

SCUOLA 163 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno IXX (serie III)

Luglio-Agosto 1990

SOMMARIO

L'informatizzazione del Centro didattico cantonale – Come combattere l'insuccesso scolastico in dieci lezioni – Principi e tendenze nella scolarizzazione di allievi stranieri in Svizzera – La situazione occupazionale dei neodiplomati delle università svizzere – Radiotelescuola della Svizzera italiana: Informazioni sui programmi 1990/91 – Compagnie teatrali a scuola – Teatro a scuola / A scuola di teatro – Esperienza teatrale al Liceo – Comunicati, informazioni e cronaca.

L'informatizzazione del Centro didattico cantonale

Con risoluzione n. 5016 del 3 luglio 1990 il Consiglio di Stato ha approvato il «Progetto per l'informatizzazione del Centro didattico cantonale» del 10 giugno 1990, studiato da un gruppo di lavoro misto comprendente rappresentanti del Dipartimento della pubblica educazione e del Centro cantonale d'informatica.

Questa operazione rientra nel piano di automazione delle biblioteche del Cantone Ticino (convenientemente illustrato in «Scuola ticinese», n. 150, del dicembre 1988) e oggetto di un Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio (4 ottobre 1988) e della Risoluzione governativa n. 4517 del 6 luglio 1988. Con la stessa si decideva l'adozione del sistema di catalogazione SIBIL («Système intégré pour les Bibliothèques de Lausanne») da parte della Biblioteca cantonale e di quelle regionali di Bellinzona e Locarno e l'allacciamento alla rete romanda REBUS («Réseau des bibliothèques utilisant SIBIL»).

Oggi gli utenti delle Biblioteche regionali hanno la possibilità d'accesso a un archivio di oltre un milione di notizie bibliografiche. Con il prossimo mese di settembre poi, anche presso la Biblioteca cantonale verrà dato inizio ai lavori di automatizzazione con la formazione del personale, la catalogazione dei vari fon-

Scorcio del villaggio di Vira Gambarogno.



di e l'installazione dei terminali per il collegamento alla rete romanda.

1. Cosa è il Centro didattico cantonale?

È un ufficio della Sezione pedagogica del DPE istituito con la Risoluzione governativa n. 5685 del 18 luglio 1973 che creava le sedi di Bellinzona e Massagno alle quali, con la Risoluzione n. 1000 del 14 febbraio 1978, veniva aggiunta anche quella di Locarno. Nel 1982 al CDC fu anche incorporato, quale Servizio, il disciolto Ufficio di educazione ai mass media che aveva sede a Viganello.

La base legale è ancorata all'art. 65 della nuova Legge della scuola.

L'attività del Centro didattico si articola in due settori particolari:

- quello della documentazione pedagogico-didattica, la cui funzione è di produrre, raccogliere, diffondere ogni strumento utile agli insegnanti;
- quello definito «dei mezzi d'insegnamento» che si propone di creare e fornire a docenti e allievi i documenti necessari per assicurare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Si può dire che l'attività si traduce in diversi importanti compiti:

- l'approfondimento dello studio degli aspetti didattici del processo educativo con particolare riferimento a quello primario;
- l'esame di testi, di manuali, di guide metodologiche e di altri mezzi didattici e studio delle possibilità di diffusione;
- l'organizzazione di un servizio di documentazione pedagogico-didattica dotato dei vari mezzi d'insegnamento (libri, riviste, audiovisivi);
- l'elaborazione e la sperimentazione di nuovi materiali didattici;
- l'offerta agli insegnanti della possibilità di cercare le risposte ai loro problemi di natura pedagogica e didattica;
- un contributo all'organizzazione di seminari e corsi di aggiornamento.

Il Centro didattico differisce quindi molto per la sua natura e funzione e per le richieste degli utenti da una biblioteca tradizionale. Infatti esso è una *mediateca* che comprende nella sua dotazione una dozzina di varietà di mezzi e quindi le diverse operazioni biblioteconomiche (acquisti, catalogazione, stoccaggio, prestito, richiami e controlli) risultano assai complesse.

Il Centro didattico assume in modo preponderante un ruolo pedagogico: la ricerca di ogni documento è sottoposta a

La dotazione del CDC e il probabile sviluppo possono essere rappresentati dallo specchio seguente:

	Situazione 1989	Crescita annua	Aumento 1990/2020	Totale (circa)
Diapositive	110 966	4 500	90 000	200 000
Libri	61 350	3 400	68 000	130 000
VHS	2 152	300	6 000	7 000
Cass. reg.	2 741	275	5 500	7 500
Film S 8	1 448	15	300	1 700
Giochi did.	985	80	1 600	2 500
Diaporami	515	20	400	9 000
Doc. fot.	380	20	400	800
Lucidi	637	60	1 200	1 800
Riviste	227	4	80	300
Totale	181 401	8 674	173 480	300 630

criteri molteplici e precisi. L'insegnante o lo studente che vi si reca si aspetta risposte e consigli di natura didattica e pedagogica che si distinguono e si distanziano dalle richieste per il prestito di uno o più volumi in una comune biblioteca.

Per poter garantire questa possibilità il bibliotecario-documentarista deve conoscere a fondo ogni tipo di materiale messo a disposizione dell'utenza, poterlo situare nel contesto didattico e pedagogico ed eventualmente adattarlo all'insegnamento.

Il Centro didattico risponde all'esigenza di costituire un punto d'incontro dei docenti, di scelta dei vari mezzi didattici per assicurare la migliore efficacia nell'insegnamento e nell'apprendimento. È quindi un organismo indispensabile per garantire agli insegnanti un sostegno didattico e pedagogico valido.

Con la sua sede centrale di Bellinzona e quelle regionali di Chiasso, Locarno e Massagno, il CDC serve l'insieme del territorio cantonale; sulla base di scelte per mezzo di cataloghi aggiornati e tramite «prestiti postali» offre anche prestazioni decentralizzate.

Grazie poi alla disponibilità di mezzi tecnici ed efficaci permette la riproduzione dei vari tipi di supporti didattici.

2. Le ragioni dell'informatizzazione

Legato all'evoluzione didattica e parzialmente motore della stessa, il CDC deve poter rispondere compiutamente alle attese, in continuo aumento, degli utenti dei vari ordini di scuola e dei diversi servizi nei confronti dei quali è tenuto a prestare la sua opera.

L'insegnante poi, specialmente dopo l'istituzione della Scuola magistrale post-

liceale, già a partire dal momento iniziale della sua formazione impara e si abitua a lavorare e a prepararsi in modo sistematico facendo capo al CDC.

Le visite, la ricerca e l'utilizzazione dei diversi materiali disponibili di conseguenza aumentano in modo regolare con il ringiovanimento del corpo insegnante. La crescita continua dei mezzi didattici e dei servizi del CDC e l'esplosione della documentazione didattica tipica di questi anni pongono poi particolari problemi legati allo spazio disponibile per i documenti, ai tempi di preparazione per il prestito e all'impiego di personale adeguatamente formato.

L'intendimento di stabilizzare l'effettivo dei collaboratori impiegati nel Centro (e nelle biblioteche in generale) senza limitare il loro mandato pedagogico (consigli all'utente, analisi, scelte e produzione di documenti, ricerca bibliografica, ecc.) è possibile unicamente con una soluzione informatica e integrata.

I principali problemi da risolvere con l'informatizzazione del CDC (ed eventualmente anche quelli delle altre biblioteche) sono quelli delle normali funzioni di un sistema di gestione biblioteconomica - che vengono notevolmente razionalizzate e accelerate - e si possono riassumere in cinque campi principali:

- catalogazione
- ricerca bibliografica e documentaria + OPAC (ricerca per il pubblico)
- acquisti e gestione dei periodici
- prestito e richiami
- statistiche.

Soprattutto la soluzione informatica della catalogazione e del prestito permette di razionalizzare e semplificare le varie operazioni ripetitive, lente o complesse del lavoro giornaliero di una mediateca per poter utilizzare nel migliore dei modi le competenze del personale specializzato.

(continua a pagina 24)

Come combattere l'insuccesso scolastico in dieci lezioni ...

Introduzione

Combattere l'insuccesso scolastico in dieci lezioni o ... alla ricerca della pozione magica! L'ironia del titolo vuole sottolineare i limiti di ogni discorso sull'insuccesso scolastico. Sarebbe di un'ingenuità incurabile credere che tutte le forze disponibili nel campo dell'educazione si mobilitino per lottare contro l'insuccesso scolastico e le disparità. Vi si adattano, pur senza rallegrarsene, tutti quelli che sono convinti che le disparità fanno parte della realtà oppure ne sono direttamente toccati. Quanti invece pensano che servano ai loro interessi o all'ordine sociale che meglio si confà a loro non si accontentano di adeguarvisi: senza osare difenderle apertamente, come fa l'estrema destra, si oppongono ad ogni intervento attivo contro l'insuccesso, con pretesti diversi quali: restrizioni finanziarie, difesa delle libertà locali e individuali, mantenimento delle tradizioni, scarso realismo delle riforme proposte, inefficacia proclamata dei tentativi precedenti, urgenza d'attendere. Per lottare contro l'insuccesso scolastico occorre innanzitutto avere il potere e i mezzi per condurre una politica a lungo termine, con coerenza e continuità, senza temere di urtare molti interessi acquisiti, a cominciare da quelli di una parte degli insegnanti. Questa politica parte dal principio che «l'insuccesso scolastico non è una fatalità» (CRESAS 1989). Ma la realtà dell'insuccesso scolastico resiste al pensiero magico, all'esorcismo verbale e alle soluzioni semplicistiche.

Non vi è speranza di progredire se non agendo in modo coordinato ed energico in molti ambiti del sistema educativo, ben sapendo che ci si scontrerà con ogni ordine di resistenze, alcune irrazionali, altre fortemente razionali. Talvolta nessuna azione è possibile, nel migliore dei casi occorrerà ricominciare continuamente da capo e dimostrare di avere molta pazienza.

Le dieci «lezioni» che seguono non hanno alcuna pretesa d'indicare da quale parte bisognerebbe iniziare. Molte di queste idee non sono o non sono più molto originali. Questo non vuol dire che sono già state messe in atto seriamente e contemporaneamente su larga scala. Su ognuno di questi punti la ricerca in educazione ha un ruolo da svolgere.

I. Instaurare una differenziazione sistematica dell'insegnamento

In un determinato momento del curriculum uno o più insegnanti si ritrovano davanti a un certo numero di allievi, ai quali devono insegnare alcune conoscenze e competenze.

Le istituzioni educative e gli insegnanti coinvolti si lamentano allora spesso che i loro allievi siano «quelli che sono».

Se fossero «meglio preparati» o più severamente selezionati, più «maturi» o più «intelligenti», più impegnati o disciplinati, meglio seguiti a casa o con una migliore condizione fisica, apprenderebbero meglio e più in fretta.

Probabilmente una trasformazione della scolarizzazione precedente o una selezione più marcata, avrebbe potuto modificare la composizione e la preparazione di un dato pubblico scolastico. Ma oggi il pubblico è quello che è. Lottare contro l'insuccesso scolastico, hic et nunc, è prima di tutto tener conto di questa realtà. Questo non esclude interventi a più lungo termine sui meccanismi che determinano le dimensioni, il livello e l'eterogeneità di ogni pubblico scolastico. Ma occorre anche e forse prima ancora interrogarsi su quello che si può fare in una data situazione. Negli ultimi anni, si è consacrata un'energia enorme alla concezione, alla discussione e alla messa in atto di riforme di struttura. Non sempre ciò si è rivelato inutile; ma ha spesso sviato gli sforzi da una ricerca attiva dei mezzi adatti per far apprendere quelli che, in un momento preciso, in un sistema dato, si trovano confrontati a uno stesso curriculum.

In ogni modo, indipendentemente dalla preparazione scolastica precedente e dalla selezione applicata, un pubblico scolastico è sempre eterogeneo. È evidente nell'insegnamento primario. Ma persino dopo numerose selezioni, all'entrata di qualsiasi ci-

clo di studi, che sia settore medio o medio superiore, si ricevono allievi preparati e motivati in modo diverso.

Ogni «indifferenza alle differenze» è sorgente di disuguaglianza nella riuscita: «trattando tutti gli allievi, per quanto diversi siano in realtà, come uguali in diritti e doveri, il sistema scolastico è portato a dare nei fatti la sua sanzione alle disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura» (Bourdieu, 1966, pagina 336).

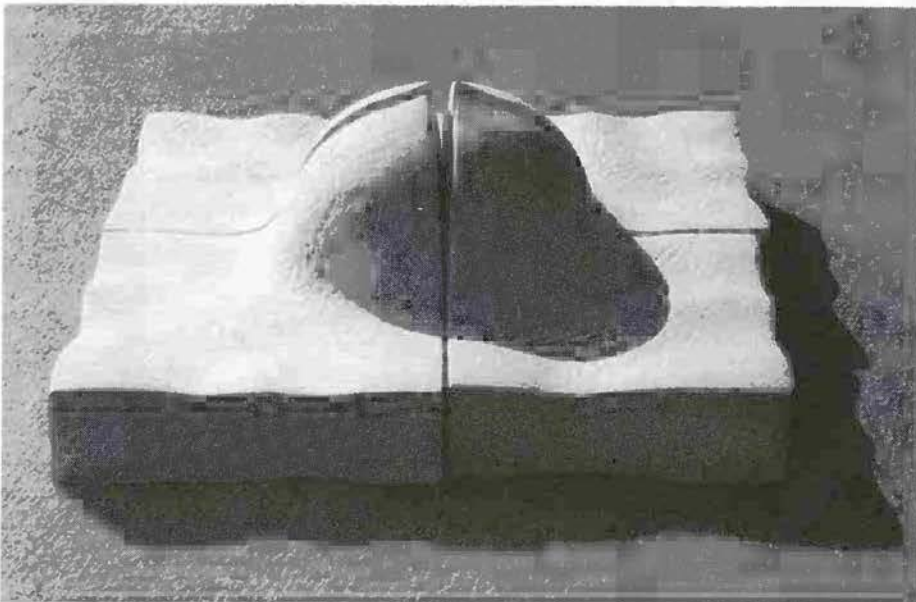
Ciò che è vero per le disuguaglianze iniziali lo ritroviamo in tutti i livelli della carriera scolastica, malgrado le selezioni successive. Per trasformarle in ineguaglianze d'apprendimento e di riuscita all'interno di un ciclo di studi, occorre differenziare l'insegnamento. Per giungere a padroneggiare le stesse conoscenze e competenze, gli allievi non hanno tutti bisogno dello stesso tempo di insegnamento e di apprendimento, delle stesse spiegazioni, degli stessi esercizi, degli stessi incoraggiamenti, dello stesso inquadramento; differenziare l'insegnamento è permettere ad ognuno d'apprendere secondo il suo ritmo, con i metodi più adatti, approfondendo contenuti e seguendo percorsi personalizzati in modo compatibile con gli obiettivi generali e beneficiando di sostegni pedagogici adeguati ai propri bisogni e richieste.

Attenzione: la differenziazione, di cui stiamo trattando, concerne il modo di acquisire le stesse conoscenze e competenze; essa non ha niente a che vedere con la differenziazione del curriculum e del livello d'esigenza sulla base di una selezione che cristallizza le disuguaglianze, riportando gli allievi in una struttura di corso a livello.

La differenziazione dell'insegnamento, intesa nel mio discorso, passa certamente attraverso una diversità di trattamento, ma deve essere ugualitaria nelle sue intenzioni e, se possibile, nei suoi effetti.

La differenziazione deve presentarsi come un insieme di strategie didattiche alternati-

Paul Agostoni - «Le quattro stagioni», 1989/90, calcare di Laufen, 242 x 325 x 400.



ve per raggiungere gli stessi obiettivi, l'acquisizione delle stesse conoscenze e competenze. Si può fare questo ragionamento all'inizio dell'insegnamento obbligatorio durante il tronco comune primario o all'interno di ognuno dei curricoli del settore secondario, a livello, in questo caso, non più di tutta una generazione ma di un pubblico scolastico già selezionato.

II. Rompere la strutturazione dei corsi a livello

Nel settore primario come nella maggior parte di quelli secondari, gli allievi devono affrontare un curriculum strutturato in livelli successivi: ognuno copre un anno di programma e si prepara teoricamente ad accedere al livello successivo.

Questa organizzazione si è imposta come evidente e naturale soltanto durante il XIX secolo. D'altronde in origine, diversi livelli coesistevano nello stesso gruppo classe. Ora, questa flessibilità si perde con l'urbanizzazione. Si tende progressivamente a concentrare in un gruppo-classe allievi dello stesso livello, accrescendo la rigidità del sistema soprattutto nelle zone urbane: un allievo si trova confrontato, durante un intero anno scolastico, con un programma unico, che è chiamato ad assimilare allo stesso ritmo dei suoi compagni di classe.

Questa organizzazione fonda la differenziazione dell'insegnamento unicamente su

due pilastri: da una parte l'individualizzazione dell'azione pedagogica nel corso dell'anno, dall'altra la ripetizione di una classe. Ci si trova sempre più d'accordo sul fatto che questo ultimo meccanismo è una forma rudimentale di differenziazione, da utilizzare solo in casi estremi. A Ginevra il tasso di ripetizione si avvicina al 4% ad ogni livello dell'insegnamento primario. Ma anche quando è molto più importante, per esempio del 15 o 20%, resta il problema della differenziazione dell'insegnamento per il rimanente 80%, cioè la maggioranza degli allievi.

Attualmente si chiede dunque al maestro, nella sua classe, di assumere l'essenziale della differenziazione dell'insegnamento. Malgrado lo sviluppo del lavoro di gruppo, i tentativi di classi a livello o pedagogie di sostegno, *per l'organizzazione scolastica la differenziazione rimane un'eccezione.*

Essenzialmente per quanto riguarda gli effettivi, la didattica, i mezzi d'insegnamento e le procedure di valutazione, il maestro non può che praticare un insegnamento scarsamente differenziato. Quando trova il tempo, quando può richiedere la collaborazione di un docente di sostegno, di uno psicologo o logopedista, può occuparsi più direttamente di alcuni allievi in difficoltà. Ma siamo ancora molto lontani da una differenziazione continua, preventiva più che «riparatrice», integrata più che stigmatizzante, ordinaria e

non eccezionale. Occorre dunque, senza trascurare l'analisi attenta dei metodi e dei mezzi d'individualizzazione dell'intervento del maestro e della valutazione, mettere in causa radicalmente l'organizzazione pedagogica stessa (Favre e Perrenoud, 1985). Fare della differenziazione la norma, è inventare un'organizzazione certamente più complessa, e dunque più difficile da concepire e da gestire dell'organizzazione attuale, ma che renderebbe possibile un «*insegnamento su misura*».

III. Chiarire gli obiettivi didattici

Per gestire progressioni individualizzate all'interno di un ciclo di studi, occorre definire con maggiore precisione le conoscenze e le competenze e i livelli d'acquisizione prefissati. Attualmente, gli apprendimenti previsti sono definiti in modo assai vago. Il sistema educativo specifica soprattutto, attraverso i programmi e i piani di studio, ciò che si deve insegnare.

Quanto al livello d'apprendimento da raggiungere in ogni materia esso dipende in larga parte dall'arbitrio degli istituti scolastici e dei docenti. Il sistema di valutazione genera gerarchie di merito senza che sia necessario definire criteri di padronanza (Perrenoud 1984).

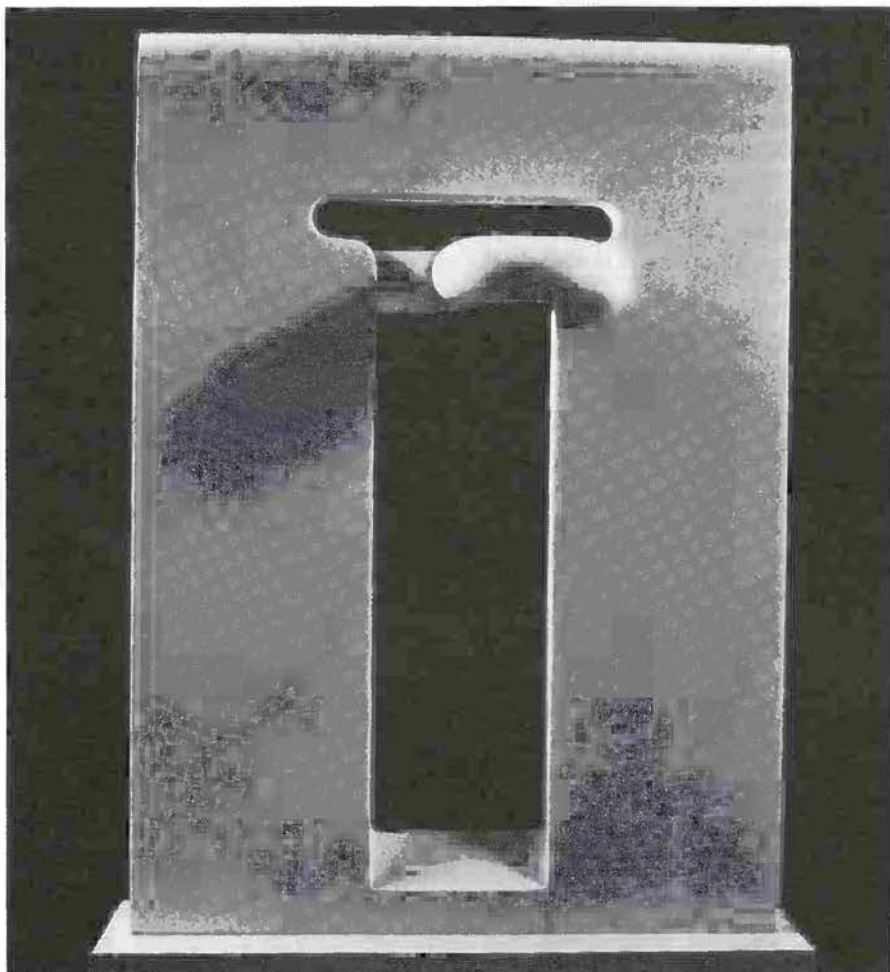
Fissando obiettivi più chiari, si potrebbe fare regolarmente un bilancio delle acquisizioni di ogni allievo, misurare il cammino percorso e quello che resta da compiere, adattando, di conseguenza, il lavoro da svolgere.

La «pedagogia per obiettivi» suscita sovente vivaci critiche anche tra i docenti impegnati nella lotta contro l'insuccesso scolastico. In parte è dovuto al fatto che i primi tentativi hanno portato ad elaborare tassonomie d'obiettivi estremamente dettagliate, che suggerivano una frammentazione altrettanto grande dell'insegnamento. Inoltre, si è sovente associata questa corrente di ricerca alle teorie d'apprendimento d'ispirazione behaviorista, poco compatibili con gli approcci di psicologi europei come Wallon e Piaget, che mettono l'accento sull'attività, la presa di coscienza, la costruzione delle conoscenze e la rappresentazione del reale. Contro gli stereotipi occorre sottolineare che *definire obiettivi didattici non impone assolutamente un insegnamento per obiettivi*, almeno nel senso di un lavoro scolastico specifico e suddiviso in rigide sequenze; gli obiettivi possono guidare la valutazione e aiutare così a pilotare un'azione pedagogica più individualizzata, senza per questo atomizzare il lavoro scolastico.

In quanto tale, la definizione di obiettivi didattici non detta nessuna teoria dell'apprendimento; l'operazione è dunque compatibile con un approccio interazionista e costruttivista.

Gli eccessi di frammentazione hanno ugualmente dimostrato che sarebbe stato meglio limitarsi a obiettivi generali quali il saper leggere, il saper scrivere, il saper calcolare, il saper ragionare, il sapersi esprimere in una lingua straniera, ecc. Ognuno di essi può evidentemente essere scomposto, per l'a-

Carlo Manini - «Composizione», 1989, marmo bianco, 83x60x25.



nalisi, in competenze più specifiche; ma in definitiva conta solo la loro complementarietà e la loro *integrazione funzionale*. Ci si limiterà d'altronde a obiettivi sufficientemente generali da essere intelligibili e utilizzabili sia per i maestri che per gli allievi e i loro genitori.

Si privilegerà anche la polivalenza delle conoscenze, fissando come obiettivi solo gli *apprendimenti fondamentali* che sfociano nell'acquisizione delle competenze generali. Si combatterà l'inclinazione naturale della scuola che è quella di spendere molte energie per sviluppare l'apprendimento di meccanismi e di competenze molto specifiche, poco trasferibili ad altri contesti.

È impossibile proporre, in poche righe, una concezione soddisfacente degli obiettivi didattici e ancora più definirne il contenuto. Ma i lavori sono sufficientemente avanzati da proseguire risolutamente in questa direzione (Cardinet, 1977, 1984).

IV. Curricolo obbligatorio: scegliere il più piccolo denominatore comune

Formulando il curricolo in termini di obiettivi si è tentati di mantenere tutti gli elementi o addirittura di aggiungerne altri. Soprattutto se i sostenitori di ogni disciplina credono di difendere i loro interessi a lungo termine non rinunciando a niente, a nessun autore, a nessuna nozione, a nessun capitolo. Resta legittimo definire, all'interno di un ciclo di studi e di un curricolo, ciò che costituisce l'*unità della formazione*. Si può però limitare questo denominatore comune, attenersi all'essenziale e favorire, per il resto, un certo pluralismo degli apprendimenti. Da diversi anni, in numerose formazioni universitarie, il curricolo per ottenere un diploma ammette una certa diversità: attorno ad un nucleo centrale composto da insegnamenti ritenuti indispensabili a tutti, gli studenti scelgono ciò che li interessa di più. Questa diversità si trova in un certa misura all'interno di ogni disciplina: si può superare lo stesso esame di linguistica, di economia o di biochimica senza aver approfondito esattamente gli stessi problemi, studiato gli stessi autori, eseguito le stesse esercitazioni pratiche. Quando invece si va verso l'insegnamento elementare, la parte opzionale del curricolo si restringe a poco a poco. È questo che si dovrebbe modificare per lasciar maggior spazio al pluralismo culturale (Haramain, Hutmacher e Perrenoud, 1979), alla diversità dei gusti e del desiderio di imparare, *per favorire la diversificazione delle forme d'eccellenza* preconizzate dal Collège de France (1985).

L'istituzione della scolarità obbligatoria ha imposto a tutti un'istruzione uniforme nel settore primario e, in seguito, all'interno del settore secondario. Probabilmente la nostra società non è pronta a restituire ad ognuno la libertà d'apprendere ciò che vuole, quando vuole. Si potrebbe, almeno, *limitare l'uniformità allo stretto necessario* e concepire la scolarità non solo come il momento per appropriarsi di alcune conoscenze e competenze fondamentali necessarie a tutti, ma

anche come l'occasione di operare scelte e di apprendere non perché si deve, ma perché lo si desidera.

V. Verso una valutazione formativa

Dire che la valutazione non gioca nessun ruolo nella regolazione dell'insegnamento sarebbe eccessivo. Ma non è la sola funzione principale. Nella maggior parte dei casi essa evidenzia le ineguaglianze non per porvi rimedio, ma per prenderne atto e prendere di conseguenza le decisioni di selezione, di ripetizione, di esclusione da alcuni curricula oppure di certificazione all'uscita di un ciclo di studi.

Davanti a una valutazione così totalmente solidale con la selezione, coloro che lottano contro le disuguaglianze e gli insuccessi spesso sono tentati di sopprimere e ritardare la valutazione, per impedire la selezione. È una via senza uscita. *La soluzione non è quella di chiudere gli occhi sulle disuguaglianze reali*. Le si possono riconoscere lucidamente senza costruire prematuramente gerarchie di merito, né imprigionare precocemente ognuno in un'identità di buono o cattivo allievo o ancora meno per decidere una selezione fintanto che essa non è inevitabile. Bisogna evolvere verso una *valutazione formativa* esente da mire selettive ma semplice strumento di lavoro per i docenti. Una valutazione formativa è una valutazione lucida e continua, la cui principale funzione è quella di migliorare le condizioni e le modalità d'apprendimento, dunque dell'insegnamento in senso lato, in modo da incrementare la possibilità di acquisire gli obiettivi didattici (Cardinet, 1981; Allal, 1983). Questo suppone logicamente che la valutazione formativa sia seguita da un'azione pedagogica differenziata (Allal, Cardinet e Perrenoud, 1979). A cosa servirebbe ai medici formulare diagnosi individualizzate se potessero poi prescrivere un solo e comune rimedio a tutti i loro pazienti?

VI. Misurare con realismo l'efficacia dell'insegnamento

Presto o tardi, avendo esaurito le possibilità di differenziazione preventiva e di rimediatura, almeno nell'ambito di un ciclo di studi, occorrerà pure fare un bilancio e prendere eventuali decisioni in materia di selezione o di certificazione. A questo punto, senza pregiudicare l'avvenire, le ineguaglianze saranno stabilite. Impotenti a modificarle così sui due piedi nel loro campo, gli operatori scolastici hanno, al contrario, una certa libertà per evidenziarle; possono banalizzare immense disparità reali o sottacerle, come possono drammatizzare deboli ineguaglianze. Tutto dipende dall'importanza e dall'eco dato dalla loro valutazione e soprattutto dai criteri adottati.

Nel funzionamento attuale del sistema educativo, *l'evidenziazione e la drammatizzazione delle ineguaglianze sono, in larga parte, funzione delle politiche di selezione*. La valutazione è proporzionata alle esigenze della selezione: essa evidenzia le disparità necessarie e sufficienti per giustificare la



Milo Cleis - «Anais», 1990, marmo di Peccia, 120x50x50.

promozione degli uni e la ripetizione degli altri, l'accesso degli uni agli studi lunghi e l'orientamento degli altri verso formazioni più brevi.

La selezione è solitamente fondata su una valutazione essenzialmente comparativa. Si costruisce una gerarchia globale, sovente scaturita combinando gerarchie parziali, una per ognuna delle principali norme d'eccellenza (Perrenoud, 1984); si introduce in seguito un *punto di rottura*: da una parte chi riesce, dall'altra chi fallisce. Ma questa forma di valutazione offre pochissime informazioni su quello che gli allievi effettivamente padroneggiano. Essa occulta, inoltre, le ineguaglianze all'interno di ogni sottoinsieme. Reagire contro questo tipo di valutazione non significa rifiutare ogni selezione. Ci si può solo augurare che questa avvenga il più tardi possibile e che sia il più possibile reversibile e generosa. Ma a un certo stadio occorre arrendersi all'evidenza: tutti gli allievi non hanno acquisito allo stesso livello le conoscenze e competenze a cui si mirava, ciò li rende diversamente capaci, nell'immediato, di proseguire questi o quegli studi. Se c'è selezione si potrebbe almeno sperare di fondarla su una conoscenza precisa di ciò che ognuno ha o non ha acquisito. Per questo occorre mettere in atto una vera *valutazione sommativa*, fondata su una definizione chiara degli obiettivi didattici e dei criteri di padronanza.

Tale valutazione obbligherebbe il sistema educativo a misurare costantemente la sua (in)efficacia. Essa metterebbe in luce le scarse competenze acquisite da una frazione degli allievi all'uscita di un ciclo di studi. Essa dimostrerebbe, inoltre, che chi riesce ha competenze molto ineguali, alcune volte appena superiori a quelle di chi si ritiene debba fallire. Una simile valutazione evidenzierebbe gli arbitri e le incoerenze della selezione, le disparità non giustificate tra le classi e gli istituti scolastici; essa metterebbe in luce spietatamente la scarsa efficacia di alcuni insegnanti. La scuola è già sufficientemente criticata, alcune volte in malafede, così da comprendere che non offra volentieri le armi ai suoi avversari. Ma se si vuole lottare contro l'insuccesso scolastico, la politica dello struzzo è controproducente. Varrebbe la pena di spiegare in modo paziente che la lotta all'insuccesso è un'opera di lungo respiro e che i progressi reali saranno molto lenti.

Ogni manipolazione dei segnali esteriori di riuscita che maschera le ineguaglianze reali, rischia di rafforzarle perché impedisce sia una rimediazione efficace «hic et nunc», sia una riforma del sistema a medio termine.

VII. Accrescere il senso e l'interesse del lavoro scolastico

Se molti allievi non apprendono bene o non abbastanza in fretta per riuscire, non è solamente perché sono differenzialmente preparati ad assimilare un insegnamento debolmente differenziato. È anche perché non hanno molta voglia d'apprendere o di fare sforzi, perché il lavoro scolastico che si domanda loro non ha gran senso o grande interesse ai loro occhi. Questo è dovuto in parte al fatto che si impone a tutti lo stesso insegnamento: chi ha capito si annoia e non apprende niente di nuovo, chi non capisce è

posto costantemente di fronte a compiti fuori dalla sua portata e di conseguenza si scoraggia e abbandona.

Ma occorre considerare la routine, la scarsa autonomia lasciata agli allievi, il carattere stereotipato degli esercizi scolastici, la frammentazione degli orari e delle attività, la rigidità dei programmi, il carattere burocratico dell'organizzazione scolastica e anche il rapporto maestro - allievo in molte classi e istituti scolastici, la frattura tra scuola e ambiente circostante, tra il lavoro scolastico e le esperienze extra-scolastiche di bambini e adolescenti. Lo scarso senso che riveste il lavoro scolastico dipende anche dallo spazio che hanno ancora le didattiche tradizionali, basate su un'impostazione frontale dell'insegnamento, dove l'attività degli allievi si riduce ad ascoltare le lezioni, a rispondere alle domande e a svolgere esercizi individuali.

Lottare contro l'insuccesso scolastico, significa volere una pedagogia attiva, aperta verso l'esterno, che sappia mobilitare le esperienze e gli interessi degli allievi; una pedagogia che crei reali situazioni di comunicazione, proponendo mansioni e situazioni didattiche che favoriscano la ricerca d'informazioni, l'osservazione del reale, la formazione di ipotesi, l'immaginazione, l'elaborazione di procedure, la presa di decisione, l'organizzazione autonoma, il lavoro di gruppo, la realizzazione di progetti.

Parecchie di queste idee sono state proposte e parzialmente messe in pratica dai militanti che sostengono una scuola attiva, nuova e moderna.

Teoricamente essi hanno trovato «diritto di cittadinanza» nel rinnovamento dell'insegnamento pubblico.

Resta l'arduo compito di generalizzarle, controllando le possibili scappatoie elitarie (Perrenoud, 1985).

VIII. Allargare il contesto educativo

La scuola non ha il monopolio nella trasmissione del sapere. I bambini e gli adolescenti possono apprendere anche in famiglia, dai vicini, in strada, con gli amici, ascoltando la radio, leggendo, guardando la televisione o lavorando con un calcolatore. Certo non tutti questi apprendimenti hanno una diretta attinenza con il programma scolastico.

Questa separazione sarà più marcata se si continuerà ad escludere dai programmi tutto quello che interessa i giovani fuori della scuola. Si potrebbe, senza dover rimuovere l'essenziale della cultura scolastica (leggere, scrivere, far di conto, ecc.), accettare l'idea che le capacità di ragionamento, di espressione, di comunicazione possono svilupparsi a partire da attività musicali, ludiche, sportive o culturali, estranee al lavoro scolastico tradizionale.

In particolare quando ci sono delle sovrapposizioni nei contenuti culturali, la scuola tende a svalorizzare gli apprendimenti che non controlla; prova repulsione verso i giochi elettronici e la televisione, per esempio, e quando si appropria dell'audiovisivo o dell'informatica, è in generale per metterli al servizio dei contenuti e delle forme istituite dal lavoro scolastico.

Quanto alla famiglia, essa è appena tollerata nell'universo scolastico. Da lei si pretende un intervento conforme ai bisogni del maestro: insegnare una certa disciplina, controllare il modo di vestirsi, aiutare i figli a svolgere i compiti, incoraggiarli ad affrontare con serietà la scuola. Ogni influenza educativa divergente è rifiutata.

Non siamo ancora usciti dalla logica secondo la quale la scuola toglie il bambino dalla famiglia per istruirlo meglio.

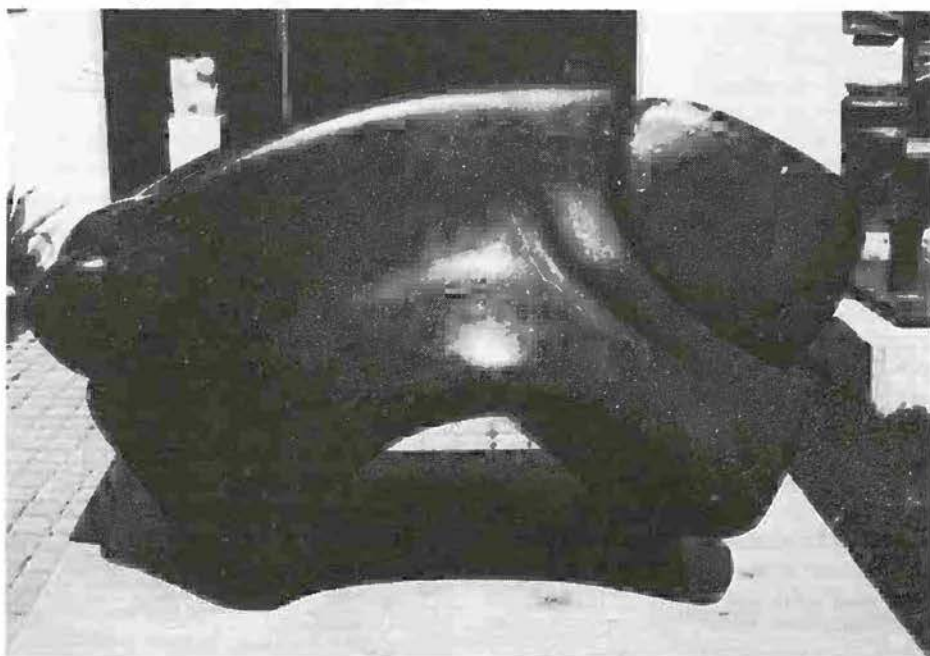
Sarà difficile invertire questa tendenza, ma è indispensabile. È vero che l'apprendimento extra-scolastico dei bambini e degli adolescenti è assai variato, ciò che contribuisce alla disuguaglianza di fronte alla scuola. Ma questo costituisce un problema solo se insegniamo in modo indifferenziato. Nell'organizzazione scolastica attuale, i bambini che padroneggiano già le nozioni che intendiamo insegnare possono porre dei problemi.

In un'organizzazione dove la differenziazione costituisce la regola, tutti gli apprendimenti famigliari e più in generale extra-scolastici sarebbero delle conoscenze acquisite che potrebbero permettere agli allievi più avanzati di progredire più in fretta, evitando la noia, orientandosi verso nuovi apprendimenti, mentre gli altri potrebbero disporre di maggiori risorse e tempo per imparare!

Riconosciuto e valorizzato nella sua diversità, l'apporto educativo famigliare diverrebbe un «atout» piuttosto che una fonte di disturbo. In una scuola che fissa chiaramente i suoi obiettivi e gestisce le progressioni individualizzate verso questi obiettivi, l'importante è ciò che si sa e non il modo, il luogo o il momento dell'apprendimento!

La relazione scuola-famiglia non si limita alla giustapposizione dei loro apporti educativi. Il bambino passa tutti i giorni da un universo all'altro. Se si trovano in conflitto o in disso-

Umberto Maggioni - «Grande madre», 1989, marmo, 90×90×140.



nanza, i suoi rapporti con l'uno o con l'altro risulteranno perturbati. Se la scuola fosse meno difensiva e formalista nelle sue relazioni con i genitori, se le famiglie si sentissero più a loro agio, se gli insegnanti si sentissero così sicuri delle loro competenze da rinunciare al principio d'autorità e accettare il dialogo, la famiglia e la scuola potrebbero congiungere le loro influenze educative piuttosto che neutralizzarle. Lo stesso discorso vale per i rapporti scuola-quartiere.

IX. Coinvolgere i maestri nella riuscita degli allievi

«Occorre formare i docenti»: quasi tutti i dibattiti sulla scuola arrivano a questa conclusione, dalla quale tutto sembra dipendere. Avendo identificato numerose lacune nella loro formazione, si elaborano curricula di formazione continua, si tenta di proporre o imporre corsi, seminari, attività d'animazione o incontri tendenti a favorire approfondimenti tecnici o didattici, una sensibilizzazione alla dinamica di gruppo o all'animazione, un'iniziazione alla ricerca o alle nuove tecnologie educative.

Il problema in questi termini è posto male. Tutte queste possibilità vanno offerte agli insegnanti sia al momento della loro formazione, sia in fase di perfezionamento, ma queste opportunità saranno proficue solo se i docenti saranno motivati a proseguire la loro formazione. L'aggiornamento obbligatorio non è una formula attrattiva. È inutile, quando si vuole riformare o migliorare il sistema educativo, definire un programma di formazione dei docenti senza chiedersi come sviluppare negli stessi il desiderio ed il bisogno di completare la loro formazione.

Varrebbe la pena di lasciare ai docenti la responsabilità della loro formazione continua, mettendo a disposizione le risorse necessarie. In compenso si potrebbe intensificare gli sforzi per interessarli alla riuscita dei loro allievi e all'efficacia del loro insegnamento.

La scuola è con ogni probabilità l'organizzazione dove l'efficienza professionale incide in modo minore sullo statuto, sul reddito, la carriera e l'autonomia dell'impiegato. Occorre veramente che un insegnante sia «costantemente inadempiente» perché se ne controlli l'efficienza.

Al contrario, un insegnante che svolge un eccellente lavoro avrà come unica ricompensa la gratitudine di alcuni allievi e l'ammirazione di qualche collega. L'ispezione, quando esiste, valuta la conformità dei maestri rispetto a un modello normativo (puntualità, disciplina, ordine nelle tabelle, preparazione, ortodossia nelle lezioni, rispetto del programma) piuttosto che la sua efficacia, definita attraverso l'apprendimento degli allievi.

Questo dipende naturalmente dal modo di valutare, essenzialmente di tipo comparativo: costruendo una gerarchia di merito, prendendo come parametri una classe o un istituto, si definiscono automaticamente i «buoni e cattivi allievi», senza però considerare le loro competenze reali. Con una valutazione per obiettivi, finalizzata a una va-

lutazione precisa del livello d'acquisizione, si saprebbe a cosa riferirsi. Questo potrebbe spiegare, almeno in parte, le resistenze che si oppongono a questo tipo di valutazione. È vero che il tasso di riuscita non dipende solo dall'attività del maestro, ma dalla composizione, dalla preparazione e dalla disponibilità del suo pubblico. Non ci sono criteri semplici per giudicare l'efficacia di un insegnante. Ciononostante, questo problema non è solo della scuola.

Prendiamo un esempio banale: la direzione di una catena commerciale non attende da ogni succursale la stessa cifra d'affari, né lo stesso profitto. Tuttavia essa non rinuncia a valutare l'efficacia di ogni gerente: nel suo giudizio dovrà tener conto delle differenti situazioni locali, degli insediamenti, della concorrenza, della clientela, dell'ubicazione, della pubblicità, ecc.

Queste proposte sollevano sicuramente proteste indignate: gli insegnanti non hanno forse a cuore la lotta contro l'insuccesso scolastico? Non fanno tutto il possibile per i loro allievi? Non è denigratorio voler valutare la loro sufficienza? Ci sono effettivamente insegnanti che soffrono per l'insuccesso scolastico, che non si rassegnano, che fanno tutto quello che possono per tutti i loro allievi, che ricercano costantemente nuovi mezzi e una migliore formazione per rendere più efficace il loro insegnamento.

Questi militanti della lotta contro l'insuccesso scolastico non possono far dimenticare che esistono colleghi più abituarli, che si accontentano di seguire il programma e mantenere il numero degli insuccessi entro limiti «ragionevoli», adattando le loro esigenze in modo da non attirare l'attenzione o compromettere la loro reputazione. Quest'ultima può, a dipendenza dell'istituto, esigere un minimo di insuccessi, quale garanzia del rigore dell'insegnante. Tutto

questo è normale; l'insegnamento è un mestiere come un altro, che si intraprende per le ragioni più diverse, da quelle più idealistiche a quelle più «alimentari».

Forse è più diplomatico fare finta di credere che, esclusa qualche pecora nera, tutti gli insegnanti siano competenti e animati da un'ardente vocazione.

Ma questa cecità nell'analisi sarebbe desolante se si intende lottare seriamente contro l'insuccesso scolastico. *Alcuni docenti potrebbero fare di più, insegnare in modo più efficace, solo se ne avessero l'interesse.* Ma nella struttura attuale del sistema, entro i limiti della decenza, possono disinvestire senza conseguenze. Senza voler perseguire i maestri (Ranjard, 1984), occorre considerare il loro diverso atteggiamento in rapporto all'insuccesso scolastico.

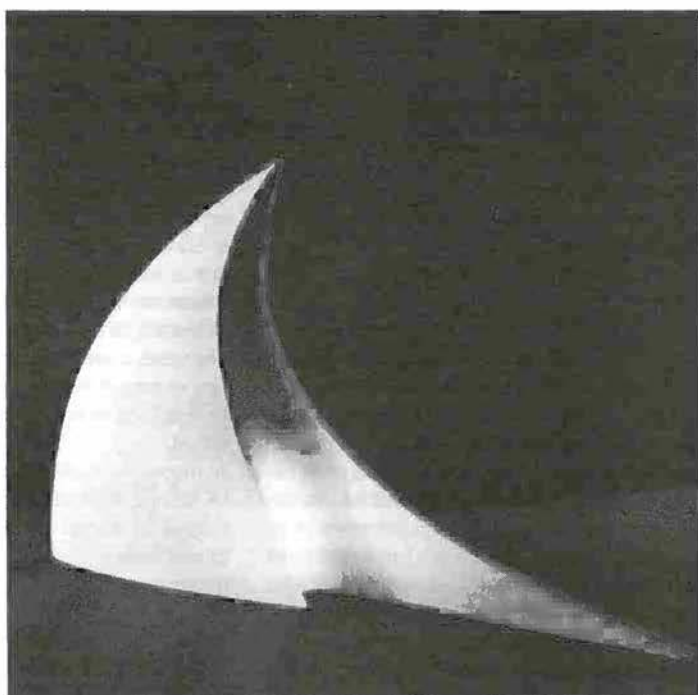
Per interessare i docenti alla riuscita dei loro allievi, o più precisamente agli apprendimenti reali, non è necessario indicizzare il loro stipendio in funzione del tasso di riuscita agli esami!

Si possono immaginare diversi modi per riconoscere e valorizzare l'efficacia: borse o viaggi di studio, possibilità di formazione, facilitazioni materiali, maggior facoltà di scelta della sede o delle classi, riduzione del tempo di lavoro o degli anni di servizio, accesso a posti di responsabilità, ecc.

X. Dimenticare «l'égalité des chances»

La disparità nella riuscita scolastica e nella formazione sono *realità statistiche*; a dipendenza dell'origine sociale, del sesso e altre caratteristiche, un bambino non ha le stesse possibilità di riuscire a scuola e questo già a partire dall'inizio della scolarizzazione fino a livelli più alti della formazione.

L'insuccesso scolastico non è «equamente» distribuito. Questo si contrappone al



Veronica Branca-Masa - «Vale lievi», marmo bianco P Carrara, 122x77,5
(Foto Roberto Buzzini).

senso della giustizia sociale; il passo verso una maggiore «uguaglianza» delle opportunità è molto breve. Purtroppo è senza via d'uscita. *Garantire a tutti le stesse possibilità di riuscita, significa offrire anche le medesime possibilità d'insuccesso.*

È pretendere che ognuno, qualunque sia la sua situazione, abbia all'inizio le stesse possibilità d'essere «ignorante».

Si tratta veramente di un obiettivo mobilizzatore?

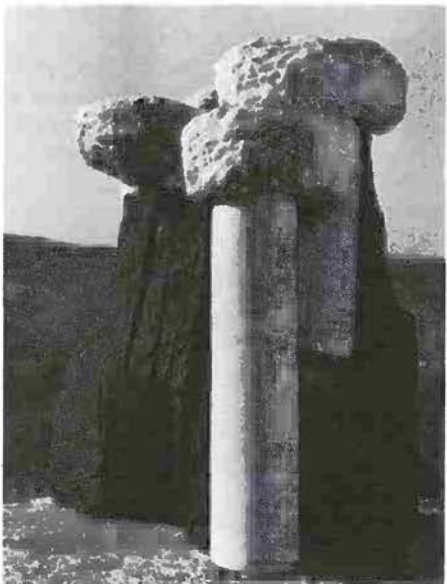
In ogni modo, in una società dove le condizioni e i modi di vita sono diversi, la riuscita di alcuni e l'insuccesso di altri non saranno mai dovuti al caso; dipenderanno inevitabilmente dalle risorse, dalle aspirazioni, dai sostegni che ognuno all'origine ritrova nella famiglia, nella sua storia personale. La scuola non può compensare completamente queste differenze per il semplice fatto che essa non incide sulle strategie di scolarizzazione degli allievi e delle famiglie. Strategie che spingono chi si trova favorito a sfruttare tutti i suoi vantaggi, se fosse necessario anche modificando le regole del gioco, come mostra molto bene Berthelot (1983) in «*La piège scolaire*».

Se offrire a tutti le stesse possibilità d'apprendimento è un'astrazione statistica, è possibile immaginare un'uguaglianza completa della formazione?

Sicuramente no. Prima di tutto perché sarebbe assurdo e alienante che ognuno apprenda esattamente le stesse cose e raggiunga in ogni disciplina lo stesso livello d'acquisizione.

Ogni diversità è automaticamente investita di strategie di distinzione (Bourdieu, 1979) e si trova tramutata in classi d'appartenenza. Anche se la cultura scolastica avesse una definizione unica, gli allievi se ne approprierebbero a livelli o ritmi diversi, almeno finché la formazione gioca un ruolo importante, determinando parzialmente il lavoro, il reddito, la sicurezza, il potere, il prestigio, il controllo degli avvenimenti o la qualità di vita.

Giancarlo Sangregorio - «Unitamente con vento», 1985, marmo, h 190.



Lottare contro l'insuccesso scolastico non significa inseguire un'illusoria uguaglianza delle opportunità, né mira a un'utopica uguaglianza di formazione. È semplicemente condurre ognuno all'acquisizione di un minimo di conoscenze e competenze fondamentali, quelle cioè che gli permetteranno di capire ciò che gli capita, d'informarsi, di comunicare e di farsi capire, di pianificare la sua azione e la sua carriera, di decidere razionalmente, d'organizzare il tempo libero e di lavoro, di partecipare alla vita politica, di prendere cura della sua salute, di gestire le sue risorse e i consumi, di completare la sua formazione in funzione dei desideri e dei bisogni.

Si ritrovano insomma le ambizioni assegnate alla scolarità obbligatoria ai suoi albori, ridefinendo semplicemente la cultura di base in modo da farla corrispondere ai bisogni di una persona autonoma della fine del XX secolo, piuttosto che al progetto di moralizzazione e di istruzione delle classi popolari come riteneva la borghesia alla fine del XIX secolo. Come lo dimostra un secolo di scolarità obbligatoria, altre disuguaglianze nascono al di là di una simile cultura di base. Esse nascono già dalla rapidità con la quale gli uni e gli altri se ne impadroniscono. Ma se la posta in palio è la formazione di ognuno piuttosto che l'uguaglianza assoluta, la lotta contro l'insuccesso scolastico avrà ancora un senso.

Per concludere

Con ogni probabilità l'approccio classico adottato lascia nell'ombra il dibattito appassionante, ma forse un po' teorico, sulla descolarizzazione o sull'esplosione dell'istruzione scolastica.

È possibile che il dibattito sull'insuccesso scolastico sia prigioniero di un modo di pensare ormai superato, quando forse ci si avvia verso la fine del monopolio dello Stato sull'istruzione o verso la sparizione della scuola stessa, a vantaggio, perché no, delle industrie dei «programmi» didattici per micro-ordinatori conviviali...

Senza voler andare così lontano, è evidente che occorre almeno ripensare alle disparità nella formazione, considerando l'intero ciclo di vita, rifiutando di considerare come irreversibili le ineguaglianze di formazione, siano esse reali o formali, quali si presentano al termine della scolarizzazione di base. Tuttavia niente permette a tutt'oggi di affermare che la formazione continua neutralizzi massicciamente gli insuccessi scolastici iniziali.

Al contrario, è probabile per contro che offra la possibilità di continuare ad apprendere a coloro che non sono stati eccessivamente mortificati nel corso della loro scolarità.

Abbiamo scelto in questa occasione di limitare la riflessione alla formazione di base, perché tutto sembra dimostrare che, ancora per alcuni decenni, è in questo momento che si deciderà il rapporto con il sapere (la conoscenza) per la maggior parte dei bambini e degli adolescenti (Perrenoud, 1985). Lottare seriamente contro l'insuccesso sco-

lastico nell'ambito della formazione di base è già molto difficile. Gli interventi necessari obbligheranno a smuovere le abitudini, a minacciare gli interessi acquisiti, a rifiutare le comode finzioni che soddisfano sia l'amministrazione scolastica che i sindacati degli insegnanti. La lotta contro l'insuccesso scolastico è una sfida contro chi si vede minacciati, anche minimamente, interessi o abitudini; ma si tratta anche di una lotta contro sé stessi. I docenti impegnati nella lotta contro l'insuccesso scolastico sono coscienti del «prezzo da pagare», l'azione più efficace per gli allievi in difficoltà è poco interessante, poco gratificante; sovente è ingrata, scoraggia e demoralizza. La voglia di abbandonare è permanente.

Forzando ma non troppo il problema, possiamo suggerire che sappiamo, e da molto tempo sappiamo come sconfiggere o limitare l'insuccesso scolastico e le disuguaglianze. Si conoscono, in altre parole, quali misure occorre adottare, in quali direzioni riorganizzare il sistema scolastico e l'azione educativa. Le 10 linee direttive, riassunte in questo articolo, compongono un programma d'azione conosciuto nei suoi orientamenti generali da parecchi anni. Ciò che invece non si sa è come mobilitare le forze e gli animi nella giusta direzione.

Stiamo attenti tuttavia a non cadere nel fatalismo della riproduzione, che metterebbe fine al dibattito. Se tutto è iscritto nella logica dei rapporti di classe e della società capitalista, conviene in effetti abbassare le braccia. Questo modello è ancora rudimentale (Berthelot, 1983; Petitat, 1982). Favorisce il ragionamento del «tutto o niente» mentre i meccanismi da trasformare sono molteplici e situati a diversi livelli del sistema educativo e della società politica.

La disuguaglianza sotto le sue diverse forme è senza dubbio iscritta nella logica delle società sviluppate. Ma questa logica non determina fino in fondo la gravità, la natura e le conseguenze dell'insuccesso scolastico. È in definitiva perché è compatibile con una società «inégalitaire» che una migliore formazione della maggioranza non è impossibile...

Ma anche se i rapporti di forza sono favorevoli a una politica di lotta contro l'insuccesso scolastico e di uguaglianza nelle acquisizioni di base, si progredirà a piccoli passi e solo a condizione di perseguire con ostinazione obiettivi relativamente realisti. Nell'eventualità più favorevole, la lotta contro l'insuccesso scolastico resta molto incerta. Sarebbe facile mostrare che le proposte «costruttive» precedentemente descritte sono frutto di un ottimismo delirante rispetto alle forze a confronto e alla formidabile inerzia della macchina scolastica.

È certo in ogni caso che la ricerca, da sola, non può creare il movimento...

Philippe Perrenoud

Testo di una comunicazione presentata all'incontro «L'avenir du système éducatif français, axes de recherche» Parigi, 23-24 settembre 1985.

Nostra traduzione dal francese.

Principi e tendenze nella scolarizzazione di allievi stranieri in Svizzera*

1. Politica generale

Il problema dell'integrazione di bambini e ragazzi d'altra nazionalità o d'altra lingua nel contesto scolastico, e più in generale in quello sociale, non è un elemento nuovo e sconosciuto nei cantoni svizzeri.

Il fenomeno presenta però proporzioni sempre più vaste, e ultimamente si è aggravato a causa della varietà di etnie implicate e della forte densità di stranieri in talune zone urbane.

I principi che ispirano la politica scolastica dei cantoni svizzeri nei confronti dei figli di immigrati sono stati formulati nelle «Raccomandazioni dei direttori cantionali della pubblica educazione» del 1985. Queste raccomandazioni sono il risultato d'un lento processo sviluppato durante:

- incontri bilaterali in materia scolastica a partire dal 1972 con l'Italia, la Spagna, la Jugoslavia e la Turchia (il Portogallo seguirà prossimamente);
- lo sviluppo della situazione pedagogica, didattica e della legislazione in materia scolastica nei differenti cantoni, sfociata nelle raccomandazioni del 1972, '74, '76 e da ultimo nel 1985.

Parecchi anni di dibattiti sui bisogni degli immigrati in materia d'educazione e di formazione hanno condotto allo sviluppo della nozione di *integrazione*.

Essa ingloba due aspetti che forniscono al bambino straniero una doppia garanzia: quella dell'accesso alle istituzioni scolastiche del paese d'accoglienza, senza nessuna discriminazione, ma anche il diritto di preservare l'identità culturale trasmessa dai propri famigliari.

Qui bisogna aprire una parentesi sottolineando che sovente esiste tensione tra la cultura d'origine delle famiglie e quella dei paesi d'emigrazione. Penso che il punto di partenza nell'insegnamento deve essere sempre la cultura famigliare, mentre il punto d'arrivo saranno una lingua e una cultura «sovralfamigliare».

Il concetto d'integrazione, malgrado le incertezze e le oscillazioni nella sua interpretazione e nella sua realizzazione, magari anche grazie ad esse, rimane sempre valido.

Terminando questo primo punto, un poco di statistica: il totale degli stranieri in Svizzera supera un milione in una popolazione di circa 6 milioni e mezzo di abitanti.

Nei settori prescolastico e scolastico il totale di bambini che frequentano le nostre

classi è di 708'000 di cui 587'000 svizzeri e 121'000 stranieri, dunque più del 20%.

Tendenze

Una discussione animata è emersa a causa di un rapporto federale che propone al governo svizzero una nuova politica riguardante gli stranieri. Il punto centrale è dato dalla proposta d'unire la politica verso i lavoratori immigrati e quella verso i rifugiati, in una sola «strategia migratoria».

2. Le limitazioni istituzionali

Integrare i lavoratori immigrati e le loro famiglie nel contesto scolastico e sociale del luogo era per la Svizzera la sola risposta possibile; questo per la sua struttura politico-istituzionale come pure in ragione della sua composizione multiculturale plurilinguistica.

Così, i 26 cantoni svizzeri sono perfettamente autonomi in materia di politica scolastica; inoltre bisogna considerare che ci sono addirittura dei settori dove l'autonomia decisionale tocca i 3'000 comuni del Paese.

Se è vero che questa situazione prolunga i termini per l'introduzione e il coordinamento delle modificazioni auspicabili e desiderate dai gruppi più «illuminati», è anche vero che le riforme, le soluzioni adottate, tengono conto della realtà e delle effettive possibilità locali, risultando quindi adeguate e realistiche.

Si verifica dunque una certa mancanza d'utopia pedagogica da una parte, un forte pragmatismo e una identità quasi totale tra le dichiarazioni pubbliche e la realtà scolastica dall'altra parte.

Infatti i principi promulgati dai responsabili della pubblica istruzione danno un quadro molto realistico della scolarizzazione di bambini stranieri nei cantoni, malgrado talvolta l'immagine possa apparire un poco «fluttuante». L'altro limite è dato dal fatto che la Svizzera con le sue tre lingue ufficiali e le quattro lingue nazionali è già di per sé un paese multiculturale e plurilingue.

Apparentemente potrebbe sembrare paradossale che la presenza di più culture possa nuocere alla causa degli immigrati. Senza ombra di dubbio, esiste un profondo rispetto per le minoranze, per le nostre minoranze, un comportamento che ci ha garantito la pace culturale per molti anni.

Uno dei pilastri di questa «cordiale intesa» è il principio della territorialità delle lingue. Questo significa che le frontiere linguistiche all'interno della Svizzera sono immutabili. Ma ciò vuole anche dire che non si tollerano scuole o altre istituzioni d'un'altra lingua nazionale sul proprio territorio.



Jakob Engler - «Dialogo Lasa», 1986, marmo Lasa e acciaio cromato, h 189 (Foto Jakob Engler)

Per contro i gruppi linguistici si impegnano a rendere obbligatorio lo studio di una lingua nazionale come prima lingua straniera.

Questo accordo più o meno tacito provoca come conseguenza che le rivendicazioni sovente legittime delle comunità straniere, di poter dare più spazio alle proprie lingue e culture, possano essere realizzate solo in forma parziale.

Per gli anni 90, i cantoni svizzero-tedeschi hanno deciso d'introdurre nei programmi di scuola elementare lo studio del francese (il tedesco, rispettivamente il francese sono già introdotti nella Svizzera romanda e nel Ticino) a dispetto, temo, dei bisogni di molti figli di lavoratori immigrati. Ecco cosa vuol dire una limitazione di tipo politico e civico.

3. Considerazione dei fattori linguistici e psicologici

I responsabili della pubblica istruzione raccomandano ai cantoni d'evitare che gli allievi di lingua madre straniera siano inseriti in classi speciali a causa delle carenze nella lingua d'insegnamento. Essi invitano inoltre le organizzazioni extrascolastiche a preoccuparsi del grande numero di giovani e di adulti stranieri che si trovano in difficoltà, proponendo loro l'adeguata assistenza.

In primo luogo si constata che i fattori linguistici e psicologici sono strettamente legati e si influenzano reciprocamente in modo permanente e profondo. Dunque non possono essere separati.

Sovente nei rapporti che sono prevalentemente sociali e culturali si giunge al mancato riconoscimento e dunque, alla squalificazione dei gruppi minoritari, fatto che può portare gravi ripercussioni sugli allievi. Non bisogna quindi isolare i problemi scolastici dalla situazione sociale e dallo scarso prestigio di cui soffrono le famiglie immigrate. La differenza tra le identità culturali e lingui-

* Dr. W. Kurmann; delegato della CDPE per la scolarizzazione degli allievi stranieri. Intervento alla conferenza di Ljubljana (YU) del 6.89. Traduzione dal francese.

stiche è potenzialmente una sorgente di ricchezza culturale ma contemporaneamente di conflitti.

Infatti essa è vissuta, soprattutto dai giovani immigrati, in tutta la sua ambiguità. Questa differenza può generare dei processi di ravvivamento, di rinnovamento come pure dei blocchi o portare all'isolamento. Un fattore molto importante per lo sviluppo di processi positivi, è la valorizzazione della lingua materna. Si incoraggino i genitori a parlare la loro lingua, la lingua che conoscono e che sentono propria. Bisogna invitarli a parlare molto con i propri figli per compensare l'assenza di altri stimoli culturali dell'ambiente familiare del Paese d'origine.

Il fatto che l'insegnamento della lingua privilegia attualmente l'aspetto pragmatico a scapito di quello del sistema, non ha solo conseguenze positive per i bambini stranieri.

Invece di dar loro le strutture di base, di esercitare la morfologia e la concettualizzazione, d'arricchire il vocabolario, si esigono da loro apporti verbali che essi non possiedono ancora.

Si accettano dei frammenti di enunciati senza sforzarsi di correggerli o di avvicinarli al parlar comune. Si dimentica o si finge di ignorare che colui che non parla correttamente, anche se dimostra originalità, è sempre penalizzato.

Tendenze

Il ruolo fondamentale della lingua d'origine in tutto lo sviluppo linguistico e cognitivo è sempre maggiormente conosciuto e riconosciuto. Fortunatamente il numero di docenti che considerano l'apprendimento e l'impiego della lingua materna come un ostacolo per imparare la lingua locale, è diminuito sensibilmente. Vengono incoraggiati gli interventi che permetteranno al bambino straniero di raggiungere un'adeguata conoscenza della sua lingua materna, fin dalla prima infanzia.

Noi ci sforziamo di trovare dei rimedi nei casi in cui il bambino rifiuta in modo rigido e totale l'apprendimento della lingua e della cultura del paese d'accoglienza, probabilmente perché egli le giudica colpevoli dei disturbi, difficoltà e conflitti interni alle famiglie, della perdita di amici; insomma di essere stato sradicato dal suo luogo d'origine che assume le sembianze di un paradiso perduto.

4. Il settore prescolastico

I principi che stanno alla base del periodo prescolastico possono essere così riassunti:

- la frequenza di una scuola dell'infanzia per due anni
- l'insegnamento gratuito della lingua della regione d'accoglienza.

Situazione attuale

Stabilito che i bisogni di formazione nella prima infanzia comportano sia la salvaguardia che lo sviluppo della lingua materna, come pure l'apprendimento della lingua locale, la collaborazione pedagogica e d'insegnamento tra le istituzioni svizzere e straniere è indispensabile.

Da un lato bisogna promuovere e garantire la frequenza alle scuole del paese d'accoglienza, e d'altra parte assicurare alle istituzioni prescolastiche gestite dai paesi d'origine degli emigranti la presenza di personale svizzero qualificato, messo a disposizione dalle autorità scolastiche svizzere per l'approfondimento della conoscenza della lingua locale. Viene inoltre incoraggiata la creazione di gruppi di gioco misti, assistiti da animatori svizzeri e stranieri per sviluppare l'apprendimento della lingua materna e quello della lingua locale.

Per raggiungere questi obiettivi è indispensabile l'organizzazione di incontri tra educatori dei paesi d'immigrazione e della Svizzera, soprattutto per incoraggiare e pianificare attività congiunte.

Tendenze

A livello teorico sono attualmente in corso di sviluppo diversi progetti pilota che indagano sulle ipotesi sopra presentate:

- Nel quadro di esperienze previste dal Consiglio d'Europa, il canton Berna partecipa a due progetti. Lo scopo è quello di migliorare la situazione del bambino straniero al momento del passaggio dal settore prescolastico a quello della scuola elementare.
- Docenti turche hanno svolto un'esperienza in quattro giardini d'infanzia di Zurigo e Berna famigliarizzandosi con i nostri metodi di insegnamento, valorizzando la lingua materna dei bambini turchi e sensibilizzando i famigliari di questi bambini sull'importanza del periodo prescolastico.
- In collaborazione con l'ambasciata di Spagna, la CDPE sta sviluppando una vasta inchiesta sulla situazione dei bambini spagnoli al momento della loro entrata nella scuola, sul loro passato, sui successi, i ritardi, gli ostacoli, e le opportunità, per cercare di scoprirne le cause.

5. Selezione e valutazione

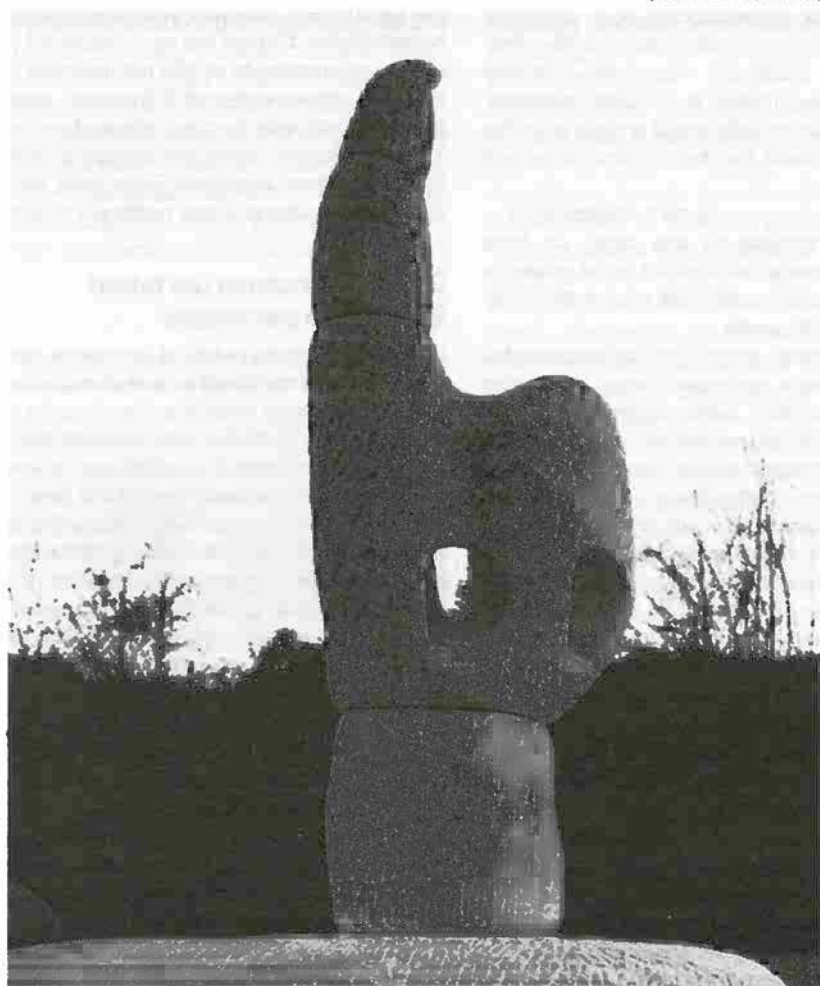
Per meglio capire la situazione molto delicata in cui si trovano i bambini stranieri, bisogna spendere qualche parola sugli aspetti che caratterizzano i sistemi scolastici svizzeri.

La nostra scuola obbligatoria è strettamente legata a delle prestazioni di qualità che si esigono da ogni allievo.

Il nostro sistema richiede una durata di formazione che è la più lunga d'Europa. Per contro noi abbiamo il tasso più basso nell'accesso alle università. Questo non vuole essere un giudizio di valore, ma vuole rendere attenti al fatto che bisogna tenerne conto quando si propongono delle attività interculturali.

Paolo Selmoni - «Senza titolo», 1988, marmo di Peccia, 280×100×240.

(Foto Pino Brioschi)



Raccomandazioni a favore dei bambini stranieri

La Conferenza Svizzera invita i cantoni:

- ad ammettere i bambini stranieri nelle classi corrispondenti al loro livello di formazione e alla loro età, organizzando gli adeguati corsi di sostegno;
- a tener conto delle conoscenze supplementari nella lingua e nella cultura del loro paese d'origine, in funzione delle decisioni di promozione e di selezione;
- a proporre il necessario sostegno extrascolastico ai bambini che ne manifestano il bisogno;
- ad offrire agli allievi di livello superiore appena giunti, le necessarie vie di formazione per facilitar loro l'inserimento nella vita professionale.

Tendenze

La presenza di stranieri ha sicuramente avuto un ruolo molto importante nelle riforme previste per la promozione e la selezione. In ogni caso la selezione deve portare a valorizzare le capacità dell'allievo portando a sormontare le proprie difficoltà. Bisognerà quindi aiutare gli allievi che non riescono a sviluppare pienamente le loro capacità, facilitando loro l'accesso a forme di insegnamento che offrano un'istruzione ottimale.

Nel caso d'interventi globali (socio-psicopedagogici) si dovranno sviluppare proposte congiunte d'esperti svizzeri e stranieri: insegnanti, psicologi, genitori...

6. Formazione degli insegnanti

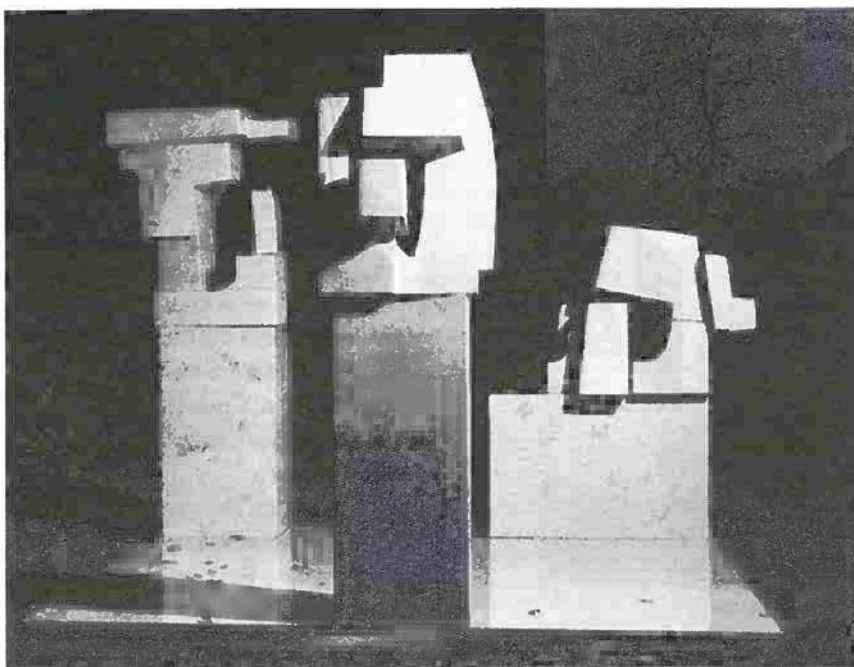
I nostri sforzi si basano sul principio secondo cui gli insegnanti devono essere preparati durante la loro formazione o nell'ambito di corsi di perfezionamento, per poter efficacemente occuparsi di bambini stranieri e sviluppare collaborazioni con insegnanti stranieri.

La situazione attuale

Tutti i cantoni con i loro istituti di formazione prendono seriamente in considerazione il problema della scolarizzazione dei bambini stranieri. Bisogna aggiungere che le modalità di intervento sono così variate che la loro elencazione sarebbe troppo lunga. Tuttavia, non è esagerato affermare che gli sforzi in questo campo sono tra i più consistenti e, nel contempo, tra i più incoraggianti e innovatori che la scuola Svizzera abbia mai intrapreso. Si è spesso riusciti a raggiungere e a ingaggiare tutte le componenti dell'«universo scuola»: dal portinaio al capo del Dipartimento della pubblica educazione. Certamente non si tratta di una nuova materia di insegnamento, ma di interventi globali che possono assumere una dimensione orizzontale e verticale. Concretamente, noi cerchiamo di stabilire un dialogo ampio e anche profondo con tutte le componenti scolastiche e sociali.

Tendenze

La formazione e il perfezionamento devono indirizzarsi prioritariamente nella direzione qui di seguito indicata.



Albert Rouiller - «Tre luoghi della memoria fossile», 1989, pietra di Hauteville, 180×175×130.

Per gli insegnanti autoctoni si approfondiranno gli aspetti pedagogici, psicologici e didattici riferiti all'insegnamento pluriculturale. Essi saranno orientati sulle culture e le lingue dei bambini stranieri.

Per gli insegnanti stranieri sarà messo l'accento sull'iniziazione alle istituzioni e all'organizzazione sociale svizzera, senza dimenticare gli aspetti sopra menzionati.

L'atteggiamento di tutti gli educatori sarà caratterizzato dall'apertura verso le altre culture; le iniziative comunemente concordate tenderanno a far convergere gli aspetti pedagogici, psicologici e didattici. Si elaboreranno programmi di studio per il promovimento della conoscenza reciproca, ed eventualmente saranno allestiti progetti di insegnamento congiunti.

7. Prospettive d'insegnamento interculturale

I direttori cantonali della pubblica educazione invitano le autorità competenti a favorire i contatti e le forme di insegnamento interculturale a tutti i livelli.

La situazione attuale

Sotto l'impulso dei lavori internazionali promossi dal Consiglio d'Europa, dall'OCSE e dall'UNESCO, l'idea di un'educazione interculturale si è sensibilmente concretizzata in Svizzera. Non si percepiscono ancora chiaramente tutte le differenze tra «interculturalismo» e «integrazione». Personalmente, credo che la pedagogia interculturale sia la logica risposta della scuola alla decisione politica di integrare i lavoratori stranieri e le loro famiglie nei nostri sistemi sociali.

Oggi è opinione condivisa che i corsi di lingua e di cultura materna hanno un valore formativo e culturale per gli allievi d'origine straniera; si condivide pure il fatto che questi corsi contribuiscano positivamente allo sviluppo linguistico generale, se le condi-

zioni di apprendimento sono idonee. Si ammette anche che la presenza delle lingue e delle culture degli immigrati sia un fattore d'arricchimento culturale per il paese ospitante.

Tendenze

Partendo dall'idea che la differenza tra le identità culturali e linguistiche è potenzialmente fonte di arricchimento, ma anche di conflitti, ritroviamo l'ambiguità della vita interculturale.

Di conseguenza, i corsi di lingua e cultura materna dovranno essere integrati, non solo negli orari, ma anche nei programmi scolastici svizzeri, con tutte le implicazioni che la scelta comporta. Per principio, gli allievi svizzeri che lo desiderano, potranno pure seguire questi corsi.

Questo vuol dire che tutti gli insegnanti operanti in Svizzera debbano essere preparati all'insegnamento interculturale che, a sua volta, non potrà mai dissociarsi dalle realtà vissute dai bambini siano essi stranieri o autoctoni.

I programmi interculturali svilupperanno i contatti tra i differenti attori della scolarizzazione e della socializzazione dei bambini: i genitori, gli insegnanti, le autorità e i bambini stessi. Sarà opportuno tener conto degli ambienti sociali e culturali che sono alla base delle convergenze e delle differenze. Se è vero che creare un ambiente scolastico adeguato è fondamentale, è anche vero che questa sola prospettiva non è sufficiente. È infatti pure indispensabile allargare i nostri orizzonti pianificando e organizzando in modo capillare incontri informativi, di formazione e di interscambio.

Le misure e la politica suggerite potrebbero probabilmente rendere meno dolorosa l'emigrazione, lo straniero meno estraneo, i cittadini del paese d'accoglienza meno diffidenti; per cui potrebbero verificarsi contatti più numerosi e più costruttivi.

La situazione occupazionale dei neodiplomati delle università svizzere

Dal 1977 l'Associazione svizzera per l'orientamento universitario (ASOU), su mandato della Conferenza universitaria svizzera (CUS) e dell'Ufficio federale dell'industria, delle arti e mestieri e del lavoro (UFIAML), rileva regolarmente la situazione occupazionale dei neodiplomati svizzeri.

L'indagine dell'estate 1989 si pone in un contesto di alta congiuntura che dura da sette anni, caratterizzata da effettivi ancora crescenti di giovani accademici.

La situazione

Il mercato del lavoro per i giovani diplomati* rispetto al 1987 non è cambiato: è stato altrettanto favorevole anche se, al momento dell'inchiesta, c'erano ancora giovani alla ricerca del primo impiego.

I giuristi e gli ingegneri si trovano in una posizione molto felice, come pure, con qualche limitazione, i medici, gli economisti e i diplomati della facoltà di scienze. Chi proviene dalla facoltà di lettere e da quella di scienze sociali è nelle condizioni meno soddisfacenti, anche se, dal 1987, le difficoltà dei letterati sono diminuite.

Il passaggio al mondo professionale si rivela spesso più difficile per le donne. Le occasioni di lavoro nella Svizzera romanda e nel Ticino sono meno numerose che nella Svizzera tedesca.

Se consideriamo i campi di attività, notiamo che la proporzione dei neodiplomati assunti

nei servizi è in aumento, mentre la scuola non offre più molti posti.

Gli universitari neodiplomati occupano sempre più spesso posti di recente creazione. Questo permette al mercato di assorbire la coorte crescente di giovani leve.

La stabilità delle condizioni del mercato del lavoro

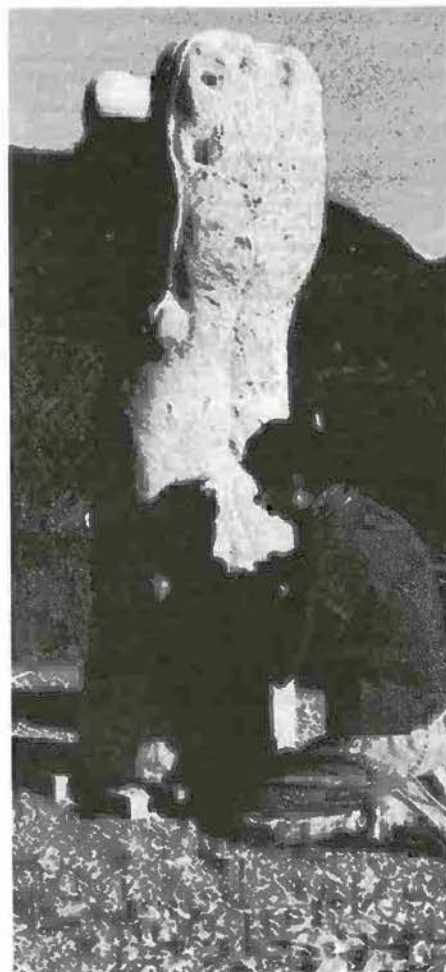
Sono stati sottoposti all'indagine tutti gli studenti che hanno superato i loro esami finali nel 1988. Il 58% (nel 1987 il 63%) degli interrogati ha riempito il questionario. In totale si sono ottenute 8'459 risposte (contro le 7'626 del 1987).

Al momento dell'inchiesta, cioè circa un anno dopo la fine degli studi, le risposte hanno mostrato la situazione seguente:

- l'86,8% dei giovani universitari stava esercitando un'attività professionale;
- il 7,1% aveva rinunciato provvisoriamente a un inserimento professionale, in genere per proseguire gli studi;
- il 3,1% aveva la garanzia di un posto di lavoro;
- il 3% rimanente stava ancora cercando un impiego ed era momentaneamente disoccupato.

L'accezione del termine «disoccupazione», così come viene inteso dall'ASOU, è più larga di quella delle statistiche ufficiali che comprendono solo quelle persone che si sono annunciate agli uffici del lavoro. Per l'ASOU sono disoccupati tutti coloro i quali hanno affermato di essere alla ricerca di un'attività lucrativa.

La situazione globale non si è modificata negli ultimi due anni.



Fernanda Cariboni - «Albero», 1990, travertino turco e persiano, 250x65x55.

Dalle cifre degli scorsi anni e da quelle dell'inchiesta del 1989 risulta che, di solito, dal 2 al 3% dei giovani, terminati gli studi, attraversano un periodo di disoccupazione temporanea. Queste difficoltà passeggerie sono inevitabili. I quattro o cinque mesi senza lavoro sono da considerare un periodo di ricerca e d'adattamento.

Il 28% dei giovani ha indicato di aver avuto problemi nella ricerca del primo impiego, mentre nel 1987 la percentuale era del 38%, così che è lecito dedurre una diminuzione delle difficoltà.

Le differenze tra le materie

Gli universitari con una licenza in scienze sociali o in lettere denotano ancora i più alti tassi di disoccupazione (5,7% per le scienze sociali e 4,9% per le lettere, che comprendono le lingue e la letteratura, la storia, le arti, la filosofia e l'etnologia).

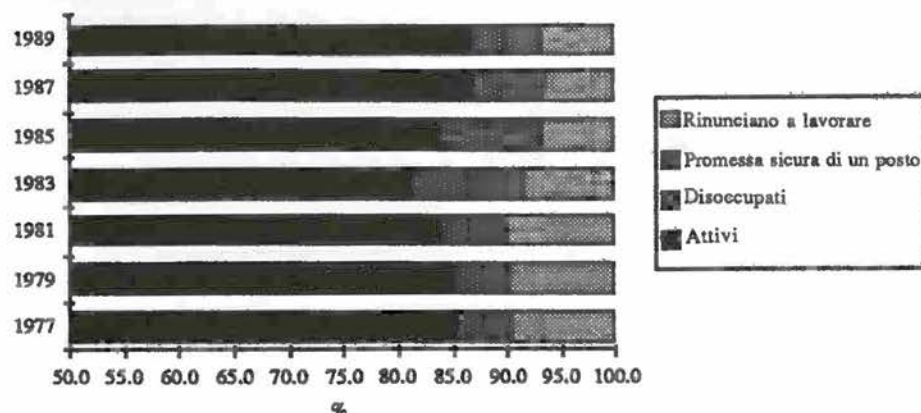
La disoccupazione constatata tra i licenziati in lettere tuttavia è diminuita del 15% rispetto al 1987, mentre è rimasta immutata per le scienze sociali, malgrado il decremento dei diplomati.

L'indagine rivela un tasso di disoccupazione nettamente inferiore alla media per i giuristi (1,0%) e gli ingegneri (1,7%). La situazione è favorevole pure per i medici, il cui tasso di disoccupazione è del 2,1%.

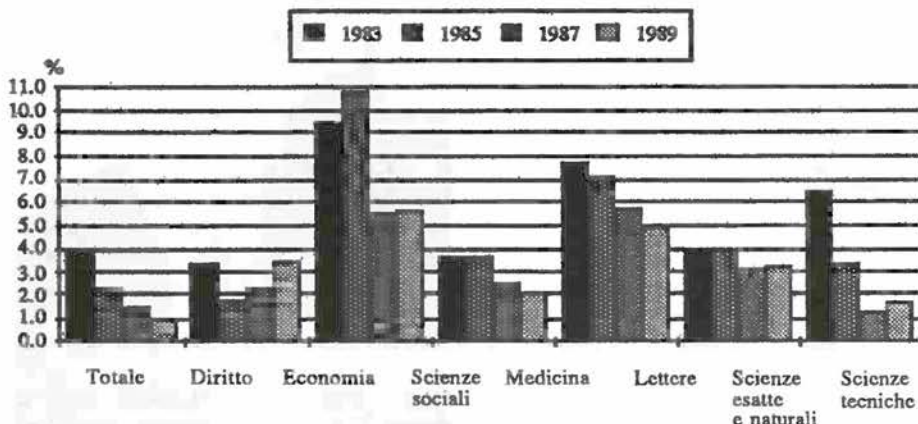
Dal 1987 per queste discipline non ci sono stati grandi cambiamenti.

* Si intendono anche coloro i quali hanno conseguito una licenza

Situazione occupazionale dal 1977 al 1989



Disoccupazione secondo la facoltà



Sono nella media le percentuali per le scienze (3,3%) e l'economia (3,5%). Quest'ultimo tasso di disoccupazione è molto più alto di quello del 1987, forse a causa dell'aumento degli economisti neodiplomati.

I dati relativi alle scienze sociali e alle lettere indicano che queste facoltà sono quelle che comportano le maggiori difficoltà al momento del passaggio dagli studi alla professione. Il 18% dei neodiplomati di queste materie hanno affermato di aver ripiegato su un'attività lontana dalle loro formazioni, contrariamente alla media della popolazione, il cui tasso di ripiego è del 5%.

Interrogati sugli ostacoli incontrati durante la ricerca dell'impiego, il 53% dei diplomati in scienze sociali e il 47% dei diplomati in lettere hanno risposto affermativamente, contro una percentuale media di sì del 28%.

Malgrado un tasso di disoccupazione relativamente basso, anche i medici hanno dichiarato di aver incontrato problemi nella ricerca di un posto di assistente.

La disoccupazione, il sesso e la regione geografica

Dal 1979 al 1989 la percentuale di donne, rispetto all'insieme dei diplomati, è passata dal 20% al 30%.

Le donne sono colpite di più dalla disoccupazione, così come incontrano più spesso problemi nella ricerca di un lavoro (38% per le donne, 24% per gli uomini).

Le discrepanze tra i sessi in materia di disoccupazione sono minori rispetto a quelle rilevate nei periodi di bassa congiuntura (1977 e 1983).

Queste differenze però sono dovute anche alla scelta degli studi, poiché proprio nelle facoltà di lettere e di scienze sociali le studentesse rappresentano più della metà degli effettivi.

Come nelle inchieste precedenti, la Svizzera romanda e il Ticino accusano un tasso di disoccupazione superiore a quello della Svizzera tedesca, ma rimasto immutato dal 1987. (Il leggero aumento del 1990 non è statisticamente significativo).

Gli stipendi

Lo stipendio annuo lordo dei diplomati universitari che lavorano a tempo pieno è in media di 55'000.- franchi.

Rispetto al 1987 c'è stato un incremento di 2'500.- franchi (in termini reali). Gli stipendi dei due terzi degli interpellati sono compresi fra i 39'000.- franchi e i 75'000.- franchi. Queste grandi differenze derivano dal fatto che molti diplomati stanno compiendo periodi di pratica, mentre altri, che non sono più in formazione, occupano già posti ben remunerati.

Gli uomini, in media, guadagnano 57'000.- franchi, le donne 49'000.- franchi. Questo scarto è rilevante in tutte le discipline, tranne nella medicina.



Beat Kohlbrenner - «Finestra», 1988, marmo Cristallina, 600×600×500.

Campi di attività

Rispetto al 1987 le assunzioni di giovani universitari nei servizi e nelle industrie hanno guadagnato terreno rispetto a quelle nel campo educativo e sanitario. L'aumento dei posti di lavoro nei servizi e la diminuzione di quelli nell'insegnamento rispecchia una tendenza constatabile dal 1981.

L'espansione del settore dei servizi segue un'evoluzione generale. Il ristagno nell'insegnamento invece è dovuto al fatto che in questo momento i ragazzi degli anni a bassa natalità stanno frequentando la scuola media e il liceo.

A medio termine a livello svizzero ci sarà una ripresa, quando gli allievi delle scuole elementari raggiungeranno le superiori.

Il mercato, in questo momento, è in grado di assorbire il numero crescente di giovani accademici grazie alla creazione di nuovi posti di lavoro.

Passerà ancora del tempo prima che le annate del boom delle nascite abbiano terminato gli studi. Se si considera che sono pure in aumento le iscrizioni all'università, il numero di giovani accademici che si affacceranno sul mercato del lavoro aumenterà ancora. In un periodo di alta congiuntura economica però questo non dovrebbe creare troppi problemi.

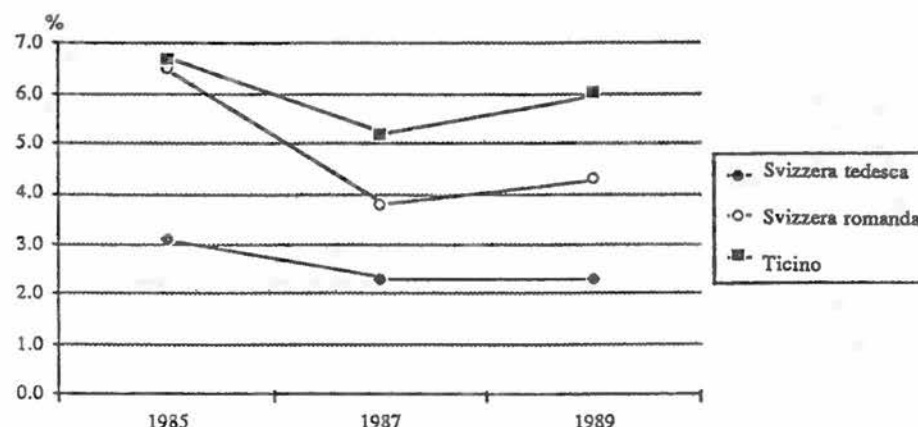
ASOU, CUS, UFIAMI

Punti di contatto:

Markus Diem, c/o Istituto di psicologia dell'università di Zurigo, Sezione di psicologia applicata, Schönberggasse 2, 8001 Zurigo, (tel. 01/257.37.47)

Segretariato della Conferenza universitaria svizzera, Wildhainweg 21, 3012 Berna, (tel. 031/24.55.33)

Disoccupazione secondo la regione dal 1985 al 1989



Informazioni sui programmi 1990/91

Anche quest'anno «Scuola ticinese» pubblica in anticipo le informazioni essenziali sui nuovi programmi, rivolte anche ai genitori e agli allievi che leggono la rivista.

I docenti riceveranno, come di consueto, tramite le rispettive sedi, il piano completo delle radio e telelezioni unitamente ad un promemoria bimestrale per ciascun settore scolastico.

Il tradizionale invio dei bollettini didattici quale supporto per le diverse trasmissioni verrà effettuato in tempo utile per permettere un'adeguata preparazione prima della diffusione.

Telescuola verrà diffusa sempre al pomeriggio alle 14.30 nei giorni di lunedì, martedì e giovedì.

Per la Radioscuola - rubriche del martedì, giovedì e sabato mattina - resta valido l'orario delle 8.45-9.00.

Il programma del venerdì pomeriggio verrà diffuso fino a fine dicembre 1990 dalle 14.30 alle 15.00.

All'inizio di gennaio 1991 l'orario verrà modificato: si andrà in onda dalle 14.05 alle 14.35.

1) Radioscuola

Inizio: venerdì 12 ottobre p.v.

Verranno proposte rubriche già collaudate ed altre nuove, destinate ad offrire diversi spunti di lavoro ai docenti di scuola elementare e ai docenti delle scuole medie.

Per i programmi del mattino, il **martedì** è destinato alla scuola elementare con il Romanzo a puntate «*Capitani coraggiosi*» di R. Kipling e un ciclo di «*Invito alla lettura*».

Il **giovedì** mattina presenta cicli per la scuola media: una serie di proposte di lavoro sulla lingua italiana curata da un gruppo di docenti della scuola media.

Per la commemorazione del 700.mo della Confederazione vengono proposte 6 puntate di 15 minuti su problemi attuali legati alla Confederazione come la neutralità e la richiesta d'asilo.

La rubrica «*Segni di cultura rustica nelle regioni della Svizzera italiana*» si conclude con le tradizioni del nostro passato attraverso proverbi, leggende e modi di dire riferiti agli ultimi sei mesi dell'anno, da luglio a dicembre.

I programmi del **venerdì pomeriggio** presenteranno l'ottava serie di «*Scrittori della Svizzera italiana*» (scritti di Alberto Giacometti, Tarcisio Poma, Amleto Pedrolì e Sergio Maspoli).

«*Tavolozza sonora*» in 4 puntate per gli allievi della scuola media è una importante novità

in cui verranno presentati gli strumenti, le famiglie e l'insieme dell'orchestra sinfonica. «*Città e borghi del Ticino*» si occuperà quest'anno di Bellinzona.

Il ciclo «*Lavoriamo sulle favole*», destinato alla scuola elementare, è presente in 6 puntate, 3 con le proposte di lavoro e 3 con le risposte degli allievi.

La commemorazione del 700.mo della Confederazione avrà uno spazio anche per la scuola elementare. In tre puntate si illustrerà la storia della nascita della Confederazione.

Per la scuola media verrà proposta una radiolezione segnalata al Concorso per una Radiolezione 1987/88, «*Donne celebri della storia: Hatshepsut, faraone dell'Antico Egitto*».

Il sistematico sterminio degli elefanti verrà affrontato in «*Zanna bianca, addio!*», primo premio ex aequo al Concorso per una Radiolezione 1989/90.

Il problema ecologico non è stato dimenticato. Infatti verrà proposto «*Vieni facciamo la spesa a rovescio*», primo premio ex aequo al Concorso per una Radiolezione 1989/90.

Ultima proposta è «*La storia ricomincia*», segnalata al Concorso per una Radiolezione 1989/90, destinata agli allievi del primo ciclo della scuola elementare e ai bambini della scuola materna.

Fedele all'appuntamento del sabato è la trasmissione destinata anche ai genitori «*Speciale sabato*» con le sue tre rubriche: La bancarella dei libri, La scelta della professione e Informazione scolastica.

2) Telescuola

Inizio: 8 ottobre p.v.

Anche quest'anno, data la diffusione dei programmi al pomeriggio, si è rinunciato alle ripetizioni sistematiche. Solo una serie particolarmente interessante e due servizi inediti verranno riproposti in primavera.

È previsto uno spazio da riservare al 'Fuori schema' per alcune proposte d'attualità.

Orari di diffusione

RADIO SCUOLA

martedì
8.45-9.00

giovedì
8.45-9.00

venerdì
14.30-15.00
dal 1.1.1991
14.05-14.35

sabato
8.45-9.00

«Speciale sabato»
rubriche informative e d'attualità
per gli allievi e genitori
(fuori schema scolastico)

TELE SCUOLA

lunedì
14.30-15.30

martedì
14.30-15.30

giovedì
14.30-15.30

Avvertenza: tutte le radiolezioni sono diffuse sul primo programma della RSI

Per gli allievi della scuola materna e della scuola elementare verrà trasmessa la serie di favole ecologiche «*Superastrecologia-stra*».

«*Io e la strada*» si rivolge agli allievi della scuola elementare e del primo ciclo della scuola media.

Gli altri programmi sono rivolti soprattutto agli allievi delle scuole medie, scuole superiori e professionali.

Gli argomenti sono eterogenei: storia, storia dell'arte, geografia, scienze naturali, musica, economia familiare ed altro.

Ecco alcuni titoli di singole trasmissioni o cicli:

Mazzini, una certa idea dell'Italia; Storie di animali; C'era una volta il castagno; Viaggio intorno al cibo; Valcolla, cronistoria di una piccola valle; Viaggio nella terra dei draghi; Bhutan; Alaska, l'ultima landa; I Walser: sulle orme di un antico popolo; Pier Francesco Mola; Musica: Beethoven e la sinfonia; S.O.S. elefanti; Cousteau alla scoperta del mondo; Ieri e l'altro ieri... i musei della Svizzera italiana; Plinio Martini; L'isola di Pasqua.

Sono tutti soggetti ripresi dai programmi della TSI che Telescuola ripropone per particolari pregi didattici.

Come prime diffusioni per la Svizzera italiana vanno segnalati: la quarta serie di «*Capolavori da grandi musei*», la seconda serie di «*Storia in movimento*», in cinque puntate, «*Cristalli d'arte nella tradizione artigiana del Veneto*», ideale continuazione di «*Aria, sabbia, fuoco*», diffusa l'anno scorso e «*Il ritorno del mammoth*», un breve ma esauriente servizio di argomento archeologico.

Il ciclo di film per la scuola presenterà quest'anno: «*Sciucià*», e «*Miracolo a Milano*» di Vittorio De Sica, «*Le mani sulla città*» di Francesco Rosi.

La produzione TSI sui «*Rettili*» si completa con la seconda puntata. Per una maggior omogeneità verranno trasmesse entrambe le puntate, quella diffusa due anni fa e quella nuova.

3) Comunicazioni varie

Il Centro didattico cantonale e gli altri Centri regionali sono a disposizione per il prestito di radio e telelezioni conservate in archivio. In autunno sarà pronto il nuovo catalogo aggiornato della Nastroteca e verrà spedito a tutte le sedi scolastiche, unitamente a cassette-esempio di radiolezioni del passato.

Compagnie teatrali e scuola

Dal prossimo mese di ottobre nuove proposte

L'attività teatrale nella Svizzera italiana si è intensificata durante gli ultimi 5 anni. Ciò riguarda anche il teatro per i ragazzi e in particolare la rappresentazione di spettacoli per le scuole.

Le compagnie ticinesi che producono spettacoli pensati appositamente per i ragazzi o comunque adatti ad un pubblico di ogni età sono affiliate all'Associazione svizzera di teatro per l'infanzia e la gioventù (ASTEJ). Recentemente si è creata una sezione di lingua italiana e una delle prime attività è stata un'analisi del lavoro svolto finora dalle singole compagnie. Il risultato è stato sorprendente per i teatranti stessi, perché malgrado le notevoli difficoltà di ordine logistico, finanziario e di comunicazione sono stati rappresentati molti spettacoli.

Alcuni dati raccolti fra i diversi gruppi: Teatro dei Fauni, Teatro Intimo Sunil, Teatro Pan, Teatro Paravento, Teatro delle Radici. Dal 1984 al 1989 sono state allestite 17 produzioni diverse, rappresentate in 400 repliche viste da circa 70'000 allievi principalmente delle scuole elementari.

È doveroso però ricordare sinteticamente le difficoltà incontrate nel fare teatro ragazzi nel nostro Cantone.

1. Problemi logistici

Spesso le aule magne, palestre, oratori non sono stati concepiti per rappresentazioni teatrali e risultano così inadeguati. Vi sono difficoltà per il montaggio di scenografie, cattiva visibilità, impossibilità di avere l'oscurità totale, ecc.; ciò può pregiudicare la qualità dello spettacolo. Si potrebbero adattare questi luoghi alle attività teatrali dotandoli di tende d'oscuramento e di un palco rialzato.

Un'altra possibilità sarebbe quella di portare gli allievi a teatro (in sale adeguate) permettendo loro di vivere l'esperienza di quell'atmosfera magica, particolare, difficilmente riproducibile in una palestra.

2. Problemi finanziari

Il teatro è un'attività culturale deficitaria in tutto il mondo, questo problema riguarda anche il teatro ragazzi nel nostro Cantone. Vi sono difficoltà supplementari quando si tratta di trasferirsi in scuole di comuni dalla popolazione scolastica poco numerosa, oppure di zone periferiche spesso ancor più carenti di infrastrutture. Gli allievi di queste sedi, che sono già penalizzati in altre attività culturali rispetto ai loro coetanei delle zone urbane, spesso non sono in grado di assistere neppure ad una rappresentazione all'anno.

Questa situazione potrebbe essere migliorata da un maggior coordinamento tra le diverse sedi con l'organizzazione comune di spettacoli.

Purtroppo il teatro ragazzi è ancora considerato da alcune persone come un genere mi-

nore, questi pregiudizi influenzano a volte il riconoscimento di una giusta retribuzione, anche quando si tratta di compagnie professionalmente qualificate.

3. Problemi di comunicazione

Un'introduzione sommaria (specialmente ai più piccoli) del rituale e comportamento a teatro è sempre opportuna. Quando un insegnante porta per la prima volta una classe a visitare un museo, introduce la visita con informazioni sul luogo e sul comportamento da tenersi. Ebbene, qualcosa di simile può avvenire con il teatro. Spesso le compagnie dispongono di una documentazione dello spettacolo di cui i docenti potrebbero far uso a scopo introduttivo o di commento in classe dopo la replica.

In ogni caso ci sembra fondamentale la presa di coscienza da parte degli insegnanti della funzione educativa del teatro.

Esso non dovrebbe essere inteso solo come un momento di svago, ma contribuire pure alla formazione culturale e della personalità dei giovani data dalla rappresentazione sulla scena di caratteri e situazioni umane.

Sempre più, in Svizzera e all'estero, il teatro viene incluso nella programmazione scolastica per le sue caratteristiche educative e terapeutiche.

Vi sono dei momenti ed esperienze estremamente gratificanti per gli interpreti del teatro derivanti dalla risposta tempestiva ed esplicita a ciò che avviene sulla scena, tipico del pubblico giovane. Questa caratteristica deriva dall'attenta osservazione dei dettagli e dalla particolare capacità di emozionarsi e lasciarsi coinvolgere nelle vicende.

Grandi soddisfazioni ci provengono dal riconoscimento da parte degli operatori scolastici del valore del nostro lavoro. Questo si manifesta nella pratica con lavori in classe (disegni, racconti, ricerche, ecc.) che prendono spunto dai nostri spettacoli. Succede che bambini e giovani danno delle interpretazioni acute e fantasiose dei personaggi o passaggi delle pièce, altre volte confrontano le situazioni teatrali con la realtà.

Oltre agli spettacoli teatrali le compagnie affiliate all'ASTEJ si dedicano alla formazione teatrale nelle scuole: corsi di aggiornamento per docenti organizzati dal DPE e da associazioni d'insegnanti. I corsi riguardano il teatro, le maschere, i burattini, sia per quanto riguarda la costruzione che l'uso con i bambini. Ci sembra importante ricordare che le tecniche di animazione teatrale usate con i ragazzi differiscono da quelle impiegate con gli adulti.

Sono stati inoltre organizzati corsi, incontri, doposcuola, con i «gruppi genitori» o le scuole stesse, in cui i ragazzi hanno potuto sperimentare direttamente la loro creatività col teatro e i burattini. Alcuni teatranti hanno pure collaborato ad allestimenti di spettacoli scolastici.



«Gulliver»: Brobdignag, il paese dei giganti.

Il desiderio di strutturare meglio queste nostre attività, allo scopo di poter raggiungere tutti gli interessi offrendo informazioni e formazione, ci ha spinto a progettare dei «Punti di incontro con il teatro ragazzi».

Questo progetto inizia in forma modesta a causa dei fondi limitati a disposizione della nostra associazione, ma sarà ampliato nella misura in cui la scuola dimostri interesse di affrontare il tema teatro nei suoi diversi aspetti.

Attività principali per il 1990/91

1. Pubblicazione e diffusione da parte dell'ASTEJ di un bollettino con informazioni unificate e particolareggiate degli spettacoli disponibili. Inoltre vi saranno articoli critici di esperti, ragazzi, e docenti, come pure testimonianze ed esperienze nel teatro ragazzi fuori Cantone.
2. Costituzione di una piccola biblioteca sul teatro ragazzi in collaborazione con i Centri didattici.
3. Decentramento del festival internazionale di teatro di Lugano (Giostre) per facilitare l'affluenza delle classi.

In molti cantoni della Svizzera, e in diversi paesi confinanti, esistono strutture di contatto ed informazione al servizio delle scuole e del teatro ragazzi il cui operato è divenuto fondamentale per tutti gli interessati.

Iniziando questa attività nella Svizzera italiana siamo aperti a suggerimenti e proposte di collaborazione da parte degli insegnanti, augurandoci di realizzare insieme un vero «punto d'incontro» tra scuola e teatro.

Sentuzza Oberholzer
responsabile reg.
ASTEJ, Locarno

Teatro a scuola - A scuola di teatro

La situazione ha del paradossale: la cultura oggi fa notizia, fa spettacolo, moltiplica le iniziative, occupa uno spazio crescente nella vita di ogni giorno (mostre, film, festival, dibattiti, libri, concerti, pagine specializzate, inserti e supplementi audio-video di quotidiani e periodici, ecc.), sblocca ingenti capitali (sottraendoli addirittura allo sport...), perché la cultura crea anche un'immagine, addirittura è oggetto di speculazione economica e fonte di ricchezza, eppure... eppure la scuola fatica a legittimare le cosiddette «materie culturali» di fronte alla logica dell'utile, quella stessa che sta mortificando persino i contenuti delle discipline (in particolari scientifiche) ritenute maggiormente sintonizzate con le esigenze attuali.

In questo contesto qual è il senso e il ruolo di un'attività teatrale nella scuola, così come ha incominciato a imporsi negli Anni Ottanta?

Il teatro è «utile»

Nel 1985 il Centro svizzero dell'Istituto Internazionale del Teatro (IIT), che riunisce gli animatori, i professionisti e gli enti teatrali più importanti del paese, ha elaborato un documento che funziona tuttora da piattaforma comune alle diverse discipline teatrali (prosa, opera, balletto, pantomima, ecc.) e che ha già permesso di superare alcuni dei limiti posti dall'estrema eterogeneità della scena svizzera, la quale alla molteplicità delle professioni del settore aggiunge il particolarismo dato dalla pluralità linguistica e culturale e dalla conseguente mancanza di un vero e proprio centro. Il documento si intitola «15 thèses pour une politique suisse du théâtre» e articola in 15 punti un programma di base per una promozione teatrale incisiva e autenticamente formativa. Tale proposta si iscrive in una concezione del rapporto società-cultura che trova la sua premessa in un'affermazione contenuta nel messaggio sulla Fondazione di Pro Helvetia redatto dal Consiglio Federale nel 1980: «La foi en la force créative de l'individu doit donc être renforcée. De plus, l'apparition des limites de la croissance matérielle incite bien des gens à vouer une attention accrue aux valeurs immatérielles. C'est une chance pour notre société, mais qu'il ne faut pas laisser échapper, faute de moyens»; nel 1983, ritornando sullo stesso tema, l'Autorità federale precisava che «l'animation est devenue ainsi une notion clé de la politique culturelle, car on se rend compte qu'elle seule permet à tous d'atteindre l'objectif de faire de la culture une condition de vie. (...) Une politique culturelle ne peut être efficace que si la politique sociale d'ensemble a une dimension culturelle».

In questa prospettiva è molto significativo il fatto che le prime due tesi delle 15 fatte pro-

prie dal Centro svizzero dell'IIT insistano proprio sull'aspetto formativo, per l'individuo e per l'intera società, dell'attività teatrale prima ancora che sul valore dei suoi contenuti artistici e letterari, dove afferma che (prima tesi) «là où la politique se veut une organisation souple et concertée des domaines communs, il doit exister des champs d'expérimentation ouverts aux modes d'être et à la vie en société». L'attività teatrale, coinvolgendo l'essere nella sua globalità, diventa allora uno dei luoghi privilegiati per vivere in modo dinamico il rapporto con gli altri e con le idee e, simulando il vissuto, permette di sperimentare e analizzare nuovi modi di essere e di pensare nell'ambito di un confronto creativo e critico così prezioso per una società che professa la democrazia e la tolleranza e che dice di credere nello spirito di iniziativa individuale, ma che nello stesso tempo proprio in questi campi accusa ancora qualche impaccio, come dimostrano certi episodi di intransigenza e le più recenti offese alla libertà d'azione e di pensiero del singolo.

Insomma oltre che per l'Uomo e il cittadino, il teatro è anche un'ottima scuola per l'imprenditore e il politico. Ma, come avverte la seconda tesi, «tout prend son point de départ dans la jeunesse».

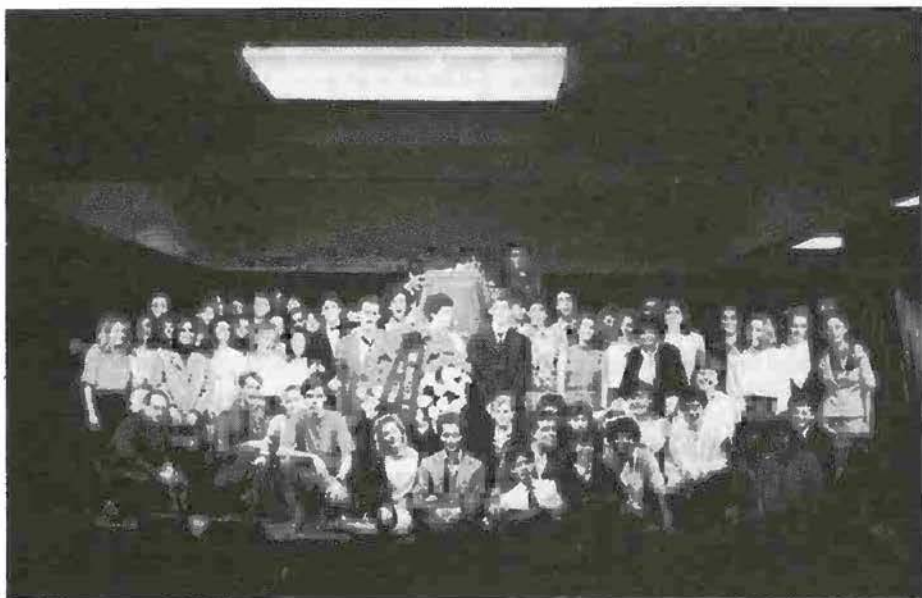
La lezione di un'esperienza

Da otto anni vivo l'esperienza del Gruppo Teatro Liceo Bellinzona (GTLB), fondato nel 1982 da un gruppo ristretto di docenti e studenti affascinati dall'idea di condividere un'esperienza culturale e sociale e insieme di intervenire con una proposta dinamica e quasi «aggressiva» nella vita dell'Istituto. Il

programma che ha ispirato fin dall'inizio l'attività del Gruppo, si prefiggeva due obiettivi: da una parte stimolare le occasioni di cultura e socializzazione all'interno dell'Istituto attraverso l'allestimento scenico di una pièce teatrale scelta dal grande repertorio, dall'altra creare un'opportunità in più di inserire l'attività del Liceo nella vita della Città sia attraverso delle collaborazioni esterne con ditte ed enti fornitori dei servizi più diversi (assistenza tecnica, materiale scenico, sponsor, ecc.) sia tramite le rappresentazioni serali aperte al pubblico e organizzate nell'Istituto (malgrado manchi incredibilmente di un'Aula magna). L'iniziativa, che nei primi tempi ha dovuto fare i conti con le resistenze psicologiche di chi ha della scuola una visione più... scolastica, si è rivelata vincente a tutti i livelli: sociale, culturale, artistico.

Dal punto di vista sociale è risultato subito evidente come l'attività teatrale rafforzi lo spirito di gruppo e l'altruismo grazie a un impegno produttivo e organizzativo che comporta il concorso di competenze, attitudini e ruoli estremamente diversificati (dall'attore al regista, dal suggeritore allo scenografo, al contabile, al datore luci, ecc.) e il cui successo dipende proprio dal senso di responsabilità di ognuno, anche dell'«Alabardiere che non parla»... In altre parole il GTLB ha ben presto verificato di essere un complesso meccanismo che può funzionare solo grazie all'apporto di ogni suo ingranaggio, al di là di ogni priorità di ruolo o di gerarchia di valori. Si tratta di una scoperta benefica, che ridimensiona la spavalderia megalomane e spesso improduttiva di certuni, mentre aiuta i più timidi e ritrosi a trovare un proprio ruolo e dunque la fiducia in se stessi. In questo senso il teatro ha dunque anche la funzione terapeutica di scoperta delle proprie risorse e dei propri limiti, e immettendo gli individui in un processo dinamico di vita di relazione, di creazione e di produzione, facilita il risveglio di inclinazioni e capacità spesso solo latenti e sonnecchianti, soprattutto se la gestione del gruppo rinuncia al dirigi-

Il Gruppo Teatro del Liceo di Bellinzona.



smo e rispetta i tempi lunghi della maturazione, anche a costo di sacrificare parte delle esigenze artistiche.

Sul piano culturale si è rivelata particolarmente importante e stimolante la fase prodeutica all'azione teatrale vera e propria, cioè quella della scelta del testo e quindi del lavoro drammaturgico sul testo. Fin qui la scelta della pièce è per lo più avvenuta collettivamente attraverso un dibattito aperto a tutto il gruppo a partire da una «rosa» di una decina di testi dati preventivamente in lettura. È infatti a partire da un confronto critico sull'attualità del tema, sul valore della scrittura, sull'interesse per l'autore oltre che sulla fattibilità scenotecnica della pièce, che il GTLB ha successivamente orientato le sue scelte su testi di Brecht, Schwarz, Buzati, Wesker, Nestroy (unico autore non contemporaneo), Sartre e quest'anno Achille Campanile. Alla scelta segue l'elaborazione del concetto drammaturgico (cioè interpretativo, di «lettura») che fungerà da punto di riferimento per tutti i gruppi coinvolti a vario titolo nell'allestimento; si tratta del frutto di un lavoro critico condotto su un tipo particolare di testo come quello teatrale, in cui la parola diventa gesto, il segno interpuntivo intonazione di voce, l'increspatura stilistica scelta interpretativa, il dialogo movimento, la didascalia luce e suono, obbligando a un rapporto con la scrittura più problematico e anche più vivo e concreto rispetto all'approccio puramente letterario. Da questo momento in poi il Gruppo si divide per interessi e competenze in sottogruppi con compiti precisi: il gruppo degli attori e dei registi, quello degli scenografi e dei costumisti, quello dei tecnici, quello di ricerca che prepara il programma di sala, il manifesto, i comunicati stampa, ecc., all'insegna di un'attività interdisciplinare ricca e articolata che spazia dalla drammaturgia alla progettazione di spazi scenici, dalla musica alla pittura, dalla letteratura all'elettronica, e attiva una molteplicità di interessi che ha avuto conseguenze immediate nella formazione di un pubblico teatrale di giovani attento, sensibile e competente e a più lungo termine ha addirittura influenzato le scelte professionali di qualcuno.

Sul piano artistico l'esperienza ha agito nel senso di un rigore e di una professionalità sempre maggiori, anche grazie al confronto con il pubblico esterno, con la critica della stampa e alla cavalleresca rivalità con i gruppi teatrali sorti nel frattempo in altre sedi (Locarno e Lugano in particolare), stuzzicata da iniziative come la *Ribalta teatrale per giovani* promossa dalla Sezione culturale Migros Ticino. Le crescenti esigenze di qualità hanno col tempo indotto il GTLB a dotarsi di mezzi tecnici sempre più sofisticati per la sonorizzazione e le luci, con un investimento finanziario non indifferente ma molto gratificante sul piano della resa drammaturgica.

Nuove prospettive

Nel 1988 il GTLB ha voltato pagina grazie a due importanti novità: la disponibilità di uno

spazio tutto per sé e il contributo finanziario di uno sponsor privato. Lo spazio è stato ricavato da due locali del seminterrato che ospitavano un vecchio centro audiovisivo e che, abbattuto un muro, il GTLB si è impegnato a trasformare in un piccolo ma funzionale «*théâtre de poche*» con scena, quinte e sipario, nonché tutte le attrezzature tecniche necessarie a un'attività con esigenze professionali.

Lo sponsor privato (un istituto bancario) ha permesso al GTLB di pensare in grande e di articolare meglio la propria attività, in particolare affiancando alla ormai tradizionale produzione annuale interna la proposta di un vero e proprio «cartellone» di spettacoli serali interpretati da professionisti; sono così nate delle brevi rassegne a tema come «*POKER: 4 modi di stare in scena*» (autunno '88) e «*Musica in Scena*» (autunno '89) con artisti di valore provenienti da tutta Europa, che hanno offerto ulteriori e qualificanti occasioni di incontro e confronto a studenti, docenti e al pubblico della Regione, accorso numeroso alla già famosa «Cantina del Liceo».

Nello stesso tempo il GTLB ha promosso una serie di animazioni nella pausa di mezzogiorno: incontri con personalità della cultura ticinese, concerti di studenti e lezioni particolari di docenti dell'Istituto, nell'ambito di un progetto di intervento socio-cultu-

rale che stimoli la partecipazione attiva, la creatività, il moltiplicarsi degli interessi e la socializzazione.

C'è un ma...

Tutto ciò richiede naturalmente ai docenti responsabili un impegno e una disponibilità notevoli, che va molto oltre le 2 ore di sgravo concesse sin dal 1987 dal Consiglio di Stato all'animatore del gruppo. Certo, si è trattato di un primo riconoscimento della funzione sociale e del valore culturale di un'attività che nel frattempo si è perfezionata, consolidata e arricchita, manifestando una vivacità e una potenzialità che ora necessitano di un sostegno senza riserve, pena la perdita di un'esperienza preziosa e vivificante.

Il tempo del generoso volontariato e dell'entusiasmo pionieristico si sta esaurendo (lo verifico su di me...); ora è giunto quello del riconoscimento politico, senza il quale è preclusa ogni possibilità di un'azione continua ed efficace, di qualità, dinamica e veramente educativa: una scuola autenticamente nuova la si costruisce più su esperienze e scelte di questo tipo che su leggi che, coll'ingombro partitico e fiscale che si trascinano, rischiano di mortificare preziosissimi slanci di dedizione e disponibilità.

Renato Reichlin

Esperienza teatrale al Liceo

Le fondamenta del lavoro, che lo scorso anno ha condotto il «Laboratorio Giovani per il Teatro Classico» del Liceo Cantonale di Locarno a portare in scena l'«*Aulularia*» di T. Maccio Plauto, sono condensabili in alcune scelte di prospettiva in parte intrinseche al programma con cui il «Laboratorio» stesso aveva preso avvio due anni orsono, in parte legate al testo.

Teatro d'autore

Le allieve (per un significativo arrovesciamento di quanto accadeva nel mondo antico, pare che oggi recitare sia principalmente virtù femminile) che avevano aderito al «Laboratorio» si trovavano per la prima volta confrontate con un testo d'autore. A dispetto delle apparenze questa scelta non era inevitabile: si potevano seguire anche altre strade. Per esempio una rassegna di personaggi della commedia plautina, illustrati attraverso estratti di opere diverse, oppure una versione abbreviata di un'opera, o altro ancora (mélange di scene plautine con scene, per es., di Molière ispirate alla commedia antica).

Andare all'attacco di un testo d'autore nella sua interezza (per quanto mutilo nel finale) definiva almeno due precise linee del nostro lavoro: 1) rispettare il più possibile la struttura dell'opera, evitando di spezzare parti o di introdurre modifiche consistenti; 2) ricer-

care sotto la crosta ghiacciata del testo teatrale scritto le scintille che consentono di concretare l'azione comica. Naturalmente questa scelta comportava qualche rischio: impostando con questi connotati un'esperienza teatrale dilettantesca sarebbe o non sarebbe rimasto intatto l'aspetto ludico, di divertimento creativo che questo genere di attività deve mantenere? La ricerca del rigore, della fedeltà al testo non conduce alla noia?

A lavoro compiuto rispondo oggi con un categorico no. Dal gennaio 1988 al giugno dello stesso anno un piccolo gruppo di allieve, corroborato da un solo allievo, aveva intensamente lavorato alla prima parte dell'«*Aulularia*» senza alcuna prospettiva concreta di recitazione, e col solo intento di verificare la funzionalità delle ipotesi generali su cui avevano fondato la messa in scena (p. es. mosse ispirate alla commedia dell'arte, una cura particolare nel ritmo dei gesti e delle battute, lasciare il meno possibile al caso o all'ispirazione del momento). In luogo di generare noia, quest'attività, che si divideva in sedute di lettura e prove di movimento nelle palestre del Liceo, con continui scambi di parti e di ruoli, induceva, all'apertura del nuovo anno scolastico, alla ricerca di nuove adesioni per poter condurre a compimento il lavoro. Aggiungo qui che, con non minor stupore, ho visto affrontati con

grinta imprevedibile, per quest'epoca in cui il ruolo della memoria nell'apprendimento è ridimensionato fino all'eccesso, i problemi di memorizzazione delle parti.

Fin qui, in generale, i criteri collegati con l'impostazione dell'attività del «Laboratorio». Se passiamo alle prospettive collegate specificamente col montaggio dell'«Aulularia» vi sono due discorsi distinti da affrontare. Il primo di essi riguarda la realizzazione delle scene, il secondo il montaggio in senso specifico.

La scena

Per la realizzazione delle scene (bozzetti dei costumi e tele per la localizzazione della casa di Euclione, col focolare nel fondo, e del Tempio di Fides) ci si è affidati a una studentessa del corso di scenografia dell'Accademia di Brera, Ilaria Carmignani, coadiuvata da altri due compagni di studi. Diverse motivazioni convergevano su questa scelta: gli studenti di Brera hanno interesse a fare esperienze scenografiche prima di giungere alla fine del corso, inoltre attraverso i loro docenti è sempre possibile raggiungere professionisti di straordinaria disponibilità quanto a consigli sui materiali (il nostro è stato il sig. Michele Peroni, di Gallarate), dai quali gli studenti stessi dell'Accademia hanno molto da imparare. Il rapporto con Brera implicava un parzialissimo contatto col mondo del professionismo. Purtroppo non è stato possibile approfondire l'esperienza in questa direzione: ma credo che avvicinare il mondo del teatro professionale, anche precocemente, sia salutare per i dilettanti, perché capiscano da subito che dilettantismo e professionalità sono universi completamente divergenti.

La collaborazione con Brera, oltre alla soluzione di alcuni problemi di trasparenza e di altri effetti di luce (il fuoco), ha consentito anche di acquisire tutta una serie di nozioni

sul trattamento dei materiali (documentate fotograficamente), ma soprattutto ha garantito allo spazio entro cui si svolgeva la rappresentazione un'armonia e un'organizzazione dei colori determinanti per una buona riuscita.

Il montaggio dei gesti

Quanto al montaggio in senso stretto vi sarebbe una vera e propria marea di cose da dire. La scelta di realizzare la messa in scena con esplicito riferimento alla commedia dell'arte, per sperimentare dal vivo gli aspetti di convenzionalità dei personaggi plautini, obbligava anche a un minimo di disciplina nella tecnica delle posture e dei movimenti. È stato necessario far provare alla troupe nell'insieme i movimenti dei diversi personaggi: il passo della serva anziana, il passo del vecchio, il passo del servo (di tipo arlecchinesco), il passo della matrona petulante, cercando di approfondirne nella discussione il significato. Voleva questo essere uno dei momenti più formativi del montaggio, destinato non solo alla preparazione dello spettacolo, ma anche a fornire una chiave di lettura, una prospettiva critica per la fruizione dello spettacolo teatrale nel senso più generale.

Qui sta uno dei problemi centrali, per me, del teatro dilettantesco e del suo significato didattico, che esiste nel momento in cui l'esperienza della recitazione coincide con una presa di coscienza critica dei mezzi che servono a realizzarla. A tale obiettivo si può giungere per molte strade.

La nostra è stata quella di cercare di applicare il principio per cui in scena nulla accade di ciò che viene percepito dal pubblico, e ciò che viene percepito è solo ciò che viene mostrato nella finzione mimetica dagli attori. È facile spiegare questo partendo da Plauto: se accadesse anche solo parzialmente tutte le bastonate che condisciono l'«Aulularia»...

Ma, anche se questi argomenti divertono e persuadono, occorre poi ovviamente al fatto che essi conducano a rifiutare l'idea che l'attore si lasci «portare» dal personaggio, ne «viva» le reazioni.

Appunto nelle scene di aggressione la risposta a questi problemi ha assunto un'evidenza palmare: certe sequenze sono state montate in modo che il gesto della vittima «dominasse» e regolasse quello dell'aggressore. Materialmente avveniva che il braccio che stratonava la persona dell'antagonista era in realtà privo di qualsiasi energia, e il suo movimento veniva provocato dai movimenti di chi «subiva» l'aggressione. Un esempio per tutti.

Nella scena centrale Pitodico, schiavo di Megadoro, ha un diverbio con Congrione, cuoco incline al furto, e deve giustificare il fatto di averlo assegnato al padrone più povero, Euclione, proprio considerando che in questo modo non avrà nulla da rubare. Pitodico si «scalda» nell'immaginare le conseguenze di un furto in una casa ove ci sia qualcosa da rubare e ove siano passati dei cuochi, e dice più o meno così: «Se il sparisce qualcosa potrebbero dire: sono stati i cuochi! Pigliateli! Legateli! Bastonateli! Chiudeteli nel sotterraneo della cisterna!». I suoi imperativi sono altrettanti segnali per Congrione, che in corrispondenza di ciascuno di essi si rannicchia sempre più su se stesso, mentre da sopra Pitodico accompagna ogni emissione con un gesto minaccioso del braccio (fig. 1-2). Quando Congrione è tutto rannicchiato su se stesso proteggendosi la testa, Pitodico è letteralmente piegato in due e indica il sottosuolo col braccio destro puntato verso il basso e quello sinistro elevato verso l'alto (fig. 4). Il raggiungimento di questa posizione è complesso, e avviene, almeno per Congrione, solo sulla base di «segnali» sonori: tra l'altro la maschera impedisce a Congrione di vedere i movimenti di Pitodico, e la mancanza di contatto visivo è funzionale alla sua reazione, perché accentua il senso di paura. Poi Pitodico si raddrizza, afferra per la collottola Congrione e lo riporta in posizione eretta. Lascio immaginare al lettore che cosa successe la prima volta che quest'ultima mossa venne provata sulla base dell'indicazione: «Pitodico rialza Congrione»... Il problema non si ripeté: fu chiaro che non Pitodico rialzava Congrione, ma quando Congrione sentiva il «segnale» della mano di Pitodico che si posava sulla collottola doveva rialzarsi in piedi con un balzo ben disegnato, mentre Pitodico doveva lasciare che il proprio braccio venisse totalmente mosso da Congrione.

Emissione e intonazione

Altro capitolo affascinante del montaggio sono i problemi di emissione e di intonazione, affrontando i quali si apre una porta che introduce direttamente a una prospettiva dalle implicazioni non più soltanto didattiche, ma anche pedagogiche, intendendo con ciò proprio la possibilità di accompagnare l'adolescente nella sperimentazione diretta della complessità dei suoi comporta-

Fig. 1



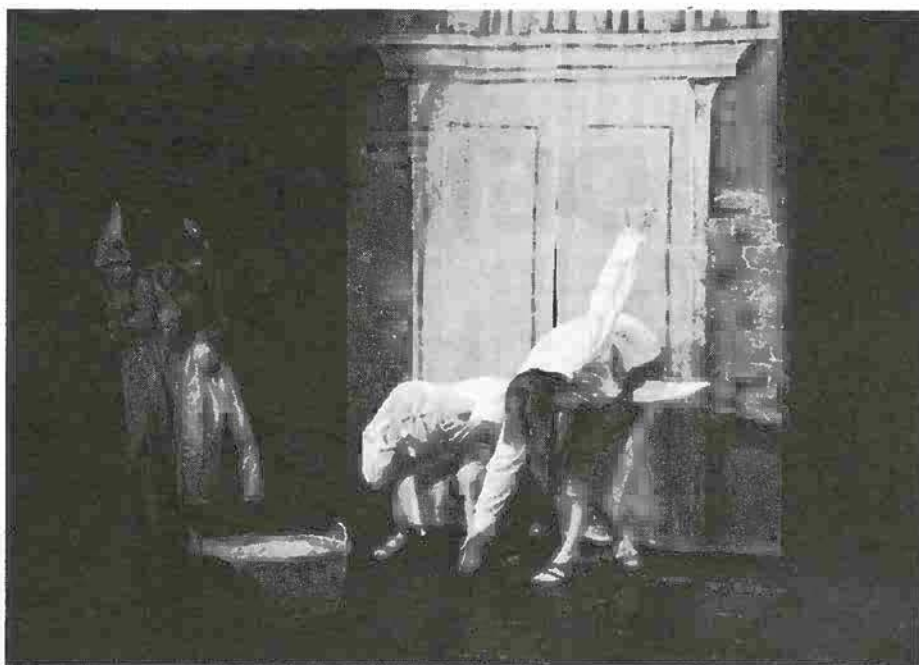


Fig. 2

menti più semplici. È in gioco infatti la voce con le sue intonazioni: esplorare questo regno può essere un'avventura delle più esaltanti, anche perché produce immediatamente gratificazioni.

Le intonazioni principali impiegate nella lettura, e quindi non spontanee, sono, stando alla mia esperienza, di due tipi: o discendenti, per cui ogni emissione si chiude inevitabilmente scendendo di un tono o di un semitono, o di tipo liturgico, cioè regolate sulla solennità e sul distacco incolore delle letture liturgiche. Entrambi questi comportamenti dipendono dalla mancata consapevolezza del ruolo ricoperto dai fattori musicali nella produzione del significato. Nel primo intervengono fattori meccanici: verso il termine dell'emissione la riserva di fiato è minore, la pressione scende, calano tono e volume (si «spegne» la battuta). Nel secondo è avvertita l'esigenza di reagire al comportamento naturale. È regola generale che il soggetto non abbia coscienza del processo che interviene. Nel caso dell'emissione «cantante» un pianoforte o uno strumento musicale possono aiutare a far comprendere il fenomeno. Nel caso dell'intonazione «liturgica» occorre più pazienza: il termine che ho qui impiegato è puramente convenzionale, e sarebbe temerario ricondurlo senz'altro al vissuto. È comunque indispensabile una ricca esemplificazione che illustri o faccia intuire la diversità espressiva delle differenti intonazioni, per poter giungere a una soluzione adeguata al testo da interpretare.

Intonazione e personaggi, spontaneità e artificio

Queste difficoltà, se affrontate con impegno, conducono alla sperimentazione di almeno due diverse strategie per «entrare» nel personaggio. Qualche esempio. Quando la ragazza che impersonava Antrace, cuoco effeminato, capì che la comicità

del suo personaggio era giocata sul contrasto tra toni di voce esageratamente acuti e lo stile burbero e altamente alcolemico di Pitodico, cominciò a divertirsi costruendo indipendentemente dalle prove e creativamente i suoi falsetti. Naturalmente raggiungere questo risultato non era difficilissimo: la parodia del registro «effeminato» è un ingrediente comico comunissimo. E questa è la prima strategia: una volta individuato il tono, esso viene confrontato con il vissuto e poi ricostruito a partire dal vissuto. Viceversa Eunomia aveva un'intonazione completamente artificiosa, e meno ludicamente godibile: doveva giocare su una continua verticalizzazione delle sue emissioni per dare l'impressione della «ciarliera».

Qualche volta, nelle prove, per dare il tono psicologico del personaggio, era sufficiente qualche «gorgheggio» preventivo, e in queste occasioni proprio un uso artificioso della voce consentiva l'ingresso pieno e convincente nel modo di essere del personaggio. È questo un esempio della seconda strategia. Qui il vissuto aveva uno spazio ristrettissimo, era come un'eco della costruzione artificiosa, pressoché dominante, dei toni.

Un caso particolarissimo, in cui emergeva un vero e proprio conflitto tra la recitazione spontanea, che nasce dal vissuto, e la costruzione di intonazioni è quello della tirata «tragica» di Euclione verso il finale: il personaggio doveva realmente mostrare dolore? Le sue battute dovevano essere realmente tragiche e dolenti?

I giovani hanno una grande esperienza dell'infelicità, una delle poche cose che sanno esprimere con efficacia e precisione. Ma un'interpretazione realistica del dolore di Euclione avrebbe introdotto una nota del tutto estranea all'insieme. Il problema fu risolto cercando di creare un «colore» vocale melodrammatico, si decise di «fare la voce di gola, imitare il tenore leggero fallito». Anche la gestualità seguì questa linea interpretativa (fig. 3).

La semplicità come risultato

Molte cose si possono apprendere dal montaggio di uno spettacolo, ma forse la più stimolante e anche quella che più costantemente accompagna tutte (o quasi) le altre, è che si ha occasione di toccare con mano in modo divertente e gratificante, anche fra gli inevitabili errori, quanto sia complesso cercare di arrivare a risultati esteriormente semplici. Un'esperienza di questo genere contribuisce senza dubbio alla maturazione e all'arricchimento interiore.

Vittore Nason

Fig. 3



alle famiglie in cui l'handicap del figlio era riscontrabile alla nascita o al più tardi durante il periodo di degenza della mamma in maternità.

Le informazioni raccolte riguardano il periodo della gravidanza, il parto, i problemi incontrati dal neonato, il momento della comunicazione, ai genitori, dell'handicap e il periodo immediatamente successivo alla rivelazione. La pubblicazione, attraverso la ricostruzione del vissuto soggettivo dei genitori, propone a tutti gli operatori della prima infanzia e ai servizi specialistici direttamente coinvolti, numerose riflessioni per rivedere e rendere maggiormente adeguati i loro interventi e comportamenti. Si tratta di testimonianze e riflessioni che dovrebbero contribuire a migliorare «la presa in carico» e garantire alle famiglie un sostegno professionale e appropriato.

La pubblicazione è ottenibile, al prezzo di fr. 6.-, rivolgendosi all'Ufficio studi e ricerche, Stabile Torretta, Bellinzona, telefono 092/24 34 91.

Dinosauri dalla Cina

È questo il titolo della mostra proposta dal Museo di storia naturale di Basilea, Augustinergasse 2, dallo scorso 8 giugno fino al 3 febbraio 1991.

Orario di apertura, dal martedì alla domenica, fino al 31 ottobre: dalle 10.00 alle 17.00; dal martedì alla domenica, dal 1. novembre: dalle 10.00 alle 12.00 e dalle 14.00 alle 17.00.

Prezzi d'entrata: fr. 6.- per adulti e fr. 3.- per allievi, apprendisti, studenti e possessori della tessera AVS. Non sono previste ulteriori facilitazioni.

Per le classi e i gruppi è obbligatorio annunciare la visita (tel. 061 29 55 00, Fax 061 29 55 46).

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona

L'informatizzazione del Centro didattico cantonale

(continuazione dalla pagina 2)

3. La soluzione proposta

Gli studi e la sperimentazione eseguiti negli ultimi due anni in una sede, i contatti con i responsabili del Centro cantonale d'informatica, quelli con i preposti dei Centri di documentazione pedagogica della Svizzera romanda, le visite a biblioteche e mediateche informatizzate, ad esposizioni specifiche e l'incontro con i rappresentanti di varie ditte fornitrici di programmi per la gestione di biblioteche hanno permesso di definire con sufficiente conoscenza le linee principali da considerare per l'informatizzazione del CDC.

In seguito ad una prima valutazione dei sistemi e dei programmi ritenuti validi si è proceduto a un lavoro di analisi più approfondito. Sono stati subito scartati i programmi o sistemi che non hanno distributori e quindi un servizio di assistenza rapido in Svizzera. Altri sistemi o programmi sono stati visti e valutati presso i rappresentanti o direttamente nei luoghi di applicazione.

Sulla scorta dell'esperienza positiva dei Centri di documentazione pedagogica di Ginevra e Friburgo, compatibili per dotazione e funzionamento con il nostro CDC, si è anche valutata la possibilità di adottare lo stesso metodo.

Infine le soluzioni ritenute rispondenti appieno alle nostre esigenze e che offrivano sufficienti garanzie di prestazioni e di assistenza risultarono essere Dobis-Libis 2 della IBM e Urica della Mac Donnell Douglas.

Sono soluzioni molto diverse tra loro: infatti mentre Dobis-Libis 2 è un programma funzionante su apparecchiature IBM o con esse compatibili, Urica è un sistema per cui esiste un legame inscindibile tra programma e macchina. Urica necessita di un'installazione centrale a Bellinzona e della creazione di una propria rete di collegamento delle quattro sedi.

È stato scelto Dobis-Libis 2, per altro da tempo adottato dalla Hauptbibliothek dell'Università di Zurigo-Irschel.

Questo programma offre diversi vantaggi, soprattutto in prospettiva futura, in quanto nel Cantone sussistono già le condizioni favorevoli per la sua installazione.

L'unità centrale è ubicata al Centro cantonale d'informatica di Bellinzona in quanto si utilizza l'elaboratore dello Stato. La rete di collegamento è già esistente, e per la sua completazione sono sufficienti alcuni piccoli interventi regionali.

L'allacciamento di altre biblioteche o uffici è sempre fattibile poiché risulta praticamente illimitato il numero di posti di lavoro e di «periferiche» che si possono aggiungere. A differenza dei minicomputer, non ci sono problemi legati alla capacità di memoria. Anche il sistema di gestione e di protezione dei dati necessita soltanto di un piccolo potenziamento.

Dobis-Libis 2, che garantisce una gestione integrata e completa anche di grandi biblioteche, entro la fine del 1990 assicurerà il collegamento e l'accesso alla banca-dati di SIBIL. Anche se questa non è un'operazione strettamente necessaria al CDC, ciò rappresenterebbe una possibilità per la Biblioteca cantonale e quelle regionali, che impiegano SIBIL per la catalogazione, di automatizzare tutte le operazioni di gestione.

I costi iniziali per la dotazione delle apparecchiature e la formazione del personale si situano attorno ai 180 000 franchi, quelli ricorrenti (compreso il noleggio del programma) ammontano a 5 800 franchi mensili. Però il futuro inserimento in rete di altre biblioteche, istituti e uffici determinerà una diminuzione lineare dell'investimento reale, in quanto sia il programma sia l'unità centrale non necessitano d'interventi supplementari.

L'informatizzazione del Centro didattico cantonale, oltre ad offrire la possibilità di adeguare la loro attività alle esigenze attuali, costituisce anche per le biblioteche scolastiche del Cantone, la scelta fondamentale per una loro futura automizzazione.

Silvio Lafranchi

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Vittorio Fè
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada

SEGRETERIA:

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

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 15.-
fr. 2.-