, che, come dice Zappa, aveva introdotto nell'arte sacra diversi mutamenti: «Colonnine, cornici e altri ornamenti di stucco constatati dal vescovo nella chiesa, e i quadri caravaggeschi, che per fortuna ancora abbiamo, testimoniano l'avvento dell'arte seicentesca anche a Rivera»; anche se purtroppo c'è da considerare (come conseguenza) «la scomparsa delle vestigia più antiche». I Riveresi si davano da fare per l'autonomia, che procedette per gradi, e obbligò a maneggi vari, persino a Roma. Finalmente, nel 1742, il vicario generale di Como riconosceva che ormai c'erano i presupposti per l'erezione dell'oratorio in parrocchiale; e l'anno dopo Rivera poteva avere il suo primo parroco.

Ma da Como era arrivata una precisa condizione: l'ingrandimento della chiesa entro tre anni: una condizione che, a causa della povertà della vicinia, non fu per nulla osservata, al punto che un visitatore, ancora nel 1769, quasi si vide costretto a minacciare il ritiro dell'autonomia generosamente concessa. Da quel momento i vicini non dovettero più avere pace: così si avviò l'ampliamento, cioè la costruzione di un tempio nuovo, durata fino al 1793-94, e costellata di un'infinità di contrasti, dovuti alle oggettive difficoltà e anche (così almeno si può pensare, leggendo la vivace cronaca che ne fa lo Zappa, con tocchi non privi di colore paesano) da qualche spiritello litigioso, per cui agli uni non andava sempre bene quel che andava bene agli altri: con grande disperazione del capomastro appaltatore, un Pietro Petrocchi di Torricella.

La parrocchiale di Santo Spirito non ebbe nemmeno dopo una vita sempre facile, poi-



L'arrivo a Rivera delle nuove campane nel 1936. È un documento molto eloquente dell'attonita semplicità della gente di un paese ancora rurale e povero, ma di schietto spirito religioso come testimoniano i sacrifici compiuti per le «fabbrica» della chiesa, fin dai tempi dell'antica vicinia.

ché dopo l'autonomia cantonale del 1803 subentrò una disputa, una serie di conflitti di competenze, tra il patriziato e il comune, che insomma era, fin quasi dagli inizi dell'Ottocento, una istituzione nuova. Certamente non è questa una storia particolare di Rivera, perché qualcosa di simile dovette succedere in molte altre parti del Cantone; ma direi che la trattazione specifica di Zappa possa servire bene anche nella scuola, come esemplificazione di una realtà storica rimasta finora un po' oscura e che i ragazzi dovrebbero conoscere.

Altro interessante esempio che l'autore dà delle sue ricerche storiche è quello dei precisi elenchi, indubbiamente costruiti dopo faticosissimi riscontri sui libri antichi, dei cappellani e parroci, dei consoli della vicinia, dei vicini (insomma, si direbbe oggi, degli antichi patrizi); e anche dei toponimi, che sono spesso suggestivi, e possono portare sul terreno (ma bisogna andarci piano, dato che è un terreno minato) delle etimologie, a spiegare particolari condizioni o sostituzioni geografiche.

Ma ci si può chiedere: dove si trovava l'antico oratorio rispetto alla nuova chiesa? Qui c'è una singolarità, che merita di essere sottolineata: in effetti la nuova chiesa sorse con le mura perimetrali intorno all'oratorio: cosicché a un certo punto questo si vide circondato e quasi ingabbiato in un edificio nuovo più vasto, e a quel punto, nel 1791, venne demolito. Per capire bene l'iter sono da indicare la planimetria (insieme antica e attuale) disegnata dal capomastro Valerio De Filippis su precise indicazioni trovate da Zappa nell'archivio parrocchiale e pubblicata a pagina 74, e la preziosissima «sintesi dei cambiamenti», a pagina 56.

Nella terza parte Zappa descrive la chiesa negli ultimi due secoli. L'autore ce ne dà una descrizione esatta, con le misurazioni varie, dall'interno (la navata, il presbiterio, il coro, le cappelle), per poi venire a trattare in particolare dell'altar maggiore (sul quale c'è una minuta descrizione in un manoscritto del 1788), delle cappelle della Beata Vergine Assunta, di Santa Lucia, del Suffragio o Purgatorio (ora Santa Teresa), e del Crocefisso. Quanto alle tele di pregio, sono cinque: tra cui le due di «tipo caravaggesco», che già abbiamo citato, che però si trovano in sagrestia, bisognose di restauro. Una curiosità tra le tante: i candelabri dell'altar maggiore, d'argento, sono stati eseguiti su disegno di una gloria della Valle del Vedeggio, Giocundo Albertolli di Bedano. Quanto all'esterno, la facciata di tipo neoclassico risale, pur con qualche ritocco, al 1826.

Fu appunto nelle vicinanze della nuova chiesa e della canonica che, nell'Ottocento, sorse il «nucleo del potere locale», dopo la costruzione, a spese del patriziato, della prima «casa comunale» nel 1844-45, sede, oltre che della scuola, anche delle autorità laiche del paese, delle quali è pure tracciata una vivace sintesi, parallela a quella delle vicende parrocchiali, fino ai nostri tempi.

Mariangela Agliati

Navigare l'incertezza

Per l'uomo contemporaneo l'incertezza è ormai diventata una compagna assidua, in tempi caratterizzati dalla profonda rimessa in discussione o addirittura dallo sgretolamento, dalla dissoluzione dei fondamenti antropologici e culturali del nostro essere nel mondo.

A questo stato di cose non sfugge chi opera nel ramo psico-socio-educativo, il quale anzi ravvisa ancor più acutamente la difficoltà nell'orizzontarsi in tutta una serie di saperi, problemi, linguaggi interpretativi, procedure terapeutiche, proposte d'intervento che non di rado cozzano l'uno contro l'altro fino ad elidersi a vicenda.

Dal secondo dopoguerra ad oggi, infatti, la divisione del lavoro nell'ambito delle professioni socio-assistenziali, socio-educative e medico-terapeutiche ha assunto dimensioni ragguardevoli, dando origine ad una plethora di province specialistiche con le relative caratterizzazioni (sub)disciplinari.

Ciò, se da un lato ha comportato uno «smembramento» dell'oggetto/soggetto destinatario di tanta attenzione professionalizzata: scorporato e atomizzato in base all'arcipelago delle specifiche competenze, dall'altro ha reso quanto mai difficile definire in modo perspicuo il confine tra le varie sfere d'intervento.

Così, il navigare sull'onda di un'identità professionale sempre più erosa e scolorita dalle vorticose trasformazioni in atto appare oggi assai problematico, tanto che da più parti sorge l'esigenza di ridefinire il ruolo e la funzione legati al proprio essere operatori in ambiti come l'educazione, l'assistenza sociale, la salute.

Giunge pertanto propizio il volume curato da Graziano Martignoni¹⁾, dove sono pubblicati gli Atti del IV seminario dell'Associazione Alice, svoltosi presso la Scuola elementare di Lattecaldo nel novembre 1986. Esso affronta la questione dell'identità in una prospettiva globale e sistemica, mediante un approccio trasversale all'atto sia assistenziale, sia curativo, sia educativo.

«Non tanto questione di identità dunque, nella sua specificità professionale, quanto 'percorso, itinerario, peripezia di una identità' costretta a muoversi, a mutare per rimanere viva e sfuggire all'inerzia.

Un'identità che (...) si va costruendo e decostruendo dentro le esperienze dell'educare, del curare e dell'assistere, non come entità separate, ma come momento di una stessa avventura dentro le pratiche dell'incontro, come espressione di uno stesso enigma fondante la propensione all'aiuto.»²⁾

Da queste premesse si può intuire come il testo non abbia alcuna pretesa di pervenire a conclusioni esaustive o suggerire risoluzioni definitive al problema sollevato, che sarebbero improponibili nel variegato pano-

rama storico-esistenziale in cui ci troviamo a vivere.

Il lavoro fornisce senza dubbio spunti di riflessione stimolanti ed arricchenti, suscettibili di contribuire ad una maggiore coscienza del proprio fare da parte di chi è impegnato sul fronte dell'assistere, del curare, dell'educare.

E ciò non è di poco conto se si considera che una buona consapevolezza circa lo stato, le difficoltà e i nodi problematici inerenti alle mansioni e ai ruoli professionali in questione è un passo fondamentale ed imprescindibile per una navigazione più accorta ed efficace in questo mare spesso volte turbolento ed insidioso.

L'impianto complessivo dell'opera denota una certa eterogeneità, dovuta in gran parte al differenziato retaggio formativo-esperienziale degli autori dei molteplici contributi, in cui prevale comunque il paradigma psicoanalitico.

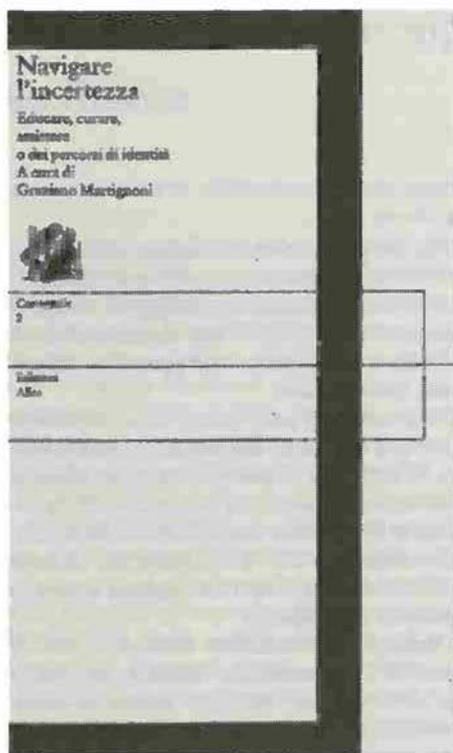
Proprio per evitare il rischio o l'impressione della frammentarietà e/o dispersività (tenuto conto del taglio e dell'impostazione argomentativa delle varie relazioni, spesso sensibilmente diversi), a parer mio sarebbe stato opportuno prevedere dei momenti di sintesi - pur in chiave problematica ed aperta e senza pretese totalizzanti ed onnicomprensive, in considerazione di quanto esposto sopra - al termine ad esempio delle tre sezioni che seguono l'introduzione di carattere generale (le quali si occupano rispettivamente dell'operatore sociale, del mondo della scuola, dell'operatore psichiatrico), oppure alla fine del libro.

Per quanto concerne l'ambito che probabilmente più interessa i lettori di questa rivista, non mancano critiche all'indirizzo dell'istituzione scolastica, soprattutto relativamente al suo burocratismo e al suo elevato grado di sclerosi, che la rendono incapace di ascoltare ed aiutare realmente i ragazzi con difficoltà, nei confronti dei quali si predilige



Cooperazione internazionale nell'educazione

(Relazione dei delegati svizzeri J.M. Boillat - A. Antipas - M. Rosazza; ns. trad.)



l'atteggiamento dimissionario dello scaricabarile.

«Che tipo d'ascolto è possibile quando mi vedo confrontato con 9 e perfino 12 classi nel corso d'una settimana.»

«Educatore o psicoterapeuta: i ragazzi sbalottati dall'uno all'altro, ma di fatto affidati a 'terzi' (. . .) c'indurrebbe a concludere che la scuola non è più un luogo educativo, non più un luogo per certe risposte.»³⁾

Il concetto di identità che emerge dal lavoro collettaneo qui richiamato non assume affatto tratti rigidi e chiusi, bensì si configura nella processualità del divenire, che porta al superamento dello scontato e del già dato per volgere lo sguardo verso lo sconfinato e per certi aspetti inquietante orizzonte del possibile.

Ciò implica la disposizione a lasciarsi alle spalle fittizie certezze assolute e consolatorie sicurezze monolitiche, per disporsi invece in un atteggiamento capace di tollerare l'incertezza, il mistero, il dubbio: presenze connaturate al nostro presente storico-esistenziale.

Simile stato di cose è sopportabile soltanto in una dimensione relazionale, la quale, nella straordinarietà e profondità dell'incontro/scambio/condivisione con l'Altro (utente, collega, operatore di una professione contigua, . . .), ci consenta di non vivere come insopportabile e senza senso l'incertezza del navigare, ma bensì di rivalutarla come occasione di crescita personale e collettiva.

Fulvio Poletti

¹⁾ Navigare l'incertezza. Educare, curare, assistere o dei percorsi di identità, Lugano, Edizioni Alice, 1988.

²⁾ Ivi, p. 12.

³⁾ N. BORIOLI, *Il docente come operatore sociale?*, in Ivi, pp. 157/167, cit. pp. 166 e 167.

Seminario sul tema - **Organizzazione del tempo scolastico e le sue incidenze sull'occupazione delle strutture** - (Ouranopolis, 11-16 ottobre 1987).

Partecipanti: un cinquantina di delegati tra cui architetti, economisti, pedagogisti, ecc. di 17 Paesi membri dell'Organizzazione O.C.D.E./P.E.B.

Modalità di lavoro: due sedute plenarie di 2 ore, 2 seminari di 2 ore per la presentazione dello studio dei casi, una giornata per la visita a un istituto, mentre il resto del lavoro è stato svolto in seno a gruppi di studio.

Temi principali trattati.

L'organizzazione del tempo scolastico e la suddivisione del lavoro durante l'anno e la giornata scolastica hanno radici profonde nel tempo e raramente sono state oggetto di critiche, anche se le condizioni di vita della società sono profondamente cambiate nel tempo: ad esempio il ritmo stagionale dei lavori agricoli non incide più nella vita della società, così pure le attività economiche/commerciali in generale non impongono più ora un tempo uniforme di vacanze, anzi semmai è vero il contrario. Di conseguenza la suddivisione della giornata scolastica in sequenze regolari di 45/50 minuti procede da una concezione tradizionale del ruolo del docente e della psicologia dell'apprendimento.

Lo scambio di esperienze e i lavori di gruppo del seminario hanno portato a schematizzare gli elementi di risposta alle seguenti tematiche:

a) *Quali sono le ragioni giustificative per la modifica della suddivisione del tempo scolastico?*

- accrescere la resa delle attrezzature scolastiche aumentando il tasso di utilizzazione (educazione degli adulti, sport, ecc.)

- adattarsi all'evoluzione della pedagogia, favorendo dei ritmi di lavoro scolastico variati e meglio concordanti con i diversi tipi di attività pratiche;

- suddividere le installazioni e le attrezzature specialistiche costose tra i diversi istituti al fine di favorire il loro rapido rinnovo.

b) *Quali sono gli impedimenti che si oppongono alla modifica del regime tradizionale delle vacanze scolastiche, ad esempio, intesa come una divisione diversa della giornata scolastica?*

- le abitudini e le condizioni d'impiego del personale, dei docenti e del personale non docente;

- l'uso non scolastico fissato per le attrezzature (ad uso di società, ecc.)

- le vacanze nel settore industriale o commerciale dell'economia del Paese, quando un intero settore interrompe il lavoro per le ferie;

- la sorveglianza extra scolastica degli allievi, quando momenti consistenti del tem-

po libero coincidono con l'assenza dei genitori;

- le abitudini familiari nel momento delle vacanze.

In generale, tutti questi impedimenti dimostrano una certa inerzia nelle abitudini sociali. Conviene perciò non sottovalutare l'insieme degli interessi che potrebbero essere messi in causa.

c) *Quali sono le possibilità di cambiamento, le esperienze realizzate o da realizzare?*

- la scuola aperta tutto l'anno negli USA

- la divisione dell'anno scolastico in 4 trimestri, dividendo i periodi scolastici e le vacanze regolarmente, in modo particolare riducendo le vacanze estive troppo lunghe;

- la giornata scolastica continua e l'utilizzazione dell'istituto da parte di gruppi di allievi;

- l'organizzazione del lavoro scolastico in modo da prevedere l'utilizzazione in comune delle attrezzature specialistiche (laboratori, aule speciali, ecc.)

d) *Quali sono le incidenze che comportano una diversa suddivisione del tempo scolastico per la pianificazione e concezione delle aule, il finanziamento e la gestione?*

- la diversificazione e l'aumento della popolazione scolastica di un istituto allo scopo di ottenere una utilizzazione più intensiva dei locali non è senza incidenza nella concezione, struttura e gestione delle infrastrutture scolastiche e della loro manutenzione; le modalità di finanziamento non sono indipendenti in rapporto all'obiettivo di utilizzazione ottimale.

Alcune esperienze interessanti

Durante lo scambio di esperienze nelle riunioni seminariali sono apparse assai significative le seguenti:

La scuola aperta tutto l'anno nello Stato della California

Questa esperienza, anche sotto forme diverse, sembra trovare interesse in altri Stati dell'Unione. Nel 1971 il Ministero dell'Educazione della California fa approvare la legge che autorizza l'introduzione dell'anno scolastico continuo nei vari circondari scolastici. Gli allievi sono suddivisi in 4 gruppi uguali, che seguono le lezioni durante 45 giorni (9 settimane), poi hanno 15 giorni (3 settimane) di vacanza. Questa suddivisione permette di accogliere il 33% in più di allievi che non durante il calendario scolastico solito. Gli alunni di una stessa famiglia seguono il medesimo calendario scolastico, ciò che è molto apprezzato nel settore primario. Sembra che gli allievi che seguono brevi periodi di vacanza ricordino meglio le lezioni, così che anche i docenti possono trattare più lezioni durante ogni periodo di 45 giorni. Per contro, i periodi scolastici relativamente