

# SCUOLA STICINESE

## Il nuovo Regolamento della scuola media

Innovazioni nella scuola media a seguito dell'approvazione del nuovo Regolamento (vedi piano orario, struttura dei corsi nel ciclo d'orientamento, autonomia degli istituti e valutazione).

## Politica ed educazione nell'opera di Stefano Franscini, di Marcello Ostinelli

Perché Franscini, a 200 anni dalla nascita, è sempre attuale? L'articolo evidenzia come nello spirito fransciniano l'idea di educazione è indispensabile per la formazione di un cittadino libero.

## Musica e creatività, di Giovanni Galfetti

Disamina del rapporto fra musica e creatività con analisi dei meccanismi d'acquisizione dei concetti musicali (coordinamento udito-voce, improvvisazione, ecc.).

## Previsione del numero di allievi in Svizzera fino al 2002, di Cesiro Guidotti

Riferendosi ad uno studio effettuato dall'Ufficio fede-

rale di statistica (UFS), sono indicati gli effettivi degli allievi previsti in Svizzera nei prossimi anni.

## Inserto «Scuola Economia» N. 15, di Giorgio Baranzini e Alberto Gandolfi, con il contributo di Carlo Cometta

In cinque capitoli viene trattato il tema de «*La gestione della qualità*»: Introduzione: nuove realtà nell'economia e nella società; Il nuovo significato di qualità; Sistemi-qualità e norme internazionali della serie ISO 9000; Il «*Total Quality Management*» (TQM): realizzare la qualità totale nell'impresa; La qualità totale nella scuola.

## Pedagogia specializzata nella formazione degli insegnanti, di Michele Mainardi

La riflessione affronta il tema dell'integrazione scolastica e sociale di allievi «difficili», con menzione delle implicazioni pedagogiche da considerare dal docente nella gestione dell'intera classe.

## Segnalazioni bibliografiche del Centro di documentazione sociale, di Patrizia Mazza

Quattro proposte sul tema dell'educazione a scuola.

## Centro didattico di Bellinzona: quali riviste? di Ornella Monti

Panoramica delle 122 riviste presenti al Centro didattico bellinzonese.

## Iscrivere al collocamento a 16 anni, di Alba Masullo

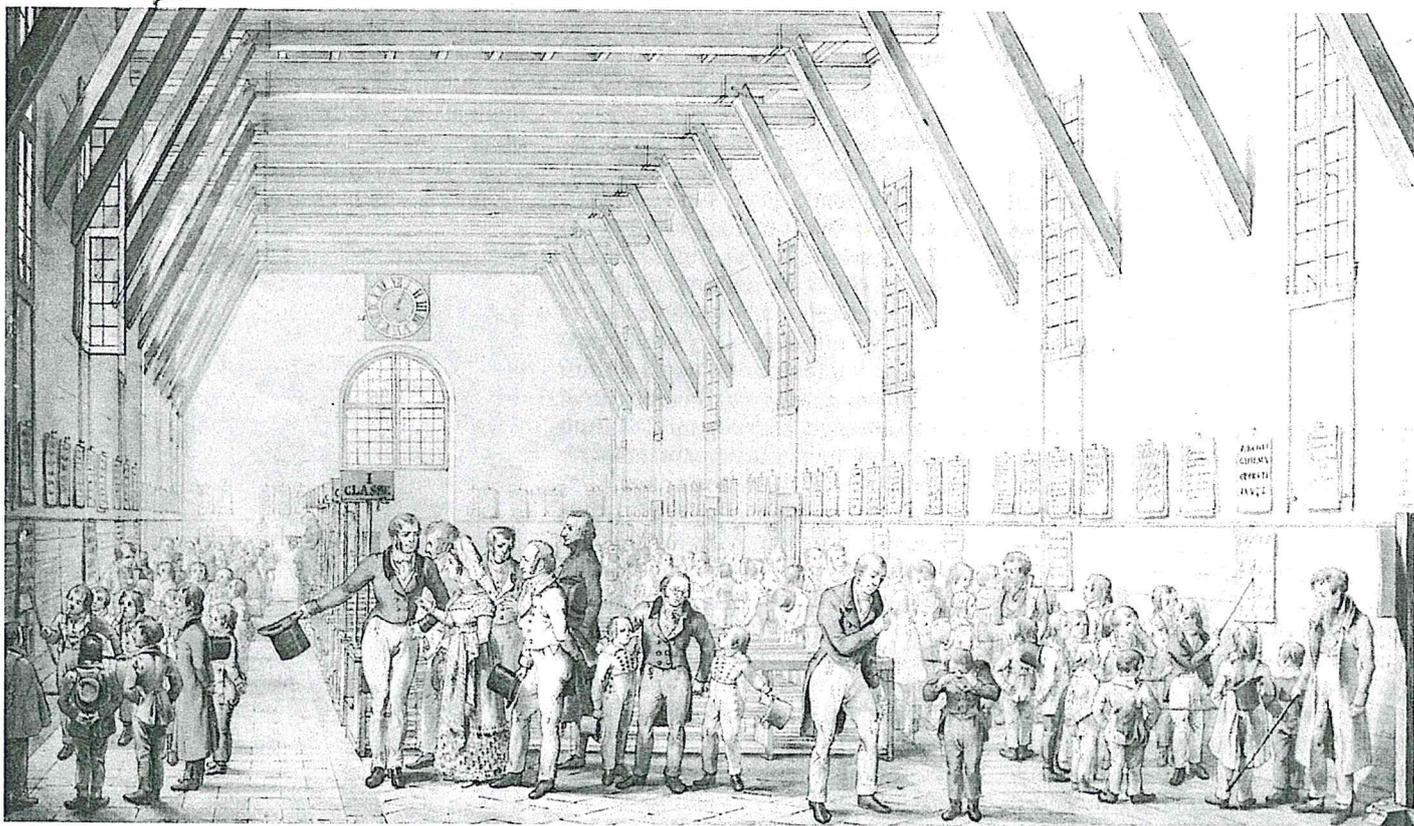
L'esperienza insolita di un'orientatrice che ha seguito 60 giovani dai 16 ai 18 anni ancora alla ricerca di un indirizzo professionale e che già percepivano l'indennità-disoccupazione. Proposte perché la disoccupazione non diventi un freno al collocamento dei giovanissimi.

## Pipad'es

Progetto intercantonale per la prevenzione degli incidenti dei bambini al di sotto dei 5 anni.

## Comunicati, informazioni e cronaca

Una scuola milanese di «mutuo insegnamento», basata cioè sul metodo della reciproca istruzione fra bambini, cui s'ispirò il Franscini nella sua scuola di Lugano (da: R. Ceschi, «Ottocento ticinese», Armando Dadò Editore).



## Il nuovo Regolamento della scuola media

Il nuovo Regolamento della scuola media, approvato dal Consiglio di Stato il 18 settembre 1996, rientra nelle misure prese a seguito della valutazione della stessa scuola compiuta negli anni scorsi. Rappresenta le misure di correzione, miglioramento e aggiornamento dell'apparato normativo (tuttora retto dalla Legge sulla scuola media del 1974 oltre che dalla Legge della scuola del 1990) e si accompagna agli altri due punti focali degli interventi previsti, la ristutturazione dei programmi e la valorizzazione degli istituti. Per questi due ultimi punti il lavoro è iniziato, ma sarà di più lunga durata.

Presentiamo qui solo i campi più importanti di cambiamento rispetto al Regolamento del 1987.

### Cambia il piano orario settimanale

Con l'entrata in vigore del nuovo Regolamento diminuisce l'impegno di frequenza degli allievi (un'ora in meno alla settimana), ciò che comporta un risparmio attestato attorno a 450 ore annue. Il nuovo orario prevede un po' più di tedesco (+ 2 ore) e un po' meno di francese (-2,5 ore), mentre l'inglese viene collocato solo in IV senza perdere ore complessive. La questione delle lingue è dunque stata risolta, per il momento, in modo relativamente soffice: il francese resta la lingua principale della scuola obbligatoria, seguito dal tedesco e poi dall'inglese.

La differenziazione dell'insegnamento assume un carattere più progressivo: dopo le prime due classi totalmente in comune, la III classe presenta un numero più ridotto di scelte, che si ampliano invece in IV. L'ora di classe è presente dalla I alla IV (in II e in III è quindicinale).

La nuova periodizzazione dell'anno scolastico consente alle scuole, volendo, di predisporre orari settimanali differenziati per semestre, per esempio allo scopo di contenere la dispersione dei diversi insegnamenti. Le scuole hanno pure la possibilità di optare per un orario di 32 ore nelle prime due classi e di 34 nelle ultime.

### Del nuovo nel ciclo d'orientamento

Un gruppo di lavoro sta esaminando le possibilità di cambiamento dell'ordinamento di questo ciclo, molto discusso fin dall'origine. Le proposte imporranno, verosimilmente e se verranno accolte, un periodo sperimentale e cambiamenti di legge. Dunque, un iter lungo e incerto.

Nell'attesa, rispettando la legge del 1974, si è preferito comunque apportare subito alcuni cambiamenti: i corsi a due livelli sono sostituiti da corsi di base con l'alternativa di corsi attitudinali (le materie interessate sono sempre la matematica e le lingue moderne); l'ammissione ai corsi attitudinali è resa più selettiva rispetto alle norme attuali per i corsi I (da notare che i corsi di base dovrebbero risultare più valorizzati rispetto ai corsi 2); le norme per ottenere l'ammissione senza esami alle scuole medie superiori valorizzano maggiormente le materie della parte comune e prevedono uno spazio di apprezzamento per i consigli di classe.

### L'autonomia degli istituti

Il nuovo Regolamento segna un consistente passo in avanti nella direzione promettente della responsabilizzazione e dell'autonomia degli istituti, cui si attende da un anno anche attraverso iniziative di aggiornamento e di riflessione nella Conferenza dei direttori. Secondo il nuovo dispositivo, il compito educativo della scuola media definito nelle leggi e nei programmi va realizzato dagli istituti con *spirito autonomo*. Il consiglio di direzione e gli altri organi d'istituto sono esplicitamente investiti della responsabilità di creare le migliori condizioni di vita scolastica. Ogni istituto deve creare un proprio *progetto educativo*, volto ad assicurare coesione e coerenza su determinati obiettivi e valori della comunità scolastica. Le attività periodiche di *valutazione interna* costituiscono una delle basi della progettualità pedagogica. Su un piano più pratico, gli istituti dispongono di un tempo annuo corrispondente a 4,5 settimane per *iniziative autonome* di carattere cul-

turale, pedagogico o didattico. E su un piano gestionale, il nuovo Regolamento precisa tutte le risorse in ore o posti di cui può disporre ogni scuola, anno per anno, a dipendenza del numero degli allievi e delle sezioni, con possibilità di operare *compensazioni interne*.

### Valutazione e certificazione

Dopo vent'anni esatti di esistenza, nella scuola media viene introdotta la nota di comportamento, quale segno di una scuola che vuole accentuare il suo carattere educativo. Scompare invece (segno dei tempi informatici) il libretto scolastico, sostituito da attestati di fine anno e di licenza.

Il nuovo Regolamento assimila anche diversi atti esecutivi finora separati (organizzazione cantonale della scuola media, servizio di sostegno pedagogico, licenza per privatisti), così che l'assetto normativo risulta semplificato.

L'entrata in vigore del nuovo Regolamento è fissata già per quest'anno, ma molte norme nuove, per ovvi motivi, verranno messe in pratica solo nel 1997-98. La realizzazione delle novità previste implica informazione diffusa a tutte le componenti scolastiche, preparazione di nuovi strumenti, adattamenti ai programmi, approfondimenti concettuali e procedurali. Il 1996-97 si distinguerà perciò per un'intensa attività nell'interno degli istituti, oltre che a livello dei quadri, per realizzare il nuovo. Un piano dovrà consentire di affrontare progressivamente i diversi impegni.



## Politica ed educazione nell'opera di Stefano Franscini

La storiografia ticinese si è occupata di Stefano Franscini a più riprese e con risultati di diverso valore sul piano della conoscenza e della comprensione del suo pensiero e della sua azione. In queste ricerche non è mancata solitamente una ragione militante che induceva lo storico a rieditare le pagine fransciniane o a pubblicare man mano quelle ancora inedite, magari fortunosamente recuperate, stimando che dalla lettura o dalla rilettura di quegli scritti la cultura civile cantonale e magari anche quella federale potessero trarre ancora utili insegnamenti. Da Emilio Motta a Mario Jäggi, da Giuseppe Martinola a Virgilio Gilardoni, le diverse generazioni della storiografia ticinese hanno avvertito il bisogno di «tornare al Franscini»: per evitare che quell'opera cadesse nell'oblio; per impedire che il personaggio venisse mummificato; ma soprattutto per trarre dalle sue pagine qualche utile insegnamento adeguato ai nuovi tempi. La storia della storiografia fransciniana di questo secolo è anche la storia dell'attualità di Franscini: un'attualità che non piega le parole dell'autore agli interessi meno nobili delle schermaglie ideologiche e degli interessi di parte, ma che da quelle parole vorrebbe piuttosto essere illuminata e trarre nuova linfa per un discorso sugli ideali politici e sociali.

Già per il fatto che in Ticino la storiografia e la riflessione politica, ad ogni generazione, tornano a rileggerne le opere, Franscini dev'essere considerato un autore classico<sup>2</sup>, quantomeno per la storia della nostra piccola Repubblica. L'attributo di autore classico gli è dovuto però anche per una ragione forse più rilevante, almeno per chi guardi all'attualità del suo pensiero: se e nella misura in cui i suoi testi possono aiutarci a sviluppare un'interpretazione più coerente e più soddisfacente dei valori che costituiscono la nostra cultura civile.

Franscini non lavorò ad una teoria dello Stato moderno. Anche quando si trattò di criticare la costituzione del 1814 imposta ai Ticinesi dalla Santa Alleanza e di determinare i principi di quella che il Cantone avrebbe dovuto

adottare in sua sostituzione, non fece mistero di non aver «consultato le speculazioni dei teoristi»<sup>3</sup>. Perché allora dovrebbe leggerlo e studiarlo chi vuole affrontare oggi le questioni attuali della teoria politica e della filosofia sociale? Che interesse c'è per la cultura contemporanea a studiare uno scrittore dell'Ottocento, sia pure «il Ticinese che più di ogni altro ha concorso ad elevare il grado di civiltà del nostro Cantone»<sup>4</sup> e «il più grande uomo di stato che il Ticino abbia avuto»<sup>5</sup>, che però non fu un «teorista»? Le sue pagine come possono contribuire validamente ad indirizzare alla soluzione dei nostri problemi politici?

A ben guardare già la sola rilevanza pubblica di alcune delle sue opere più significative, come *La Svizzera Italiana* o le *Semplici verità ai Ticinesi*, testimoniata anche dalla loro citazione frequente in occasioni ufficiali, spesso in funzione critica rispetto allo stato di cose esistente, potrebbe bastare a sostenere che Franscini continua a servirci per comprendere la nostra realtà politica. Ritengo necessario però che il discorso si spinga oltre la constatazione di questo semplice fatto verso una giustificazione di carattere filosofico.

Il suggerimento che provo a far mio traggio dalle riflessioni di un noto filosofo politico americano. Michael Walzer ha mostrato abilmente, tanto sul piano della costruzione del concetto<sup>6</sup> quanto su quello della narrazione di alcuni significativi esempi della cultura contemporanea<sup>7</sup>, le virtù di una strategia filosofica basata sull'interpretazione dell'immagine morale del mondo che abbiamo in comune con i nostri concittadini: è la strategia che guarda ai principi ed ai valori della vita adottando la prospettiva interna alla società, il punto di vista di chi vive dentro la caverna platonica disponendo di criteri di giudizio contingenti ed incerti<sup>8</sup>. Il mondo dell'esperienza quotidiana – dice Walzer – è di per sé un mondo morale: i filosofi e gli intellettuali o, per dirla con il Franscini, i «teoristi» farebbero meglio a studiarne le regole interne, le massime, le convenzioni e gli ideali e ad interpretarli, piuttosto che distaccarsene. Invece della ricer-



Ritratto di Franscini trentasettenne.

ca di un punto di osservazione universale trascendente a partire dal quale scoprire o inventare il mondo morale, al filosofo occorre la capacità di interpretare i valori comuni con i quali gli uomini orientano la loro vita quotidiana a contatto con i loro simili.

Walzer distingue perciò tre concezioni della filosofia morale e politica: la scoperta, l'invenzione, l'interpretazione. Di queste concezioni filosofiche la più accreditata nella tradizione occidentale è la prima, la scoperta. In essa è particolarmente evidenziata l'idea che i principi della teoria siano collocati al di fuori del mondo nel quale viviamo e che perciò la validità della riflessione e della critica dipenda dalla possibilità o meno di collocarsi fuori dell'orizzonte della realtà sociale esistente. Fare filosofia è «una questione di distacco e di riflessione»<sup>9</sup>: significa «uscire dalla caverna, abbandonare la città, scalare una montagna»<sup>10</sup>. Questa concezione fornisce la base teorica della tesi tradizionale sul compito dell'intellettuale. Il suo ruolo è tanto quello dell'esploratore<sup>11</sup> (che traccia la mappa dei confini del mondo morale che esiste là fuori), quanto quello dell'intellettuale legislatore<sup>12</sup> (che dispone di una conoscenza superiore per arbitrare le controversie tra le opinioni dei comuni mortali). Esempio caratteristico di questo procedimento filosofico è Platone: la sua opera è lì ad illustrare che cosa significhi che i principi della teoria politica e morale si devono collocare al di fuori del mondo nel quale viviamo ed è lì pure a farci capire quali siano le conse-

guenze (in)umane che discendono dalla loro applicazione<sup>13</sup>.

Agli antipodi di questo procedimento fondamentalmente implausibile della filosofia sociale sta l'interpretazione. In questo caso il lavoro del critico della società assomiglia a quello di un giudice o di un avvocato «che si sforza di trovare i significati in una palude di leggi e di precedenti in conflitto»<sup>14</sup>.

Due esempi particolarmente rilevanti ne illustrano degnamente il senso. Il primo si trova nei discorsi del presidente americano Franklin Delano Roosevelt quando sosteneva che la sua politica della *new deal* per combattere la miseria e la disoccupazione era la continuazione della tradizione migliore del liberalismo americano. «Credo che quello che stiamo facendo oggi – diceva – sia il necessario soddisfacimento di vecchi e accreditati ideali americani». Il secondo esempio si deve a Ignazio Silone, il socialista senza partito e il cristiano senza chiesa, allorché nelle pagine di *Pane e vino* invitava a «prendere sul serio i principi che vengono impartiti dai nostri educatori e maestri» e ad indignarsi invece per «lo scempio che la società ne fa, servendosi come di una maschera e di uno strumento per ingannare ed istupidire il popolo».

La mia idea è che qualcosa del genere dovremmo fare anche noi con i vecchi e accreditati ideali fransciniani, se vogliamo «tornare al Franscini» e se in questa felice espressione vogliamo ritrovare tutta la ricchezza del suo significato.

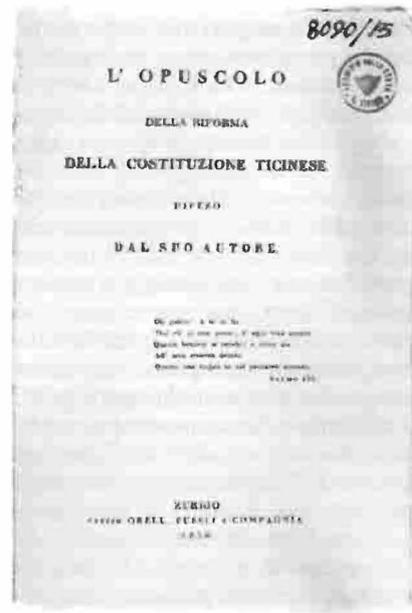
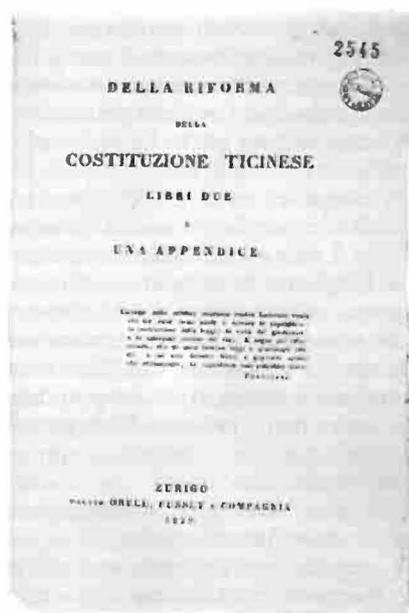
Proverò a seguire il procedimento suggerito da Walzer avendo in mente due aspetti fondamentali dell'opera di Franscini: la concezione dello Stato e, all'interno di essa, la giustificazione dell'educazione come istituzione di interesse pubblico. La scelta ovviamente non è casuale.

Franscini è eminentemente uno scrittore politico. Anche quando si dedica allo studio e alla ricerca, non lo fa mai per puro amore della conoscenza: la riflessione politica, che per sua natura non può sottrarsi all'orizzonte della contingenza, non gli è mai estranea. Di ciò peraltro egli era pienamente consapevole e non trascurerà anche di metterlo in evidenza. In una lettera a Francesco Cherubini del 1836 egli confessava che quella poca parte della sua attività che ancora riusciva a dedicare agli studi aveva però «sempre consanguineità con la poli-

tica»<sup>15</sup>. Carattere politico avevano infatti tutte le discipline studiate dal Franscini, dalla statistica alla storia<sup>16</sup>. Si tratta di quella valorizzazione delle scienze nelle quali l'attività umana è predominante che era diffusa nella cultura illuministica e utilitaristica che aveva caratterizzato gli anni della formazione milanese di Franscini e che continuò ad essere alimentata anche dopo il ritorno in patria, anche per i fatti della vita che gli occorsero in Ticino e a Berna. E' la concezione che appartiene alla filosofia della statistica di Melchiorre Gioia, alla civile filosofia di Gian Domenico Romagnosi, alla filosofia sperimentale e militante di Carlo Cattaneo.

svizzeri transalpini e cisalpini che agognarono di ripristinare la signoria dei pochi e la servitù dei molti». Cambiarla o migliorarla spetta soltanto ai Ticinesi, «alla universalità dei cittadini ticinesi» anche quando, come nel caso presente, questa facoltà non fosse esplicitamente riconosciuta dalla costituzione in vigore<sup>17</sup>.

Circa il principio di rappresentanza le critiche di Franscini erano rivolte contro il numero ridotto dei consiglieri, contro il metodo indiretto della loro elezione e contro la durata eccessiva del loro mandato. Circa la divisione dei poteri il problema di Franscini era il medesimo di Montes-



I due opuscoli del Franscini sulla Costituzione ticinese (Zurigo 1829, Zurigo 1830).

Quale fosse la concezione politica propria di Franscini si può cominciare ad evincere dal saggio per *La riforma della costituzione ticinese* del 1830. Lì, attraverso la critica del regime oligarchico e antiliberalista dei landamiani, egli delinea le caratteristiche principali di una costituzione politica degna di un popolo libero. Le sue critiche riguardavano tre principi dello Stato costituzionale: la sovranità, la rappresentanza e la divisione dei poteri.

La costituzione ticinese del 1814 non rispettava il principio della sovranità popolare perché, scriveva, «è stata voluta dall'ingerenza forestiera» e venne realizzata per le «resuscitate speranze e pretese» dell'aristocrazia svizzera e ticinese: «quegli egoisti

quieu. Mediante la disposizione delle cose occorreva evitare che il potere esecutivo ed amministrativo avesse «un eccesso di forza»<sup>18</sup>. Con la sua ingegneria costituzionale Franscini poneva particolare importanza all'indipendenza della magistratura e alla sua sicura dottrina.

Malgrado che il libello fransciniano avesse principalmente un obiettivo critico, se non addirittura polemico, esso lasciava intendere al lettore che le idee del suo autore sui principi costitutivi dello Stato moderno erano chiare. L'originalità del pensiero politico di Franscini si poteva cogliere però nei suoi numerosi ragionamenti sui principi dell'azione dello Stato in materia scolastica.

Già qualche anno prima del saggio

che chiedeva la riforma della costituzione cantonale, nella *Statistica della Svizzera*, la questione era stata posta in termini espliciti:

*«Noi non siamo di quelli che tutto vorrebbero fosse intrapreso e fatto dal Governo. Siamo anzi d'avviso, che laddove più generale è la civiltà, più sane le cognizioni degli abitanti, più forte il sentimento di libertà, più viva l'attività, quivi il meglio intraprendesi e farsi indipendentemente dal concorso della pubblica amministrazione.»*

Di primo acchito, pare che non ci siano dubbi sulla posizione di Frascini a favore di principi politici liberistici. Non soltanto egli non approva che «tutto... fosse intrapreso e fatto dal Governo», ma anzi ritiene che, anche nell'ambito della politica scolastica, il meglio si possa ottenere senza l'intervento dello Stato.

Subito però egli aggiunge, quasi a contraddire quanto aveva appena affermato a riguardo del ruolo dello Stato in materia scolastica:

*«senza buone leggi e buoni regolamenti e pubblici incoraggiamenti per parte di chi regge il timone dello Stato, troppo difficilmente la educazione pubblica potrà fare notabili progressi. Se quivi il governo non metta mano a' migliori provvedimenti, noi scorgiamo che moltissimi individui rimangono senza educazione, moltissimi ne ricevono una del tutto imperfetta o guasta.»*<sup>19</sup>

Dunque Frascini corregge o quanto meno restringe il senso dell'affermazione precedente. In materia scolastica, l'intervento attivo dello Stato è giudicato indispensabile, almeno fintanto che non esistano nella società civile le condizioni che consentono ai cittadini di liberarsi dall'ignoranza. Permanendo «l'ignoranza e le male abitudini»<sup>20</sup>, allo Stato spetta una funzione determinante.

Frascini riprende l'idea in diverse occasioni. Per esempio, ne *La Svizzera italiana*, riferendo del pessimo stato delle scuole esistenti sul territorio cantonale, egli commentava:

*«troppe volte il buon volere de' fondatori di scolastiche istituzioni e de' donatori a ingrandimento di quelle mancava de' lumi che di bisogno erano a provvedere alla durata del beneficio e a garantirlo contro gli abusi; perciò le prestazioni di molti comuni, le istituzioni pie d'ogni sorta ed i benefici lasciati non hanno prodotto ancora e non producono tutti i frutti desiderabili; e non li produrranno fino a quando un'autorità cantonale prudente, operosa e sincera non veglierà per li sacrosanti interessi del popolo.»*<sup>21</sup>

L'argomento ricompare anche nel testamento politico di Frascini. Nelle *Semplici verità ai Ticinesi*<sup>22</sup>, infatti, —



Faido, piazzale del Municipio. Il monumento eretto in occasione del I centenario della nascita del politico leventinese (foto Isa Barenco).

dopo aver distinto le spese di un'azienda pubblica o privata in necessarie, utili e di lusso ed aver osservato che, nel nostro Cantone,

*«quando si tratta di fornire il proprio contributo, sono senza numero quelli che si contentano di dire e ripetere che molte spese non hanno il carattere della necessità, e neppure di una vera utilità.»*<sup>23</sup>,

sviluppando un ragionamento sui criteri di spesa nei diversi ambiti dell'amministrazione statale — a riguardo dell'educazione pubblica Frascini svolgeva alcune considerazioni sull'importanza del ruolo dello Stato il cui senso non si scostava di molto dal principio espresso nella *Statistica della Svizzera*:

*«Bisogna supporre che i primi nostri uomini di Stato mettersero nel novero delle spese di lusso quelle che vedevano farsi per le scuole da Stati repubblicani e da monarchici; perciocché ne' primi sei lustri della nostra indipendenza fu trovato denaro per tutt'altro che per esse.»*<sup>24</sup>

«Spendere si dee pure al certo»<sup>25</sup> per la pubblica educazione, era invece l'opinione di Frascini: per fondare nuove scuole, migliorare quelle esistenti e formare maestri «capaci e operosi».

Purtroppo, nonostante la volontà politica espressa con la riforma del

1830 di provvedere all'educazione pubblica, le novità tardavano a vedersi. Soltanto negli anni seguenti le cose cambiarono effettivamente:

*«Fu nel 1836 che si principiò assegnando un sussidio ai Comuni per abilitarli a salariar il maestro di scuola. E fu nel 1837 che fu aperto in Bellinzona un primo corso pubblico di metodica. Abbiamo già accennato, come dal movimento popolare dell'anno 1839 prenda data una serie di provvisori scolastiche. Il secolarizzamento dell'istruzione ginnasiale, decretato dai Supremi Consigli nel maggio 1852, è stato e sarà forse per un pezzo ancora il soggetto d'opinioni molto divergenti per rispetto al diritto per gli uni, all'opportunità ed alla convenienza per gli altri; ma ha in ogni modo gettate le basi di istituti scolastici che possono di gran lunga meglio di prima soddisfare ai bisogni della civiltà presente, ed alla nazionalità dell'educazione da impartire alla nostra gioventù.»*<sup>26</sup>

Fin qui il ragionamento di Frascini. Quali indicazioni di carattere teorico è lecito trarre da questi suoi testi? Quale interpretazione dei principi costitutivi del liberalismo politico ci viene proposta?

L'idea prevalente è che vi è un interesse generale ad una pubblica educazione che contribuisca validamente alla formazione del cittadino. Questo perché l'educazione è un requisito della cittadinanza. Sembra a me questa la ragione fondamentale per cui Frascini respingeva l'equiparazione di educazione e istruzione. Poche pagine dopo quella dianzi citata dalla *Statistica della Svizzera*, egli infatti scriveva:

*«V'ha chi per educazione non intende altro che la pulitezza o buona creanza ed urbanità. V'ha eziandio chi reputa il vocabolo educazione essere sinonimo di istruzione. Ma a voler prendere la cosa siccome è veramente, s'ha da confessare che educazione significa molto più. Perciocché educare un uomo vuol dire procacciare di crescerlo sano, robusto ed agile di corpo, ben costumato, saggio e fornito delle abilità a lui convenienti. Così l'educazione comprende la retta coltivazione di tutte le facoltà dell'uomo, delle fisiche cioè, delle morali e delle intellettuali. Da ciò risulta che educazione significa di gran lunga più che istruzione, e che perciò i due vocaboli sono tutt'altro che sinonimi.»*<sup>27</sup>

Occorrono perciò individui effettivamente liberi, moralmente e intellettualmente autonomi; capaci di scegliere sapendo quello che scelgono perché adeguatamente informati del ventaglio di opportunità che sono disponibili; responsabili di fronte agli altri e a se stessi delle proprie scelte; interessati ad una società nella quale

siano coltivati i valori di libertà e di giustizia; disposti a fare la propria parte e ad assumersi gli oneri corrispondenti.

Per soddisfare questo interesse generale della società si richiede che lo Stato assuma un compito attivo nella formazione intellettuale, politica e morale delle nuove generazioni.

Esso deve assicurare un'eguaglianza umana fondamentale dei cittadini connessa alla loro appartenenza alla società. L'obiettivo politico franciniano dell'introduzione di un sistema scolastico pubblico è pertanto una sorta di *empowerment* del cittadino, se è lecito prendere a prestito un'espressione particolarmente fortunata del lessico politico contemporaneo.

L'accordo che impegna il governo ed i cittadini mira a trovare condizioni eque grazie alle quali ogni cittadino dispone delle opportunità di fare la propria parte<sup>28</sup>. L'interesse pubblico alla cittadinanza giustifica l'uso delle risorse dello Stato per promuovere le condizioni dell'autonomia individuale e per garantire ad ogni membro della società in modo equo un adeguato ventaglio di opportunità e di capacità di scegliere sapendo quel che si sceglie<sup>29</sup>; ovvero, per usare il vetusto vocabolario franciniano, per fare di ogni giovane un cittadino «ben costumato, saggio e fornito delle abilità a lui convenienti».

L'educazione è una di queste condizioni fondamentali dell'autonomia di cui deve disporre ogni cittadino di uno Stato democratico. Come scriverà più tardi Thomas Marshall, ripercorrendo il processo di acquisizione della cittadinanza attraverso il riconoscimento generale di diritti civili, politici e sociali,

«L'istruzione infantile ha un'influenza diretta sulla cittadinanza e quando lo stato garantisce l'istruzione di tutti i cittadini, esso ha in mente senz'altro i requisiti e la natura della cittadinanza. Esso cerca di favorire la crescita di futuri cittadini. Il diritto all'istruzione è un vero e proprio diritto sociale della cittadinanza, perché lo scopo dell'istruzione infantile è quello di formare il futuro uomo adulto».<sup>30</sup>

In nuce questa era già l'idea di Francini.

L'idea che l'educazione è un requisito essenziale dell'eguaglianza di cittadinanza aiuta pure a capire la peculiare declinazione politica che Francini avrebbe voluto imprimere ai contenuti della formazione scolastica del cittadino ticinese e svizzero. Che l'ordinamento degli studi doves-

se essere realizzato «secondo lo spirito delle nostre istituzioni repubblicane»<sup>31</sup> è un argomento frequentemente ripetuto, solitamente per giustificare dal punto di vista politico le istituzioni scolastiche pubbliche ticinesi e svizzere e differenziarle da quelle lombarde e italiane, pure frequentate dai Ticinesi, poste allora però sotto l'influenza della cultura antiliberalista della Restaurazione e conteste in uno Stato monarchico e assolutistico.

Così, nelle *Semplici verità ai Ticinesi*, a riguardo della secolarizzazione dell'insegnamento ginnasiale, che aveva trovato fiere opposizioni nel partito clericale, sottolinea a giustificazione del controverso provvedimento più i vantaggi politici che i miglioramenti che ne sarebbero seguiti della qualità dell'istruzione:

«Dal punto di vista politico, la divergenza delle opinioni è stata grande sino da principio, gli uni avendo il provvedimento non solo per utile, ma per necessario a assicurare l'indipendenza del paese, gli altri invece ravvisandovi una lesione sia di prerogative vescovili, sia di diritti e interessi di speciali corporazioni e località».<sup>32</sup>

Ovviamente Francini era in prima fila tra coloro che sottolineavano il vantaggio politico che sarebbe derivato dalla secolarizzazione dell'insegnamento ginnasiale: esso avrebbe garantito «l'indipendenza del paese»

e la formazione del cittadino «secondo lo spirito delle nostre istituzioni repubblicane».

L'argomento che in uno Stato liberale e repubblicano l'educazione deve validamente contribuire alla formazione di un cittadino libero venne usato anche in altre occasioni: allorché si adoperò, nel 1844, quando era membro del governo cantonale, per l'istituzione di un'accademia cantonale; e poi, nel 1851, nelle funzioni di ministro dell'interno a Berna, per la creazione di una università federale: progetti peraltro entrambi abortiti.

La giustificazione politica è formulata con notevole vigore nel rapporto conclusivo per l'istituzione dell'università federale:

«Un numero ragguardevole di dotti riuniti in corpo nazionale e circondati da una gioventù studiosa contribuirebbe non poco a consolidare la Costituzione federale. La nostra Patria – composta di Cantoni sovrani sui quali aleggia il potere federale come fattore di conciliazione e di aggregazione – ha il massimo interesse ad orientare in senso uniforme la gioventù studiosa di tutti i Cantoni durante gli anni consacrati alla sua educazione».<sup>33</sup>

L'uniformità dell'orientamento politico delle istituzioni scolastiche e accademiche a cui si richiamava Francini era radicata nei principi di libertà della nuova carta costituzionale. Pertanto essa non avrebbe negato o minacciato la libertà di insegnamento; al contrario ne sarebbe stata la necessaria garanzia. E' la convinzione che Francini esprime in una lettera di quel periodo a Carlo Cattaneo, nella quale il carattere politico della nuova università federale veniva ribadito:

«Rispetterà le confessioni, e servirà a formare la gioventù svizzera, anche studiosa di discipline teologiche, a studi approfonditi, metodo libero, e del resto secondo tendenze svizzere e nazionali. Ma è da prevedere che passerà del tempo non poco avanti che, anche aperta essendo l'Università, gli studenti cattolici di teologia saranno lasciati andare a quella. I nostri ticinesi in particolare, Dio sa quando!».<sup>34</sup>

In queste come in molte altre pagine delle sue opere e del suo epistolario, Francini perviene lucidamente a riconoscere il carattere politico dell'educazione: sia nel senso che la scuola pubblica avrebbe dovuto orientare l'insegnamento conformemente ai principi politici dello Stato repubblicano; sia nel senso che l'educazione e l'istruzione gli apparivano come condizioni fondamentali del



L'opuscolo di G. Martinola (1957) ripubblicato di recente dalle Edizioni Svizzere per la Gioventù.

processo di *empowerment* di ogni membro della società. Senza aver «consultato le speculazioni dei teoristi», egli ci restituisce il contributo più significativo nella storia del pensiero politico ticinese alla comprensione del nesso profondo di educazione e politica, di scuola pubblica ed eguale cittadinanza.

Tornare ai Frascini non è pertanto una formula vuota; né è un'impresa sterile rileggerlo pensando che può aiutare a fornire un'interpretazione migliore dei valori della nostra cultura civile.

### Marcello Ostinelli

#### Note:

- <sup>1</sup> Ceschi, 1984.
- <sup>2</sup> Per questa nozione di autore classico mi riferisco alle tre caratteristiche individuate da Norberto Bobbio: «a) è considerato come l'interprete autentico e unico del proprio tempo, la cui opera viene adoperata come uno strumento indispensabile per comprenderlo...; b) è sempre attuale, onde ogni età, addirittura ogni generazione, sente il bisogno di rileggerlo e rileggendolo di reinterpretarlo...; c) ha costruito teorie-modello di cui ci si serve continuamente per comprendere la realtà, anche la realtà diversa da quella da cui le ha derivate e a cui le ha applicate, e sono diventate nel corso degli anni vere e proprie categorie mentali» (Bobbio, 1981, pp. 215-216).
- <sup>3</sup> B, I, p. 153.
- <sup>4</sup> Così Arnoldo Bettelini nella *Nota preliminare agli Scritti scelti* di Stefano Frascini pubblicati nella «Biblioteca della Svizzera italiana» (B, I, p. 13).
- <sup>5</sup> Ceschi, 1984, p. 197.
- <sup>6</sup> Walzer, 1990.
- <sup>7</sup> Walzer, 1991.
- <sup>8</sup> Non ho modo in questa sede di esaminare puntualmente pregi e difetti di questa strategia filosofica. Il metodo di Walzer è molto seducente ma forse non altrettanto convincente. Se ne faccio uso qui, è perché ritengo che esso possa darci una visione più ricca ed articolata dei problemi cui è confrontata, oggi, la teoria sociale. Il fatto che ne faccia uso non significa però che la strategia filosofica dell'interpretazione possa sostituire interamente le strategie più tradizionali del discorso filosofico. Rimando ad altra occasione la trattazione della questione.
- <sup>9</sup> Walzer, 1990, p. 23.
- <sup>10</sup> Walzer, 1987, p. 10.
- <sup>11</sup> Walzer, 1990, p. 22.
- <sup>12</sup> Bauman, 1992.
- <sup>13</sup> Cfr. in particolare Popper, 1973.
- <sup>14</sup> Walzer, 1990, p. 36.
- <sup>15</sup> Ambrosoli, 1951, p. 87.
- <sup>16</sup> A riguardo della funzione degli studi storici è particolarmente istruttivo Ceschi, 1996.
- <sup>17</sup> B, I, pp. 154-157. L'idea è affermata anche

nelle *Semplici verità* allorché, riferendosi alla riforma costituzionale del 1830, Frascini scriveva che «Fu allora che il popolo ticinese poté far libero uso, per la prima volta, della propria sovranità» (SV, p. 26).

- <sup>18</sup> B, I, p. 164.
  - <sup>19</sup> L, pp. 31-32. Questa tesi si trova anche all'inizio dell'opuscolo *Della pubblica istruzione nel Cantone Ticino*, pubblicato nel 1828, l'anno successivo alla pubblicazione della *Statistica della Svizzera*. Può essere interessante confrontare questa posizione di Frascini con quella di John Stuart Mill che in *On Liberty* (1859) mentre affermava il principio della «diversità di educazione», nondimeno dichiarava che «E' nel caso dei bambini che delle malintese nozioni di libertà ostacolano realmente lo Stato nell'adempimento dei suoi doveri» (Mill, 1981, p. 141).
  - <sup>20</sup> L, p. 31.
  - <sup>21</sup> L, pp. 72-73.
  - <sup>22</sup> E' lo stesso Frascini a usare l'espressione di «testamento politico» a riguardo delle *Semplici verità ai Ticinesi*: così nella lettera a Cristoforo Motta del 9 novembre 1854 (E, p. 464).
  - <sup>23</sup> SV, p. 53.
  - <sup>24</sup> SV, p. 73.
  - <sup>25</sup> L, p. 72. A quell'idea Frascini restò fedele anche nella difficile situazione che occorre alle finanze pubbliche negli anni successivi, tanto che nelle *Semplici verità ai Ticinesi* espresse opinione contraria alle decisioni dei Consigli legislativi del Cantone, i quali tra il 1840 ed il 1848 «si lasciarono prendere anch'essi dalla lusinga che si potesse progredire bene senza che fosse necessario venirne a quel toccar de' cofani» (SV, p. 36).
  - <sup>26</sup> SV, pp. 73-74.
  - <sup>27</sup> L, p. 34.
  - <sup>28</sup> Sulla cultura politica che è all'origine di questa idea cfr. Besussi, 1992.
  - <sup>29</sup> Cfr. Raz, 1986, pp. 400-429.
  - <sup>30</sup> Marshall, 1976, p. 21.
  - <sup>31</sup> L, p. 191.
  - <sup>32</sup> SV, p. 51.
  - <sup>33</sup> B, IV, p. 22.
  - <sup>34</sup> E, p. 336. Sull'importanza di questa lettera per la comprensione del rapporto tra Frascini e Cattaneo ha richiamato l'attenzione Gaspari, 1996, p. 17. Nella lettera assume un rilievo particolare l'uso del termine «papismo», che, a giudizio di Gaspari, «rappresentava il sedimentato di un'avversione comune, che poteva in qualche misura aver contato anche nella nascita della loro amicizia».
- Bibliografia:**
- a) Opere di Stefano Frascini**  
 B: *Scritti scelti*, a cura di Arnoldo Bettelini, Voll. I-IV, Tipografia Sanvito, Lugano 1922-1925.  
 E: *Epistolario di Stefano Frascini*, raccolto, ordinato e annotato da Mario Jäggi, Istituto editoriale ticinese, Bellinzona 1937.  
 L: *Per lo sviluppo dell'istruzione nel Cantone Ticino*, a cura di Carlo G. Lacaita, Stamparia della frontiera, Caneggio 1985.

SV: *Semplici verità ai Ticinesi sulle finanze e su altri oggetti di ben pubblico*, Giulio Topi editore, Lugano 1966.

#### b) Altre opere

- Ambrosoli, 1951: Luigi Ambrosoli, *Lettere di Stefano Frascini a Francesco Cherubini (1823-1837)*, «Bollettino storico della Svizzera italiana», XXVI, 1951, pp. 57-91.
- Bauman, 1992: Zygmunt Bauman, *Legislators and Interpreters. On Modernity, Post Modernity, and Intellectuals*, 1987, trad. it. *La decadenza degli intellettuali. Da legislatori a interpreti*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Besussi, 1992: Antonella Besussi, *Dal New Deal di Roosevelt al New Covenant di Clinton*, «Notizie di Politeia», VIII (1992), no. 27, pp. 3-11.
- Bobbio, 1981: Norberto Bobbio, *La teoria dello Stato e del potere*, in: *Max Weber e l'analisi del mondo moderno*, a cura di Pietro Rossi, Giulio Einaudi editore, Torino 1981, pp. 215-246.
- Ceschi, 1984: Raffaello Ceschi, *Tornare ai Frascini*, «Archivio storico ticinese», XXV (1984), no. 98-99, pp. 197-212.
- Ceschi, 1996: Raffaello Ceschi, *La storia tra statistica e politica*, in: *L'itinerario intellettuale e civile di Stefano Frascini*, «Archivio storico ticinese», XXXIII (1996), no. 119, pp. 121-140.
- Gaspari, 1996: Gianmarco Gaspari, *Stefano Frascini nella Milano di Cattaneo*, in: *L'itinerario intellettuale e civile di Stefano Frascini*, «Archivio storico ticinese», XXXIII (1996), no. 119, pp. 5-22.
- Marshall, 1976: Thomas H. Marshall, *Citizenship and Social Class*, in: *Class, Citizenship, and Social Development*, The University of Chicago Press, Chicago 1964, trad. it. *Cittadinanza e classe sociale*, a cura di Paolo Maranini, Utet, Torino 1976.
- Mill, 1981: John Stuart Mill, *On Liberty*, 1859, trad. it. *Saggio sulla libertà*, Il Saggiatore, Milano 1981.
- Popper, 1973: Karl R. Popper, *The Open Society and Its Enemies*, Vol. I: *The Spell of Plato*, Routledge & Kegan Paul, London 1966, trad. it. *La società aperta e i suoi nemici*, Vol I: *Platone totalitario*, Armando, Roma 1973.
- Raz, 1986: Joseph Raz, *The Morality of Freedom*, Clarendon Press, Oxford 1986.
- Walzer, 1987: Michael Walzer, *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*, Basic Books, New York 1983, trad. it. *Sfere di giustizia*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Walzer, 1990: Michael Walzer, *Interpretation and Social Criticism*, The Tanner Lectures of Human Values, Cambridge (Mass.) 1987, trad. it. *Interpretazione e critica sociale*, a cura di Agostino Carrino, Edizioni Lavoro, Roma 1990.
- Walzer, 1991: Michael Walzer, *The Company of Critics. Social Criticism and Political Commitment in the Twentieth Century*, Basic Books, New York 1988, trad. it. *L'intellettuale militante. Critica sociale e impegno politico nel Novecento*, Il Mulino, Bologna 1991.

## Musica e creatività

Il fascicolo «La créativité dans la pédagogie musicale» (ed. IRDP, a cura di Martine Wirthner, Neuchâtel, giugno 1994) raccoglie gli atti della giornata di studio sul tema «Les débuts en musique» tenutasi a Yverdon il 24 gennaio 1992, sotto il patrocinio dell'IRDP (Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques) e organizzata da un gruppo di lavoro del GCR (Groupe de Chercheurs Romands) particolarmente interessato a problemi legati all'educazione musicale.

Scopo del seminario era quello di riunire un gruppo di docenti di educazione musicale di vari ordini e tipi di scuola e di dar loro l'occasione di metter in comune, mediante brevi esposizioni, le loro esperienze di lavoro a contatto con allievi che muovono i primi passi nel campo della musica.

Il ventaglio di proposte, scaturite dalle diverse esposizioni, è stato particolarmente ampio, grazie soprattutto alla diversità delle esperienze dei singoli partecipanti: dalle problematiche relative ai primi approcci musicali nella scuola dell'infanzia o nella scuola elementare si è passati alle nuove proposte legate allo studio strumentale, al debutto nell'ambito di scuole specializzate (Willems, Jacques-Dalcroze, Suzuki), all'improvvisazione o all'informatica musicale, ecc.

Ed è proprio in considerazione del carattere estremamente eterogeneo dei contributi dei vari relatori che ci concentreremo, in questa sede, unicamente sugli interventi relativi alle attività di gruppo (che possono cioè aver riscontro in una realtà di scuola dell'infanzia o elementare), rimandando alla diretta consultazione del fascicolo gli interessati alle problematiche legate all'insegnamento strumentale individuale.

Al termine della giornata i partecipanti si sono trovati concordi nel sottolineare l'importanza dell'educazione musicale come irrinunciabile complemento alla formazione globale di ogni bambino.

Analizzando a posteriori i contenuti di ciascun intervento, il gruppo di lavoro del GCR ha potuto constatare

come il tema della creatività fosse costante praticamente in tutti i contributi (anche se sottoforma di rappresentazioni molto variate e molteplici): è apparso quindi chiaro come lo studio del legame tra musica e creatività sia fondamentale per comprendere i meccanismi che regolano i processi di apprendimento musicale.

Prima di addentrarci nei dettagli relativi agli interventi di alcuni relatori, è importante evidenziare taluni aspetti di fondo che sembrano accomunare i vari contributi.

Martine Wirthner, partendo da una posizione legata essenzialmente a Vygotskij («L'attività creatrice dell'immaginazione è in diretta dipendenza con la ricchezza e la varietà della precedente esperienza dell'individuo, per il fatto che questa esperienza è quella che fornisce il materiale di cui si compongono le costruzioni della fantasia [...]»), si sofferma sulla considerazione che la creatività non ha una genesi di tipo spontaneo: ogni individuo è inserito in un contesto socioculturale ed ha la possibilità di beneficiare di un patrimonio artistico cui fare riferimento.

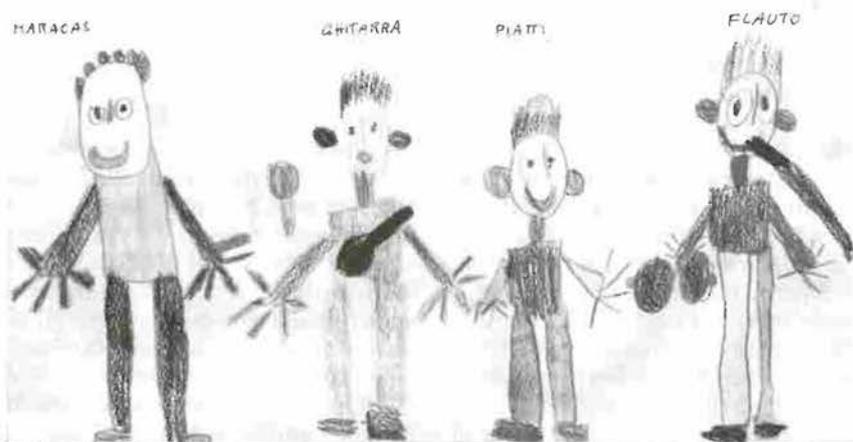
La musica, come ogni altra forma di arte o di linguaggio, possiede le sue regole, le sue leggi e le sue strutture (il compositore è quindi un artista che conosce a fondo le strutture del lin-

guaggio musicale e vi si accosta con un «pensiero organizzatore»), con le quali il bambino deve progressivamente familiarizzarsi – affinando le sue competenze – e alle quali il processo creativo deve costantemente rapportarsi.

Ma accanto all'aspetto cognitivo, legato alla dimensione socioculturale, la creatività conserva pure un legame con la sfera più affettiva ed intima del soggetto, che immette nell'atto creativo una componente di unicità legata alla propria sfera individuale.

Questa bipolarità, presente nell'atto creativo, trova la sua realizzazione piena nella musica (ma anche nella poesia e nell'arte in generale) che – accanto alle strutture e alle regole di cui parlavamo sopra – conserva la capacità di rivolgersi verso l'immaginazione e l'affettività del soggetto, diventando, in ultima analisi, una sorta di linguaggio mediato tra gli schemi della rappresentazione cognitiva e quelli della rappresentazione simbolica intuitiva (e in questa ottica si situa pure l'approccio di Pierre-François Coen, costantemente bilanciato tra due assi cartesiani: uno teso alla strutturazione, l'altro alla «liberazione»; il bambino comprende l'esigenza di dare una forma alla sua creazione se vuole che il messaggio di fondo venga compreso).

Occorre poi sottolineare come la componente affettiva ed emozionale sia fondamentale nell'insorgere della motivazione, senza la quale l'atto creativo non può aver luogo: si crea perché c'è piacere, implicazione personale, partecipazione autentica.



Bambini che raccontano con la musica la nascita di Gesù (Stefano, 5 anni e mezzo).

Per alcuni relatori una «pedagogia della creatività» deve per forza essere progressiva e deve procedere di pari passo con l'acculturazione, la socializzazione e l'educazione che fungono da vettori, modificando, nel corso del tempo, il rapporto del soggetto con la creatività.

Si parte quindi da un atteggiamento di osservazione e di imitazione della realtà per arrivare progressivamente alla formazione di mezzi procedurali che consentano al bambino di andare al di là dell'informazione data, in rapporto al suo gusto e ai mezzi a sua disposizione. E ciò pur tenendo costantemente d'occhio le esperienze precedenti dell'allievo e cercando di adattarsi ai suoi ritmi (Sylvie Gabus). E in questo senso – fa notare la Wirthner – non dobbiamo quindi sorprenderci se in taluni articoli gli autori, per meglio focalizzare il loro approccio alla creatività, tracciano un parallelo tra linguaggio verbale e linguaggio musicale.

Il modo con cui il bambino impara a parlare presenta un legame profondo con quello con cui si appropria del linguaggio musicale; anche qui v'è ascolto, imitazione e ripetizione dei modelli, ma anche associazioni, trasformazioni ed invenzioni.

Nel primo articolo «La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation musicale», François Nicod sfata un po' il mito di quanti credono che l'improvvisazione sia il frutto di un approccio casuale con lo strumento, sottolineando come, al contrario, essa scaturisca da un approfondimento relazionale, sia indice di conoscenze acquisite (e quindi, per il docente, strumento di verifica) e sia inserita in un contesto culturale ben preciso.

Per Nicod la creatività musicale asurge, rispetto all'imitazione, ad un livello qualitativamente superiore che permette di travalicare i limiti imposti dalla cultura andando al di là della stessa, esplorandone gli aspetti e le valenze sconosciute.

In questo senso egli ritiene comunque fondamentale una pratica di apprendimento strumentale progressiva, regolare e continuata nel tempo, che permetta all'insegnante di proporre attività di improvvisazione differenziate e che tengano conto del livello tecnico degli allievi.

Il percorso di apprendimento musicale proposto da Pierre Zurcher si riallaccia invece agli studi di epistemologia genetica della psicologia

piagetiana: se il bambino costruisce il suo pensiero, le sue conoscenze, seguendo progressivamente gli stadi del suo sviluppo cognitivo, è necessario per lui il contatto stimolante con l'ambiente che lo circonda.

L'insegnante di musica ideale diventa quello che sa allestire un ambiente musicale in grado di favorire l'apprendimento del bambino.

Attraverso la realizzazione di una attività di canzoni inventate, Pierre Zurcher mette in risalto la relazione esistente tra le tecniche e l'espressione musicale.

Partendo dall'osservazione delle difficoltà di intonazione riscontrate nella pratica canora, in un gran numero di bambini fra i 3 e i 5 anni, Zurcher si riallaccia ad una osservazione tipica della psicologia piagetiana: l'attività dei piccoli è basata su una serie di azioni viste come entità compatte che si svolgono dall'inizio alla fine ogni qual volta esse vengono chiamate in causa. Caratteristica di questo procedimento, tipico della fase preoperatoria, è l'assenza della regolazione: quando il bambino individua l'errore, si interrompe per riprendere l'azione dall'inizio. In altre parole, non gli è possibile operare una correzione mirata in quanto non è in grado di frazionare lo schema.

Oltre a ciò è poi necessario tenere in considerazione le naturali difficoltà derivanti da un coordinamento tra

udito e voce, coordinamento non ancora sufficientemente perfezionato nel bambino per permettergli, specialmente durante le esecuzioni canore collettive, una «regolazione musicale» della voce. Queste difficoltà ci inducono ad un ripensamento del ruolo della pratica del canto corale nella scuola dell'infanzia che, pur mantenendo un ruolo di importanza centrale nell'ambito scolastico, specialmente per la sua funzione sociale e relazionale, deve essere costantemente rapportato alle tesi relative allo sviluppo naturale della voce del bambino (vedi «Progetto musica per la SI» a cura di Claudio Cavadini, ed. DIC, 1993) e alle esigenze relative ad un approccio differenziato.

Zurcher formula l'ipotesi secondo la quale solo la pratica dell'improvvisazione vocale individuale («inventare una storia-canzone») permette di attivare un approccio veramente creativo con le attività musicali, aggirando, in un certo senso, le difficoltà provocate dalla regolazione audio-vocale. È naturalmente ovvio che la costruzione da parte del bambino di questa capacità di regolazione musicale (atta a favorire le attività collettive) deve comunque rientrare negli obiettivi di sviluppo perseguiti nell'attività scolastica.

Giovanni Galfetti

## Previsione del numero di allievi in Svizzera fino al 2002

È stato pubblicato dall'Ufficio federale di statistica (UFS) in collaborazione con il «Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation» (CESDOC) un documento relativo alla previsione del numero di allievi a livello svizzero nel prossimo futuro.

Il primo esercizio di previsione era stato elaborato dal CESDOC nel 1976 e in seguito questa operazione è stata ripetuta ogni quattro anni, giungendo all'ultimo rapporto che data del settembre 1994.

L'originalità del documento, rispetto ad altri studi analoghi, risiede nel fatto che le previsioni sono state realizzate separatamente per ogni cantone,

utilizzando lo stesso metodo e partendo da dati di base relativamente omogenei (la statistica svizzera degli allievi), sommando poi solo in seguito i risultati cantonali. Questo modo di procedere rispecchia abbastanza fedelmente la realtà politica e il sistema educativo svizzero che risultano fortemente decentralizzati.

Negli esercizi successivi sono sempre stati introdotti miglioramenti, sia estendendo il calcolo gradatamente a tutti i settori scolastici, sia affinando la metodologia di calcolo, sia approfondendo l'analisi e l'interpretazione dei risultati.

Dal punto di vista dell'affidabilità si può dire, paragonando le successive

previsioni con la realtà osservata, che le differenze risultano minime e che si tratta quasi sempre di stime per difetto. Questo vale in modo particolare per il settore postobbligatorio dove, ai fattori puramente demografici come le nascite, si aggiungono altri elementi quali il comportamento dei giovani nelle loro scelte, la politica scolastica di ciascun cantone, la congiuntura economica e i movimenti migratori.

Rispetto ai lavori precedenti, la novità principale di questo esercizio di previsione consiste nell'inclusione del settore terziario non universitario (formazione professionale superiore), oltre alla presa in considerazione di variabili come il sesso, la nazionalità e lo statuto pubblico o privato della scuola.

In questo contributo non intendiamo volutamente addentrarci nei particolari, limitandoci a sintetizzare l'evoluzione globale prevista nei diversi settori, sperando di suscitare l'interesse del lettore per una consultazione della pubblicazione, peraltro molto ricca di dati storici e di analisi puntuali su svariati aspetti del sistema scolastico svizzero.

#### **Settore prescolastico**

Nel 1996, orizzonte massimo delle previsioni in questo settore, gli effettivi arriveranno a toccare le 160'000 unità (140'000 nel 1992). Questo aumento sarà dovuto soprattutto all'apporto dei bambini stranieri; l'incremento dei bambini svizzeri risulta infatti quasi ininfluenza.

#### **Settore primario**

In questo caso l'orizzonte delle previsioni si situa nel 1998; tale limite, come nel prescolastico, è dovuto al fatto che i pronostici sono basati sul numero reale di nascite e non sulla valutazione della loro evoluzione futura. Verso la fine del millennio si avranno circa 475'000 allievi, con un aumento del 13% rispetto al 1992.

#### **Settore secondario inferiore**

Si tratta del periodo scolastico che può essere in qualche modo paragonato al settore medio nel Cantone Ticino.

L'evoluzione prevista segue la curva del settore primario, spostata però di alcuni anni. Questa volta l'orizzonte arriva al 2002, con un effettivo di 333'000 allievi (277'000 nel 1992). Anche in questo caso, trovandoci ancora nelle scuole obbligatorie, le pre-



Da: «Résonances», 1992.

visioni sono determinate essenzialmente da fattori demografici (natalità e fenomeni migratori).

#### **Settore secondario superiore**

In questo settore, peraltro molto complesso ed eterogeneo nelle sue strutture, che segue immediatamente il periodo dell'obbligo, vengono distinte due grandi categorie, e cioè la formazione professionale e la formazione generale (scuole di maturità, scuole di cultura generale e di grado diploma).

Nel caso in esame i fattori soggettivi come le scelte dei giovani, nonché la situazione congiunturale, giocano un ruolo importante, ciò che rende più aleatoria e difficile la realizzazione di previsioni.

Per quanto riguarda la formazione professionale, gli effettivi – dopo un notevole calo nel corso dell'ultimo decennio – dovrebbero riprendere a crescere già dal 1996 per arrivare ad un massimo di 220'000 unità nel 2000 e stabilizzarsi in seguito.

La formazione generale vedrà anch'essa una crescita degli effettivi fin verso l'anno 2000, raggiungendo le 90'000 unità, per poi conoscere un ristagno.

#### **Settore terziario non universitario**

Si tratta della formazione professionale superiore e della formazione degli insegnanti del prescolastico e del primario a livello post-liceale.

Le previsioni indicano un incremento di circa 6'000 unità nel periodo che va dal 1992 al 2002, dove verranno raggiunti 56'000 studenti.

Questo settore è comunque in costante evoluzione e nei prossimi anni fattori quali l'introduzione della maturità professionale e la creazione delle Scuole universitarie professionali

(SUP) potrebbero modificare in maniera sostanziale la previsione degli effettivi.

#### **Conclusioni**

Al termine di questo breve riassunto si può affermare che alcune domande emerse nel documento restano per il momento senza risposte adeguate:

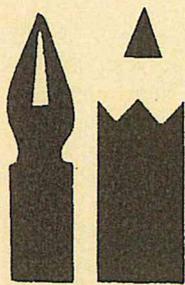
- qual è l'importanza della riserva scolarizzabile in Svizzera (ragazze e stranieri soprattutto)?
- questa riserva potrà essere utilizzata per rispondere ai nuovi bisogni dei diversi settori economici?
- quali saranno le conseguenze delle riforme in atto, come la revisione dell'Ordinanza federale di maturità, l'introduzione della maturità professionale oppure la riorganizzazione del settore terziario non universitario, sull'evoluzione degli effettivi?

A corto termine una certa flessibilità del sistema scolastico può permettere una risposta rapida ad alcuni problemi quali l'attuale scarsità di risorse finanziarie, l'equivalenza dei diplomi e la mobilità degli studenti, per non citare che quelli più emergenti.

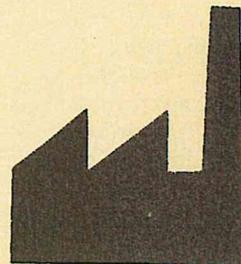
A medio e lungo termine invece i processi di decisione divengono complessi e il federalismo molto marcato in campo educativo rende difficile l'assunzione di provvedimenti rapidi.

Per coloro che fossero interessati all'approfondimento del tema segnaliamo che il rapporto «*Prévisions: élèves, étudiantes et étudiants*» (Berna, settembre 1994) è ottenibile presso l'Ufficio federale di statistica, Schwarztorstrasse 96, 3003 Berna (telefono 031/322.87.61; fax 031/322.78.57), al prezzo di Fr. 30.–.

**Cesiro Guidotti**



# SCUOLA ECONOMIA



Supplemento di «Scuola ticinese» a cura della Società Gioventù ed Economia

Segretariato centrale: Bahnhofstrasse 12, 8800 Thalwil

Gruppo di lavoro Ticino: presso Scuola cantonale di commercio, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona

Settembre/Ottobre 1996

N.15

## La gestione della qualità

a cura di **Giorgio Baranzini**, Istituto cantonale di economia e commercio di Bellinzona, **Alberto Gandolfi**, Istituto di economia aziendale del Politecnico di Zurigo e Centro CIM

della Svizzera italiana di Manno, con il contributo di **Carlo Cometta** (consulente aziendale), Scuola superiore di informatica di gestione e Scuola dei tecnici e d'arti e mestieri di Bellinzona.

### Introduzione: nuove realtà nell'economia e nella società

In questi anni stiamo vivendo una profonda trasformazione dell'economia e della società. A partire dagli anni '80, nei paesi industrializzati, si è verificato un insieme di cambiamenti strutturali e la situazione che si sta affermando negli anni '90 presenta aspetti nuovi, alcuni dei quali sono appena visibili e non ancora del tutto valutabili nelle loro conseguenze.

Il nuovo ciclo è definito «postfordista» – per distinguerlo dal modo di produzione dell'epoca seguente la Seconda Guerra Mondiale e definito «fordista», dal nome di Henry Ford, l'industriale americano che all'inizio del secolo organizzò il lavoro alla catena di montaggio nella sua impresa automobilistica – ed è dominato dalle tecnologie dell'informazione, dalla flessibilità dei processi produttivi e dalla mondializzazione dell'economia. La nozione di mondializzazione – in inglese *globalisation* – traduce un'accelerazione e un approfondimento dell'internazionalizzazione. Con la diminuzione dei costi di trasporto, lo sviluppo straordinario delle telecomunicazioni, l'apertura delle frontiere, la deregolamentazione e

la soppressione delle norme protettive dei mercati locali, l'economia si è mondializzata: vi è ormai una forte interrelazione fra le diverse parti del pianeta che si manifesta con enormi flussi di prodotti, di persone, di servizi, di capitali, di informazioni fra i diversi paesi: la maggior parte del sapere, dei capitali, dei beni e dei servizi che si vogliono scambiare a scala planetaria possono essere facilmente trasformati in segnali elettronici che si muovono alla velocità della luce. Stanno affermandosi le nuove «imprese globali» costituite da reti di alleanze strategiche fra grandi aziende che abbracciano diverse industrie e vari paesi, tenute insieme da obiettivi comuni che le spingono ad agire come fossero un'unica azienda; le attività produttive possono essere facilmente delocalizzate.

La concorrenza fra le varie parti del pianeta diventa sempre più forte. «Non ci saranno più prodotti e tecnologie nazionali, non ci saranno più grandi imprese nazionali o industrie nazionali. Non ci saranno più economie nazionali come le intendiamo oggi. (...) Le nazioni sono diventate

*La qualità è un tema di attualità: qualità dei prodotti, qualità dei servizi, qualità dell'organizzazione. Anche in relazione ai servizi pubblici (pubblica amministrazione, ospedali, scuole) emerge sempre più l'esigenza di puntare sulla qualità.*

*Nella nuova realtà dell'economia attuale la qualità è ormai diventata un fattore essenziale della competitività.*

*Per promuovere la qualità sono state perfezionate diverse metodologie. In questo testo si affronta la questione della gestione della qualità e vengono presentati alcuni modelli. Viene pure illustrato un progetto di qualità totale in un istituto scolastico.*

*regioni dell'economia mondiale; i loro cittadini la popolazione attiva del mercato mondiale. Le imprese nazionali si sono trasformate in reti mondiali; localizzano le loro attività di produzione di massa standardizzata là dove il lavoro è meno caro e le attività più redditizie, là dove individui dotati di talento possono meglio concettualizzare i nuovi problemi e le nuove soluzioni. (...) La ricchezza di una nazione è il suo capitale umano.» (R. Reich, *L'économie mondialisée*, 1993).*

Massima apertura dei mercati, globalizzazione delle imprese e sviluppo straordinario delle telecomunicazioni potrebbero far pensare a una tendenza verso un modello unico e omogeneo, verso il «villaggio globale». In realtà le cose vanno diversamente;

nello stesso tempo in cui si manifesta la tendenza verso la globalizzazione, forze parallele spingono verso la decentralizzazione e la differenziazione. In particolare sta emergendo un'economia di produzione personalizzata e le aziende in maggiore espansione sono quelle che sono passate dalla produzione di massa alla produzione personalizzata sia nell'industria, sia nel settore dei servizi. Di fronte a queste nuove realtà la qualità si rivela decisiva per la competi-

tività delle imprese e dei sistemi economici. «Una qualità che va intesa in senso totale: qualità dei prodotti e dei sistemi produttivi, qualità delle imprese e dei sistemi di imprese, qualità del sistema industriale che deve interagire con la qualità degli altri settori, delle infrastrutture, dei servizi e della pubblica amministrazione.» (S. Pininfarina nella prefazione a: A. Galgano, *La qualità totale*, 1990).

## Il nuovo significato di qualità

Del termine «qualità» le norme internazionali (e in particolare la norma ISO 8402) danno la seguente definizione: «La qualità è l'insieme delle proprietà e delle caratteristiche di un'entità, che conferiscono ad essa la capacità di soddisfare esigenze espresse o implicite».

Si sottintende naturalmente che le esigenze da soddisfare sono quelle del cliente. Ogni azienda o ente può infatti identificare dei clienti. I clienti sono persone, gruppi o istituzioni, che ricevono un prodotto o un servizio dall'azienda o ente.

Una cosa è importante: la qualità esiste solo in relazione ad uno specifico cliente (o gruppo di clienti). Ogni cliente ha esigenze diverse e quindi un'idea diversa di cosa sia la qualità. In altre parole, per un dato prodotto non esiste una definizione assoluta di qualità, valida a priori.

Ad esempio: se consideriamo il prodotto «automobile», una Fiat può avere la stessa qualità di una Mercedes. Per un gruppo di clienti, per cui il fattore costo è predominante, la Fiat assume una qualità maggiore. Essi acquisteranno quindi questa auto.

La qualità non è perfezionismo o il massimo di prestazioni possibile, bensì il grado di prestazioni che il cliente desidera. La qualità è dare al cliente ciò che lui desidera. Superare questo grado porta generalmente a costi sempre maggiori, che spesso non vengono poi ricompensati dal cliente.

### Cosa vuole il cliente?

Come si è visto, è il cliente che stabilisce cos'è la qualità. Si pone dunque

il problema di conoscere le esigenze dei nostri clienti. Un'organizzazione che voglia conoscere le esigenze dei propri clienti può oggi far capo a consulenti specializzati oppure condurre da sé delle cosiddette indagini di mercato, per esempio attraverso questionari, interviste scritte o telefoniche, colloqui personali, ecc. Stabilire le reali esigenze del cliente, cioè i veri criteri con cui egli decide l'acquisto di un prodotto, è però a volte molto difficile. Spesso è lo stesso cliente che non sa (o non vuole) esprimere esplicitamente questi criteri.

Una catena di supermercati statunitensi ha interrogato i suoi clienti per sapere quali sono i criteri di scelta di un supermercato. In una indagine in grande stile (con questionari, ecc.), l'elemento più importante è risultato il classico rapporto qualità/prezzo. In una indagine più approfondita e affidabile (condotta con lunghi colloqui personali), l'elemento più importante è invece risultato essere la presenza di parcheggi gratuiti e di facile accesso.

Per un dato prodotto la definizione di qualità varia anche nel tempo. Le cose quindi si complicano: non basta compiere un'analisi approfondita oggi e poi su di essa fondare le attività e le strategie di un'organizzazione nei prossimi dieci anni. La soddisfazione del cliente è diventata un bersaglio mobile. Le nostre strategie vanno ripensate e corrette in continuazione, se si vuole mantenere un vantaggio competitivo sulla concorrenza.

Con lo sviluppo della tecnica, per esempio, il prodotto diventa sempre più funzionale e il prezzo diminui-

sce. Caratteristiche che fino a pochi anni fa rappresentavano l'avanguardia tecnologica oggi sono elementi standard, implicitamente richieste a tutti i prodotti: per esempio l'hard-disk nel computer o l'airbag nelle automobili.

L'esempio più clamoroso è quello dei computer. Lo sviluppo di nuovi modelli avviene a ritmo infernale. In pochi anni un modello di punta diventa un pezzo da museo. Basti pensare alla successione dei modelli di processore Intel 286, 386, 486 e Pentium o alla capacità della memoria fissa o RAM. Oppure alla funzionalità dei software di uso comune (Word, Excel, ecc.). In questo campo le esigenze cambiano di anno in anno, o addirittura di semestre in semestre.

In futuro la tendenza andrà probabilmente nella direzione di una personalizzazione estrema dei prodotti offerti con termini di consegna ridottissimi, a prezzi però ragionevoli. Base di questa rivoluzione sarà un'organizzazione molto più snella, flessibile e veloce, sostenuta da una tecnologia innovativa (soprattutto computer, nuovi software e sistemi di comunicazione).

Negli Stati Uniti è già possibile produrre il proprio CD nel negozio di musica, scegliendo personalmente i brani da registrare.

Una catena americana offre l'opportunità al cliente di personalizzare il proprio gelato, miscelando i componenti direttamente in negozio.

In Giappone, Sekisui Housing Division offre in 15 giorni case prefabbricate completamente personalizzate (il cliente sceglie da un catalogo le caratteristiche, fino al colore delle pareti, al tipo di serramenti, finestre, porte e maniglie, ecc.). Si noti che i moduli della casa sono pronti sui camion 48 ore(!) dopo il lancio dell'ordine, il resto del tempo è impiegato per la preparazione del terreno e la posa.

### La globalizzazione dei concetti

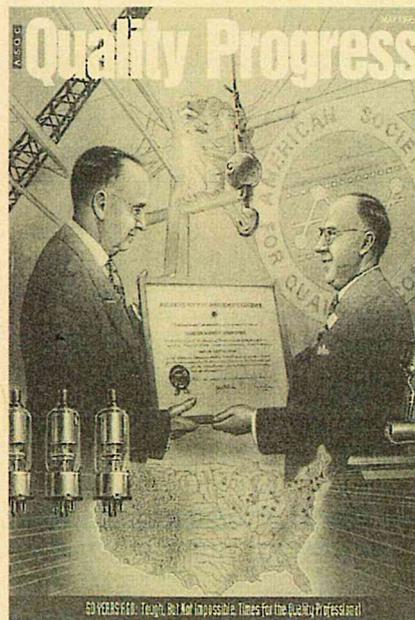
Oggi non basta più fornire un prodotto fisico (un oggetto). Il cliente, sempre più «viziato» ed esigente, richiede anche una serie di elementi supplementari. Il concetto stesso di prodotto si sta espandendo ed arricchendo, includendo anche servizi che precedono o seguono la vendita.

Molti rivenditori di mobili offrono oggi al cliente non solo il prodotto fisico, bensì anche una consulenza di architetti o stilisti, «regali» supplementari o speciali modalità di paga-

mento, il trasporto «gratuito», un trattamento signorile nel centro di vendita, ecc. I mobili possono inoltre venire personalizzati. Molte aziende hanno inoltre organizzato linee telefoniche di assistenza e di consulenza ai clienti, spesso gratuite.

*Il cliente cercherà in futuro sempre meno un prodotto e sempre di più una soluzione globale a un suo problema.* Questo cambiamento del mercato avrà una profonda influenza sulla gestione ed organizzazione delle imprese. Fornire una *soluzione globale* che soddisfi veramente il cliente è infatti molto più complesso e difficile che fornire un *oggetto* vantaggioso e funzionante.

Questa globalizzazione delle esigenze del cliente si rispecchia nel cambiamento che ha subito il concetto stesso di qualità. La definizione ri-



portata all'inizio di questo capitolo, tratta dalla norma internazionale ISO 8402, parlava fino a qualche anno fa di caratteristiche del prodotto e del servizio. Oggi questa locuzione è stata sostituita con caratteristiche di un'entità, dove entità può significare prodotto, processo o addirittura organizzazione. È quindi importante notare che sono possibili differenti definizioni del concetto di qualità.

Semplificando, si possono riconoscere oggi tre diversi ambiti in cui definire la qualità.

#### – 1) La qualità del prodotto:

È il concetto tradizionale, che abbiamo discusso finora e che è riassunto

nella definizione della norma ISO 8402. L'oggetto di analisi è limitato al prodotto o servizio che l'azienda o ente offre al cliente.

#### – 2) La qualità dei processi:

Si tratta di un'evoluzione più recente del concetto di qualità. Si parte dall'assunto che il prodotto o il servizio finale sono il frutto di una serie di processi svolti all'interno dell'azienda. Questo approccio privilegia quindi il controllo, la gestione e il miglioramento dei processi aziendali, che avrà come logica conseguenza anche il miglioramento dei prodotti e servizi offerti al cliente. Questo approccio si concretizza attraverso l'applicazione delle norme internazionali ISO 9000 che sono presentate più avanti.

#### – 3) La qualità del sistema aziendale:

Questa filosofia continua e estende l'approccio descritto nella qualità dei processi. In parole povere, si fa un ulteriore passo avanti, considerando come oggetto di miglioramento l'intero sistema aziendale. Oltre alla «qualità tecnica» di prodotti e servizi e della gestione dei processi, vengono ora presi in considerazione anche le risorse umane, lo stile di leadership, il coinvolgimento del cliente nelle attività aziendali, la formulazione di piani strategici per il futuro, i criteri di successo dell'azienda o dell'ente, ecc. Questa filosofia ha preso il nome di *Total Quality Management* (TQM, gestione della qualità totale) e si concretizza in differenti modelli, sviluppati in Giappone, USA ed Europa. In Europa si sta in particolare diffondendo il modello di qualità totale elaborato dall'*European Foundation for Quality Management* (modello EFQM), descritto più avanti.

Come si vede, vi è stato un passaggio da una definizione limitata agli aspetti materiali del prodotto ad una definizione globale, che abbraccia tutti gli elementi del sistema. Ma la definizione dei concetti non basta. Si fa sempre più critica la necessità di gestire sistematicamente ed in modo efficace la qualità.

#### La nuova parola d'ordine: gestire la qualità

Quando si tratta di *tradurre in pratica* i concetti della qualità totale, ovvero di innovare veramente, di migliorare vecchi processi e cambiare vecchie mentalità, di aggiornare

strutture organizzative e manageriali non più efficaci, allora vengono immediatamente in superficie resistenze di ogni tipo.

Contro le nuove idee di gestione aziendale arrivate nel mondo occidentale negli anni '70 e '80 si era trovato l'argomento: «Sono idee che funzionano solo con i giapponesi; da noi si ragiona e si lavora in un altro modo!». Obiezione ridicola. Molte ditte europee e svizzere si sono salvate e hanno avuto successo proprio grazie all'introduzione delle nuove filosofie di gestione nate sia in Giappone che negli Stati Uniti (*Just in Time*, *Lean Production*, lavoro in gruppo o «a isole», sinergie lungo tutta la catena logistica, ecc.).

Con la filosofia della gestione della qualità è successa una cosa analoga. Scetticismo e resistenze, fino alla «soglia del dolore», quando la concorrenza internazionale obbliga la ditta a buttarsi con dieci anni di ritardo nell'introduzione dei nuovi concetti, se non è già troppo tardi. Oggi, per esempio, moltissime aziende svizzere stanno introducendo sistemi di qualità secondo le norme internazionali ISO 9000, per adeguarsi agli standard europei.

Ma cosa significa gestire la qualità? La norma ISO 8402 indica che la gestione della qualità è l'insieme delle attività di gestione aziendale che determinano la politica della qualità, gli obiettivi e le responsabilità e le traducono in pratica, nell'ambito del sistema-qualità. Si tratta in sintesi di conoscere, controllare e migliorare continuamente la qualità dell'azienda o dell'ente.

Anche in questo ambito vi sono state – e vi saranno in futuro – delle resistenze. Nella realtà attuale si sentono spesso affermazioni di questo genere: «Siamo una ditta di 30 persone. La gestione della qualità è fatta per le multinazionali, non per la piccola azienda ticinese. Da noi non funzionerà mai.» Oppure: «Siamo una scuola. La gestione della qualità è nata nel mondo industriale e noi non siamo un'azienda. Questi concetti non fanno per noi!»

Un esempio vale più di mille parole: l'esempio riportato qualche pagina più avanti – il caso di una piccola panneria brasiliana – dovrebbe dimostrare che aziende di tutte le dimensioni possono introdurre in modo efficace i concetti della gestione della qualità. E lo stesso discorso vale per scuole, ospedali, enti pubblici.

# Sistemi-qualità e norme internazionali della serie ISO 9000

(di Carlo Cometta)

## Premessa

In mercati sempre più aperti ed internazionalmente competitivi, la qualità dei beni e dei servizi è diventata uno dei fattori decisivi non solo per il successo ma anche per la sopravvivenza di settori economici. Qualità significa capacità per i prodotti e i servizi di rispondere pienamente alle richieste esplicite ed implicite dei mercati, a costi competitivi. È evidente che la qualità dipende fondamentalmente dalla capacità professionale del personale di aziende ed enti produttori e dall'impegno continuo del personale suddetto a tutti i livelli, per assicurare qualità competitiva ai prodotti ed ai processi da cui i prodotti emergono. Ma capacità professionale ed ingegno non possono essere pienamente utilizzati se non sono sorretti da una organizzazione adeguata, tendenzialmente ottimizzata per ciascuna azienda e ciascun prodotto. Per questo da più di quaranta anni è in atto un vivace sviluppo di sistemi-qualità, che hanno appunto lo scopo di realizzare organizzazioni efficienti per la valorizzazione della professionalità e dell'impegno del personale aziendale a tutti i livelli, al fine di ottenere qualità competitiva dei prodotti e delle organizzazioni che li producono e quindi costi concorrenziali.

L'orientamento attivo alla qualità implica quattro grandi rotture con la tradizione, che comportano l'introduzione di comportamenti innovativi:

- 1) il miglioramento della qualità è un processo continuo, che si sviluppa anno dopo anno ed ha come obiettivo la riduzione dei livelli cronici di difettosità; ogni anno devono essere fissati obiettivi di qualità da raggiungere più stringenti di quelli dell'anno precedente;
- 2) la direzione deve assumere in prima persona la conduzione del miglioramento, stabilendo politiche, obiettivi, metodi organizzativi e di controllo;
- 3) le tecniche per ottenere, controllare, misurare e migliorare la qualità devono fare parte dell'addestramento di tutto il personale dell'organismo e non essere patrimonio esclusivo del personale del settore qualità;

- 4) l'identificazione delle necessità di miglioramento deve essere tradotta in progetti e non restare semplici ordini od esortazioni.

## Le origini

I sistemi-qualità attuali, intesi come l'insieme dell'organizzazione, delle procedure, dei processi e dei mezzi necessari per la gestione della qualità che coinvolge e coordina tutte le attività svolte in una azienda o in un ente e le correla idealmente in una sequenzialità temporale, traggono la loro origine dalle prescrizioni del Dipartimento della Difesa USA per l'industria bellica e successivamente da due settori caratterizzati da alta complessità tecnologica, da costi elevati e da alto contenuto di rischio: l'aerospaziale ed il nucleare.

Le peculiarità di questi due settori impongono come presupposto irrinunciabile la sicurezza e l'affidabilità del prodotto finale e sin dai primi tempi hanno portato all'introduzione di una metodologia che opera in modo sistematico sia sul processo produttivo che sul prodotto, in modo da ottenere non solo una ragionevole probabilità di conseguimento degli obiettivi di qualità, ma anche l'evidenza documentata della qualità raggiunta (assicurazione-qualità).

Tale metodologia, fissata in 18 criteri di un regolamento federale USA e resa obbligatoria in campo nucleare civile, si è diffusa in tutto il mondo, dapprima con l'esportazione da parte degli USA della tecnologia nucleare e successivamente con l'applicazione ai campi tecnologici più diversi, ed ha portato alla proliferazione di normative nazionali ed internazionali specifiche per settore ma che si ispiravano tutte al regolamento federale USA. Tuttavia, malgrado questa similitudine nella loro filiazione, le diverse norme non offrivano una coerenza sufficiente per farne l'oggetto di un ampio utilizzo nel commercio internazionale. Per di più la terminologia utilizzata nelle diverse norme e nelle applicazioni commerciali ed industriali mancava non solo di coerenza ma anche di chiarezza.

## Le norme della serie ISO 9000

Al fine di porre rimedio alle suddette incoerenze e rispondere alle attese crescenti in materia di normalizzazione internazionale nel dominio della qualità, il Comitato tecnico dell'ISO, a cui hanno partecipato oltre cinquant'azioni, ha raccolto, confrontato e sviluppato normative di varia origine, pervenendo alla serie attuale approvata ufficialmente a larga maggioranza dai paesi membri nel marzo del 1987 e immediatamente adottata da gran parte di essi.

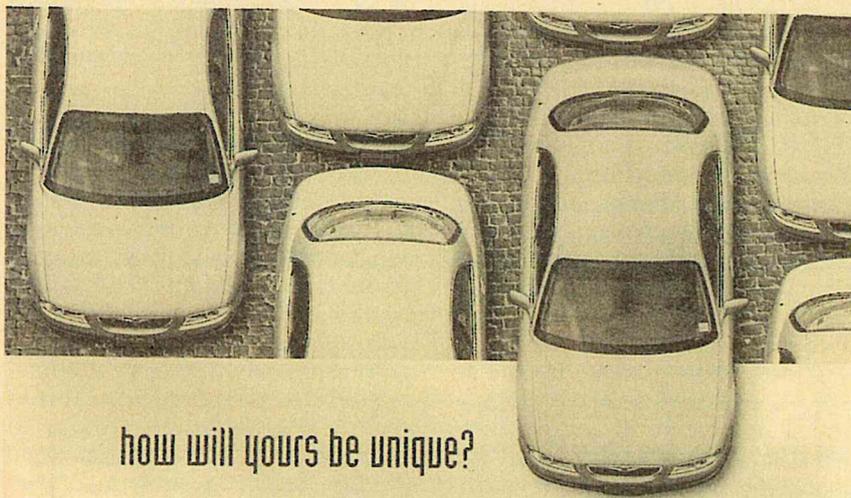
ISO (*International Organization for Standardisation*) è l'organizzazione internazionale cui aderiscono gli organi normatori nazionali di un centinaio di paesi. Essa ha per scopo la promozione della normativa nel mondo al fine di sviluppare a livello mondiale la collaborazione nei campi intellettuale, scientifico, tecnico ed economico.

La serie ISO 9000 contiene un insieme completo di concetti e di direttive generali, oltreché di modelli, applicabili alla gestione della qualità. È la prima volta che in un pacchetto normativo si affronta la qualità anche come autonoma scelta aziendale rivolta prevalentemente al soddisfacimento del cliente in generale, offrendo prodotti e servizi che rispondono alle aspettative ed alle esigenze del mercato. L'aspetto nuovo della norma è quindi porre la figura del cliente come guida ed orientamento delle scelte aziendali.

Un altro concetto nuovo che compare per la prima volta in una normativa è quello del miglioramento continuo della qualità. Tutti questi concetti risentono dell'influenza delle varie scuole di pensiero orientali e occidentali che hanno dominato la scena della qualità tra la diffusione delle prime normative in campo nucleare civile e l'emissione della serie ISO 9000. Scuole di pensiero che hanno sviluppato, raffinato e talvolta esasperato il concetto di qualità con modelli gestionali riservati e riservabili a pochi organismi.

La famiglia ISO 9000 deve invece il suo successo e la sua applicabilità generale all'equilibrio che ha saputo mantenere tra il rigore di norme atte a fornire l'assicurazione della qualità e l'applicazione di discipline, conoscenze e politiche, fino a qualche anno fa patrimonio di pochi (quali il marketing, la cura dell'immagine, l'attività finanziaria, la diversificazione e differenziazione produttiva, i

One day, if everyone has QS-9000 registration...



how will yours be unique?

supporti alle decisioni, la produzione a flusso). È una normativa che ha decisamente orientato la sfida e la competitività industriale e dei servizi sulla qualità.

Inizialmente costituita da un corpo di sei norme (ISO 8402: terminologia; ISO 9000: criteri di scelta e utilizzazione; ISO 9001, ISO 9002 e ISO 9003: tre modelli di sistemi per l'assicurazione-qualità; ISO 9004: guida sugli elementi del sistema-qualità e sulla gestione della qualità), ad essa si sono aggiunte e si continuano ad aggiungere guide e direttive per la loro applicazione e per il miglioramento della qualità di ogni sorta di prodotto, processo o servizio: dalla grande serie al software, dal processo continuo alla singola apparecchiatura, dai servizi bancari ai servizi sanitari. Si è in tal modo costruito un sistema veramente universale sia per la sua accettazione e adozione a livello mondiale, sia per la sua applicabilità e applicazione ad ogni sorta di attività umana che crea valore aggiunto; tutto ciò nel momento in cui il sistema stesso crea non solo qualità ma anche cultura della qualità.

Appartengono a detta serie anche le norme della serie 10'000. In effetti poiché dette norme trattano la verifica dei sistemi-qualità, del controllo delle apparecchiature di misura e dei manuali della qualità, esse vengono considerate parte integrante della serie 9000.

**Le norme ISO 9001, 9002, 9003 e 9004**  
La presa di coscienza del fatto che la qualità del prodotto o servizio forn-

to è una prerogativa essenziale per il soddisfacimento del cliente (o mercato), e quindi un importante elemento della concorrenzialità di una azienda e della sua sopravvivenza ed affermazione sui mercati nazionali ed internazionali, ha portato a rivedere l'impostazione delle normative inerenti alla qualità. Il raggiungimento della qualità prestabilita diviene un obiettivo dell'intera azienda e la capacità di dimostrazione formale del livello qualitativo ottenuto solamente un aspetto della conduzione aziendale per la qualità. La normativa ISO risponde a tale nuova impostazione ed è utilizzabile come guida circa i fattori tecnici, gestionali ed umani che influenzano la qualità di un prodotto o un servizio in quei casi dove non è obbligatoria né richiesta l'applicazione delle metodologie per la conduzione della qualità (ISO 9004); oppure può servire come strumento dimostrativo a fini contrattuali di assicurazione-qualità in progettazione, produzione e commercializzazione (ISO 9001), nella stessa produzione e nella stessa commercializzazione (ISO 9002) od unicamente nella fase di commercializzazione (ISO 9003).

Sostanzialmente la ISO 9004 è la guida alla predisposizione di un sistema-qualità aziendale come scelta autonoma e consapevole della massima espressione dirigenziale. È chiara la volontà di ricercare una finalizzazione degli aspetti qualitativi in tutti i campi oggetto di una corretta gestione aziendale; basti ricordare l'atten-

zione posta ai problemi di tipo economico e strategico (analisi rischi-costi-benefici, marketing, risorse umane, responsabilità manageriale, aspetti contrattuali, assistenza post-vendita, sicurezza e responsabilità legale) per rendere attuale ed innovativa la norma stessa. È stato più volte ribadito in ambienti accademici come essa sembri un buon testo universitario sulla qualità. In sintesi la grande novità apportata dalla ISO 9004 è quella di esprimere in un unico documento-guida tutti quei concetti e criteri di *good management* che sono ritrovabili normalmente nella sinergia di varie competenze aziendali. La qualità è una forma mentale e culturale che deve permeare tutte le attività aziendali ed è ottenibile solo con l'impegno della direzione e con la disponibilità di mezzi e uomini opportunamente addestrati, qualificati e motivati.

Le ISO 9001, 9002 e 9003 specificano invece i requisiti del sistema-qualità da utilizzare quando occorre dimostrare la capacità di un fornitore rispettivamente nel progettare e fornire un prodotto, nel fornire un prodotto conforme ad un progetto prestabilito o solamente nel rilevare non-conformità di prodotti in prove e controlli finali.

Riassumendo, le norme relative ai sistemi-qualità sono destinate ad essere utilizzate in due situazioni differenti: contrattuale e non contrattuale. In entrambe le situazioni, l'organizzazione del fornitore cerca di stabilire e mantenere un sistema-qualità che rafforzi la propria competitività e le consenta di ottenere la necessaria qualità del prodotto nel modo più economico.

Inoltre, nella situazione contrattuale, al committente interessano determinati elementi del sistema-qualità del fornitore ed i rischi ad essi associati, che influenzano la sua capacità di realizzare con continuità il prodotto o servizio conformemente ai requisiti. Il committente, perciò, richiede contrattualmente che nel sistema-qualità del fornitore siano inclusi determinati elementi.

Un fornitore può trovarsi spesso in situazioni di entrambi i tipi. Egli può acquistare alcuni materiali o componenti commerciali senza prescrizioni contrattuali di assicurazione della qualità, ed acquistarne altri con prescrizioni di assicurazione della qualità. Lo stesso fornitore può trovarsi a vendere alcuni prodotti in situazione

non contrattuale e altri in situazione contrattuale.

### **Le verifiche ispettive (audits) e la certificazione**

Un certificato o la certificazione in generale sono stati sempre considerati, anche nell'uso comune, gli strumenti tipici per dare validità e quindi «fiducia» a dati, informazioni o caratteristiche di cose, persone, attività o azioni. Tale fiducia si basa di solito sulla dimostrazione di rispondenza che una persona – od un organismo «fidato» e al di fuori di ogni interesse diretto – fornisce, garantendo che quanto contenuto nel certificato è conforme a leggi, regolamenti, dati, caratteristiche, attività o azioni originali.

Con l'entrata in vigore nel 1992 degli accordi sul mercato unico europeo, la CE assume un'importanza mondiale in materia di qualità poiché essa impone nuove pressioni commerciali sull'insieme dei produttori che nel mondo aspirano a commerciare con imprese europee o a portare la loro concorrenza su altri mercati. Il programma della CE si basa in effetti sull'utilizzo delle norme elaborate dall'ISO per una verifica dei sistemi-qualità da parte di enti terzi, accreditati dai singoli governi, e sulla certificazione di conformità alle suddette norme da parte degli stessi. Va notato che anche il mercato civile mondiale, in generale, e nordamericano, in particolare, è ormai esclusivamente orientato alla normativa ISO sulla qualità.

In tali programmi di certificazione, un organismo si organizza in modo da essere sottoposto alla verifica ispettiva di un solo ente di certificazione indipendente («terza parte»). Se la documentazione e l'attuazione del sistema-qualità dell'organismo sono giudicate conformi ai requisiti della pertinente norma internazionale della serie ISO 9000, l'ente di certificazione accorda il certificato di conformità ed iscrive il candidato nel proprio registro degli organismi dotati di sistema-qualità certificato. Tutti gli acquirenti di prodotti od i fruitori di servizi dell'organismo possono allora accettare la dichiarazione di certificazione per «terza parte» come prova che il sistema-qualità dell'organismo soddisfa ai requisiti della serie ISO 9000.

È opportuno sottolineare che l'ente esterno e indipendente («terza parte») non certifica la «qualità» dell'or-

ganismo o dei suoi prodotti e/o servizi, ma unicamente il «sistema-qualità» dell'organismo stesso. La certificazione dei prodotti, intesa come valutazione della loro conformità ad una specifica norma o ad altro documento, fa capo ad un'altra serie di normative, per la precisione alla serie ISO 45'000.

Un tale programma di certificazione ad opera di una «terza parte» offre un certo numero di vantaggi. La certificazione attesta che un organismo applica un sistema-qualità adeguato ai prodotti o ai servizi che esso offre. È di conseguenza possibile ottenere un migliore coinvolgimento interno ed una accresciuta fiducia nell'utilizzatore. I programmi di certificazione dei sistemi-qualità sono ormai una condizione preliminare per la certificazione dei prodotti da parte di una «terza parte» indipendente o per le dichiarazioni di conformità da parte dei produttori stessi.

Ne risultano inoltre, su un piano nazionale più generale, delle accresciute possibilità in materia di qualità per numerose organizzazioni commerciali ed industriali. Quale corollario, questo si traduce per ogni organizzazione in un vantaggio importante, come la riduzione dei costi generati dalle valutazioni multiple effettuate da parte dei numerosi partner commerciali. In pratica, le organizzazioni d'acquisto effettuano sovente delle verifiche ispettive parziali dei sistemi qualità dei loro fornitori, ma grazie alla certificazione dei sistemi qualità del fornitore, l'acquirente economizza praticamente l'80% dell'audit già effettuato dall'ente certificatore.

In tal modo l'assicurazione-qualità continua ad essere un elemento competitivo per le imprese, anche in ambienti commerciali ove la certificazione è attualmente pratica corrente. Un vantaggio in materia può essere ottenuto indirettamente allorché le esigenze del sistema-qualità della «seconda parte» (l'acquirente) vengono ottenute per integrazione dei requisiti delle norme contrattuali della serie ISO 9000. Questo approccio può essere spinto ancora oltre, instaurando accordi di associazione mutualmente vantaggiosi tra acquirenti e fornitore, completando così le verifiche ispettive degli enti certificatori. Tali associazioni si caratterizzano per mutui sforzi destinati ad un miglioramento continuo della qualità ed all'utilizzo di nuove tecniche

di qualità (ad esempio il mercato dell'auto).

Una volta che l'associazione acquirente/fornitore è completamente sviluppata, la certificazione per «terza parte» indipendente – che gioca un ruolo importante all'inizio – può perdere la sua importanza man mano che questa associazione sviluppa e oltrepassa i requisiti delle norme contrattuali ISO 9001, 9002 o 9003. Le attribuzioni di «premi-qualità» ad organismi con particolari sistemi-qualità (sistemi dettati dai gestori dei premi stessi e talvolta chiamati «modelli» pur non essendo certificabili nel senso precedentemente definito, quali il *Malcom Baldrige Award* negli USA, il *Deming Award* in Giappone o in Europa l'*European Quality Award*, gestito dall'*European Foundation for Quality Management*, EFQM), sono altrettante sorgenti di motivazione per la ricerca dell'eccellenza in materia di qualità.

### **La documentazione del sistema-qualità**

La maggior parte delle organizzazioni (industriali, commerciali o enti pubblici) forniscono beni, prodotti o servizi che devono soddisfare le esigenze o i requisiti degli utilizzatori. Tali requisiti sono spesso contenuti in «specifiche tecniche». Tuttavia le «specifiche tecniche» non possono da sole garantire che i requisiti del cliente siano sempre realmente soddisfatti, se vi sono carenze nelle «specifiche» stesse o nel sistema organizzativo che progetta e realizza il prodotto o il servizio. Ciò ha di conseguenza condotto allo sviluppo di norme e criteri per il sistema-qualità, inteso come insieme di struttura organizzativa, di procedure, di processi e di risorse, ad integrazione dei requisiti dei prodotti e dei servizi indicati nelle «specifiche tecniche». Le norme internazionali della famiglia ISO 9000 fanno una distinzione tra le esigenze del sistema-qualità e le esigenze relative al prodotto. Grazie a questa distinzione, la famiglia ISO 9000 è applicabile ad organismi che forniscono prodotti di ogni generica categoria e può servire alla valutazione di tutte le caratteristiche relative alla qualità dei prodotti stessi. Le esigenze del sistema-qualità sono complementari alle esigenze tecniche relative al prodotto. Le «specifiche tecniche» applicabili al prodotto (per esempio quelle stabilite nelle norme

dei prodotti) e le «specifiche tecniche» applicabili al processo sono separate e distinte dai requisiti o dalle linee-guida della famiglia ISO 9000 del sistema-qualità. Dette norme, tanto per le linee guida che per i requisiti, sono redatte in termini di obiettivi da raggiungere del sistema-qualità; non prescrivono come realizzare gli obiettivi, ma ne lasciano la scelta alla direzione dell'organismo.

Le norme internazionali della serie ISO 9000 descrivono dunque gli elementi che conviene che i sistemi-qualità conglobino, ma non descrivono come un organismo specifico realizzi questi elementi. L'obiettivo di queste norme non è di rinforzare l'uniformità dei sistemi-qualità, ma di migliorare i sistemi ed i processi in modo tale che un miglioramento continuo della qualità sia realizzato. Le necessità degli organismi variano. La concezione e la realizzazione di un sistema-qualità devono necessariamente essere influenzate dagli obiettivi, dai prodotti e dai processi, così come dalle conoscenze specifiche dell'organismo in particolare. Di conseguenza i sistemi-qualità variano profondamente da un organismo all'altro ed ognuno di essi dovrà essere singolarmente e dettagliatamente documentato ad opera dello stesso organismo che l'ha concepito e realizzato.

La struttura canonica che assume la documentazione di un sistema-qualità è normalmente distribuita su quattro livelli:

- il primo livello è costituito dal manuale della qualità, una mappa descrittiva ed orientativa del sistema-qualità dell'organismo, nel quale vengono enunciate le politiche e definite le responsabilità aziendali;
- il secondo livello è costituito dalle procedure aziendali che definiscono chi fa che cosa e quando;
- il terzo livello è costituito dalle istruzioni di lavoro, ovvero risponde a come le cose vanno fatte;
- il quarto livello è la raccolta dei risultati di tutti i rilievi ed i controlli ovvero la dimostrazione o «assicurazione» della qualità raggiunta ma anche dell'operatività del sistema-qualità.

Volendo fare un confronto con la documentazione di un organismo pre-ISO 9000, poco importa se 9001/2/3 o 4, potremmo dire che:

- bene o male, al quarto livello rilievi e controlli vengono eseguiti ed i dati più o meno ordinatamente raccolti;
- al terzo livello si riesce quasi sempre a trovare un certo numero di istruzioni di lavoro (se non altro quelle dei costruttori delle apparecchiature o dei macchinari);
- al secondo livello le cose incominciano a complicarsi perché non è

quasi mai chiaro chi fa che cosa e quando;

- al primo livello c'è il vuoto: politiche per la qualità inesistenti e responsabilità indefinite; l'organigramma, quando c'è, è spesso e volentieri incompleto e/o obsoleto. ISO 9000 significa dunque fare un po' di ordine in casa... semplicemente raddrizzare e completare la piramide...

## Il Total Quality Management (TQM): realizzare la qualità totale nell'impresa

### Cos'è il TQM?

La gestione della qualità di un'azienda moderna e innovativa passa solitamente attraverso fasi di sviluppo, da un puro controllo di qualità dei prodotti (controllo tecnico) a sistemi di assicurazione-qualità che prendono in considerazione anche i processi (con certificazione ISO 9000), a una vera e propria cultura della qualità: il TQM.

*Il TQM è una filosofia globale dell'azienda, che mira alla soddisfazione massima del cliente, attraverso il miglioramento continuo e sistematico della qualità globale dell'impresa. Ogni attività dell'azienda è orientata a ottimizzare il vantaggio per il cliente.*

I principi fondamentali dell'approccio TQM sono i seguenti:

1. massima soddisfazione del cliente: la qualità prima di tutto;
2. impegno attivo della direzione;
3. produzione e controllo della qualità;
4. coinvolgimento di tutti i collaboratori dell'azienda;
5. miglioramento continuo;
6. lavoro di gruppo e produzione snella.

Per farsi un'idea più chiara di cosa sia il TQM, due esemplificazioni risultano particolarmente utili.

1) Nel Distretto inglese di Braintree, da anni si stanno applicando concetti di TQM nell'ambito dell'amministrazione pubblica. Alcune caratteristiche sono:

- la soddisfazione dei cittadini viene controllata periodicamente (con indagini di mercato private o misurando i reclami);
- lo stipendio dipende anche dalla qualità del lavoro prestato;
- vengono compiuti *audit* permanenti per controllare lo stato del sistema di assicurazione-qualità (le prestazioni di ogni servizio vengono costantemente misurate e pubblicate);
- è stato lanciato il programma «1% improvement», cioè l'obiettivo per ogni capo-settore e capogruppo di un miglioramento annuale dell'1% su tutte le attività svolte.

2) Altro esempio è quello della ditta TRW Motorkomponenten, di Barsinghausen (Germania), che ha lanciato un programma di TQM basato su 10 elementi chiave:

- cultura, obiettivi e strategia d'azienda per il 2000;
- soddisfazione del cliente;
- miglioramento della comunicazione;
- qualificazione dei collaboratori;
- lavoro di gruppo in tutta l'azienda;
- miglioramento della produttività;
- aumento della sicurezza del lavoro;
- suggerimenti per miglioramenti;
- miglioramento delle condizioni di lavoro e della disciplina;
- programma di zero-errori.

### 1. Massima soddisfazione del cliente: la qualità prima di tutto

Ogni attività dell'impresa deve essere diretta alla soddisfazione del cliente: questa è la qualità (concetto già trattato nei capitoli precedenti).

Per capire meglio il principio della massima soddisfazione del cliente, diamo ora un esempio concreto proveniente da un contesto sudamericano: una piccola panetteria a conduzione familiare di Belo Horizonte (Brasile) che ha introdotto da alcuni anni i concetti del TQM.

- La panetteria si è dotata di una visione aziendale e di chiare strategie di sviluppo per raggiungere questa visione;
- un gruppo di 20 clienti è stato invitato a formare un gruppo di controllo: essi possono visitare la panetteria in ogni momento del giorno o della notte, per controllare se tutto viene svolto come promesso. Essi danno inoltre regolarmente un feed-back sulla qualità del pane prodotto e sul servizio;
- la qualità viene sistematicamente seguita per ogni tipo di pane, con appositi diagrammi e grafici appesi alle pareti della panetteria e aggiornati quotidianamente dagli operai;
- 40 volte al giorno (!) viene sfornato pane fresco; i collaboratori sono responsabili a turno per la pianificazione e il controllo delle sfornate;
- il proprietario ha creato un manuale qualità, con la descrizione dei processi (per es., per la formazione di nuovi impiegati; la qualificazione di ogni collaboratore viene inoltre curata con apposite schede, preparate dal proprietario stesso: poco testo e molti disegni);
- sono stati organizzati corsi di formazione di base per offrire a tutti i collaboratori - alcuni dei quali all'inizio erano analfabeti - la possibilità di leggere, capire e applicare con metodo i concetti del TQM;
- è stata introdotta una gestione moderna dei fornitori: per esempio per la farina è stato selezionato un fornitore unico altamente affidabile, con cui sono stati stipulati contratti quadro, accordi per il controllo della qualità, ecc.;
- è prevista una riorganizzazione della panetteria: i clienti potranno vedere direttamente tutta la parte di produzione attraverso una vetrata.

Risultato di questi sforzi:

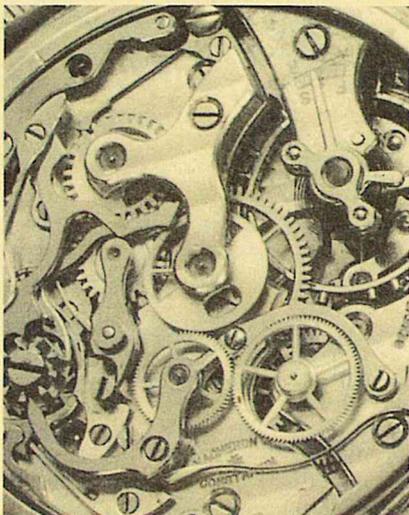
- crescita in tre anni da 10 a 70 collaboratori e apertura di tre nuove filiali;
- crescita dei clienti: da 350 a 1000 al giorno nel negozio principale (attualmente 1600 al giorno in una succursale situata in un supermercato);
- accresciuto grado di soddisfazione dei clienti, misurato sistematicamente (clienti soddisfatti: 96%; obiettivo prefissato: > 92%);
- premio per l'eccellenza nella qualità dello Stato del Minas Gerais;
- grazie all'immagine acquistata, una grande azienda produttrice di macchine per panetterie ha fornito gratuitamente le macchine per la nuova panetteria, come azione pubblicitaria.

### 2. Impegno attivo della direzione

L'impegno attivo e formale della direzione è il primo passo verso il TQM. Questa convinzione profonda manca in molte imprese che iniziano l'avventura del TQM, o anche solo della Certificazione ISO 9000. Introdurre il TQM significa cambiare la cultura dell'impresa, cambiare il modo di pensare di tutti i collaboratori... quindi anche del direttore!

L'esperienza insegna che nei momenti critici della trasformazione i collaboratori guardano alla direzione e ne osservano il comportamento: se, come spesso accade, la direzione predica una cosa e ne fa un'altra, non si pretenda poi un coinvolgimento attivo dei collaboratori...

La direzione e soprattutto i quadri intermedi devono essere ben informati dei cambiamenti profondi che il



TQM avrà sul loro ruolo, sul comportamento dei collaboratori e sulle loro attività: molte cose cambieranno e non sarà più possibile gestire un'impresa con metodi di 30 anni fa. Ai dirigenti che non sono pronti a delegare responsabilità e a cambiare modo di pensare e di agire si consiglia vivamente di neanche iniziare il processo verso la qualità totale...

### 3. Produrre e controllare la qualità

Produrre la qualità significa che la qualità deve venir creata lungo tutta la catena di attività e processi che porta al prodotto finito. Il solo controllo finale non serve e costa troppo. Ogni collaboratore deve mirare alla qualità totale nel suo lavoro; il suo obiettivo deve essere «zero difetti» in ciò che lui produce o passa al prossimo collaboratore.

Arriviamo qui al concetto fondamentale di *catena cliente-fornitore*. Ogni collaboratore di un'azienda ha dei «fornitori» che gli passano del materiale, dei pezzi o delle informazioni. Da questi fornitori egli deve richiedere la massima qualità: se ci sono dei difetti in un pezzo o una lista non è completa, questi tornano indietro per una correzione.

La rilavorazione di un prodotto difettoso costa sempre di più man mano che si avvanza nella catena logistica, che ci si avvicina al cliente. Anzi, studi indicano che tale costo aumenta di 10 volte (e quindi in modo esponenziale, esplosivo!) ad ogni passaggio dallo sviluppo al disegno, alla fabbricazione, al montaggio, alla consegna e all'utilizzo da parte del cliente!

D'altro canto, ogni collaboratore deve fornire ai suoi «clienti» (la prossima attività) un prodotto perfetto, come se lo stesse consegnando a un cliente esterno. Questo è l'elemento nuovo: *considerare la prossima attività come se fosse un cliente esterno* (e qui valgono le stesse «regole del gioco» come per i clienti esterni).

I controlli finali non servono, quindi? No, un controllo finale va eseguito, di solito con un campionamento statistico. Vi saranno sempre errori umani da qualche parte. Controllare la qualità significa però controllare la conformità dei prodotti, analizzare il tipo di errori e le relative cause, per poi correggere subito queste cause ed evitare così che l'errore si ripeta.

REGOLA D'ORO: ogni collaboratore è responsabile per quello che produce (secondo il famoso concetto della catena fornitore-cliente); è cioè

responsabile che il prodotto della sua attività non contenga difettosità e sia conforme agli standard convenuti. Questa filosofia si chiama «autocontrollo» e se applicata intelligentemente, con collaboratori addestrati e motivati, può far risparmiare parecchio in controlli, rilavorazioni o nell'impedire la perdita di clienti.

In una piccola azienda che fabbrica *prints* elettronici si sono riscontrati molti errori nell'inserimento manuale di componenti (montaggio). Analizzando attentamente le cause, si è trovato che, migliorando la chiarezza dei piani di lavoro (per es. con l'aggiunta di colori) e cambiando la distribuzione dei componenti nei vari posti di lavoro, il numero di errori diminuiva sensibilmente.

Produrre la qualità significa avere sotto controllo i processi aziendali. Ogni attività dell'azienda può essere assegnata a un particolare processo. Ogni ditta dovrebbe, prima di cominciare, definire i suoi processi aziendali. Il processo non è nient'altro che un insieme di attività che – sfruttando delle risorse aziendali (tempo, personale, materiale, informazioni, ...) – trasforma un certo *input* in un *output*. Per esempio, il processo di progettazione trasforma degli schizzi e delle idee di prodotto (l'*input*) in disegni precisi e dettagliati del prodotto da costruire (cioè l'*output*). Il processo di produzione trasformerà invece questi disegni in prodotti finiti, pronti da vendere.

In una azienda del ramo metallurgico sono stati definiti, tra gli altri, i seguenti processi:

- creare l'offerta per il cliente;
- elaborare l'ordinazione (commessa);
- progettare e disegnare il prodotto;
- pianificare la produzione (tempi, piani di operazione, ...);
- fabbricare il prodotto;
- installare il prodotto presso il cliente;
- gestire il personale (salari, formazione...);
- gestire gli acquisti;
- gestire la struttura informatica;
- sviluppare nuovi prodotti.

*Attenzione: spesso questi processi non coincidono con le tradizionali funzioni dell'organigramma, bensì le incrociano. Per es. nello sviluppo di un nuovo prodotto sono coinvolti marketing, ricerca e sviluppo, pianificazione, produzione, acquisti.*

Per controllare la qualità è necessario definire degli indici di qualità (o di

performance). Questo è facile sulla carta, ma porta sovente a conflitti nella pratica. La soluzione migliore è che ogni responsabile definisca i propri indici, così da essere anche più motivato a seguirli e misurarli. Questi indici possono essere per esempio:

- numero di pezzi difettosi (qual è la causa?);
- costi per rilavorazioni o per garanzie;
- numero di fermo-macchine (qual è la causa?);
- fluttuazione del personale (qual è la causa?);
- numero di errori amministrativi (qual è la causa?);
- commesse in ritardo (qual è la causa?);
- costi di rilavorazione/garanzia (qual è la causa?);
- numero di reclami dei clienti (qual è la causa?);
- numero di incidenti e infortuni (qual è la causa?);
- soddisfazione dei clienti (attenzione: possono essere anche clienti interni!).

Vale la regola: *per migliorare la qualità bisogna prima misurarla!*

#### **4. Coinvolgimento di tutti i collaboratori dell'azienda**

Questo passo richiede un certo «coraggio» da parte della direzione e dei quadri. Il vero coinvolgimento dei collaboratori significa che essi cominceranno anche a criticare le cose che non funzionano nell'azienda ed eventualmente anche l'attività dei superiori.

*Il coinvolgimento si ottiene primariamente con la responsabilizzazione!*

Delegare responsabilità non è facile, specialmente per gente abituata a «fare tutto», cioè a decidere, a pianificare, ad ordinare, a controllare, ecc., come succede spesso nelle piccole e medie imprese.

Una condizione essenziale per il coinvolgimento e la delega di responsabilità è ovviamente la *qualificazione del personale*. Spendere per corsi di formazione, per migliorare le competenze tecniche e gestionali dei collaboratori è un investimento a medio-lungo termine. Se realizzato con coerenza, il processo di coinvolgimento ripagherà in pochi anni tutti gli investimenti fatti: i collaboratori cominceranno a migliorare i processi e la qualità dei prodotti.

La catena logica è chiara: il miglioramento della qualità esige il coinvol-

gimento attivo dei collaboratori. Il coinvolgimento attivo esige che i collaboratori siano informati di cosa vuole la direzione e che quest'ultima sappia come si realizza il miglioramento.

I collaboratori dovranno quindi venire istruiti su temi come:

- quali sono gli obiettivi (strategici e operativi) dell'azienda;
- cos'è la qualità;
- come si misura la qualità;
- come si migliorano i processi (produttivi e amministrativi);
- come si lavora in gruppo, come si gestiscono i conflitti;
- come si risolvono i problemi.

Investire in formazione non è buttare via soldi, bensì investire nel futuro dell'azienda; si tratta di un investimento forse più importante degli investimenti in macchine e computer. È anche logico (ma allora perché non vengono realizzati?) che soluzioni e nuovi sistemi proposti dalla «base» siano estremamente più efficaci. Il perché è ovvio: ognuno è più motivato a realizzare la soluzione che lui stesso ha contribuito a creare!

La direzione di una azienda di medie dimensioni (450 impiegati) ha creato alcuni anni fa un modello per la formazione aziendale di tutti i suoi collaboratori, senza però interpellare questi ultimi. Il nuovo sistema, molto complesso, è stato progettato da un consulente esterno e dalla direzione, ed è poi stato imposto in ditta. Il modello (costato parecchio) non è mai stato applicato con successo, per i seguenti motivi:

- troppo complicato;
- nessuno era motivato a collaborare o migliorare il sistema;
- la persona incaricata di introdurlo in ditta non era all'altezza e gestiva la cosa con «il pugno di ferro».

#### **5. Miglioramento continuo**

È necessario un altro cambiamento di cultura. Bisogna imparare ad essere insoddisfatti della situazione attuale e a ricercare sempre nuove soluzioni e nuovi miglioramenti per servire meglio il cliente, per diminuire i costi e i tempi di produzione, ecc.

*Come si mette in moto il miglioramento continuo?* Con la formazione di un gruppo di lavoro (chiamato anche circolo di qualità) incaricato di individuare i problemi attuali e di proporre soluzioni. Se accettate dalla direzione, queste soluzioni vengono messe in pratica dallo stesso gruppo.

Detto così, questa operazione sembra semplice, ma la creazione di un circolo di qualità efficiente richiede una buona organizzazione, la collaborazione totale della direzione e esperienza nel campo.

## 6. Lavoro di gruppo

La filosofia del TQM si basa sul lavoro di gruppo. Dove è introdotto coerentemente e con una strategia chiara, il lavoro di gruppo si è dimostrato superiore al lavoro individuale, soprattutto:

- nella flessibilità,
- nella qualità,
- nel processo di innovazione e di miglioramento,
- nella motivazione del personale.

Introdurre il lavoro di gruppo non è assolutamente facile. Mettere assieme 10 persone e informarle che d'ora in poi saranno un team - come spesso accade - non è certo sufficiente! I componenti dei gruppi devono essere formati e qualificati nella competenza tecnica, sociale e di metodo per poter lavorare efficacemente. Devono inoltre avere voce in capitolo per quanto riguarda decisioni che riguardano il lavoro del gruppo stesso.

Sarebbe anche saggio ricompensare adeguatamente i team che hanno portato soluzioni efficaci e innovative (permettendo notevoli risparmi e miglioramenti della qualità). Un suggerimento può giungere da un modello talvolta utilizzato in Svizzera e in Germania: se un miglioramento realizzato dal team porta a un risparmio sui costi di 100 punti, 50 vanno all'azienda, mentre 50 vanno ai collaboratori coinvolti.

Esistono fondamentalmente due tipi di gruppi:

- **Il circolo della qualità** è un gruppo di 4-8 persone che si riunisce regolarmente (per esempio una volta alla settimana) per individuare e risolvere problemi di ogni tipo. I circoli della qualità possono essere formati da persone dello stesso reparto o settore, oppure da collaboratori provenienti da settori diversi, ed hanno lo scopo di risolvere i numerosi problemi interdisciplinari, non limitati ad uno specifico settore. Una volta risolto il problema il circolo può anche essere sciolto; altri verranno creati per altri problemi, con altre persone coinvolte, ecc.

- **Il gruppo di lavoro semiautonomo** è un gruppo di 5-12 collaboratori che lavorano assieme costantemente, con un alto grado di responsabilità e di competenza sul lavoro da svolgere. Il gruppo è infatti responsabile della qualità dei prodotti o dei servizi, come pure della produttività, della pianificazione finanziaria, dell'addestramento di nuovi collaboratori, ecc. Il gruppo di lavoro ha inoltre gli stessi compiti del circolo di qualità, ovvero identificare e risolvere problemi del gruppo. L'introduzione di gruppi di lavoro è legata ad un radicale cambio di mentalità sia da parte dei collaboratori che da parte dei dirigenti. Si consiglia perciò di pianificare e organizzare l'intero processo con molta attenzione e con l'aiuto di consulenti esperti.

## Un nuovo modello per il TQM

Il TQM è nato in Giappone nel dopoguerra, grazie soprattutto all'apporto di esperti americani come Juran e Deming. I Giapponesi hanno sviluppato gli elementi caratteristici del TQM, descritti precedentemente, ma non li hanno raccolti e strutturati in un modello standard, unificato, come è stato invece il caso per le norme ISO 9000.<sup>1</sup>

Una tale strutturazione e standardizzazione è invece avvenuta negli Stati Uniti, con il celebre *Malcolm Balridge Award*, un premio nazionale che intende compensare le aziende americane con i sistemi di TQM più avanzati ed efficienti. Il *Malcolm Balridge Award* è stato creato primariamente come risposta all'offensiva della qualità totale proveniente dal Giappone, che negli anni '80 ha messo in seria difficoltà l'industria statunitense. E in Europa? Di fronte all'offensiva giapponese e alla risposta americana,

14 importanti aziende europee (fra cui le svizzere Ciba Geigy, Nestlé e Sulzer) hanno fondato nel 1989 l'*European Foundation for Quality Management*, EFQM, che oggi ha sede a Bruxelles. Il modello creato e diffuso dall'EFQM non è molto diverso da quello che sta alla base del *Malcolm Balridge Award* e ha avuto in Europa un grande successo.

Si prevede in futuro una sempre maggiore diffusione del modello EFQM, sia a livello di piccole e medie aziende, sia nel settore pubblico.

## Cos'è il modello EFQM?

Come detto, L'EFQM ha sviluppato un modello per la gestione della qualità totale. La particolarità di questo approccio è che permette alle aziende di fare un'*autovalutazione* del sistema di gestione della qualità. Se una azienda lo desidera, potrà in seguito concorrere per il premio *European Quality Award*, EQA, che prevede degli *audit* realizzati in azienda da esperti europei.

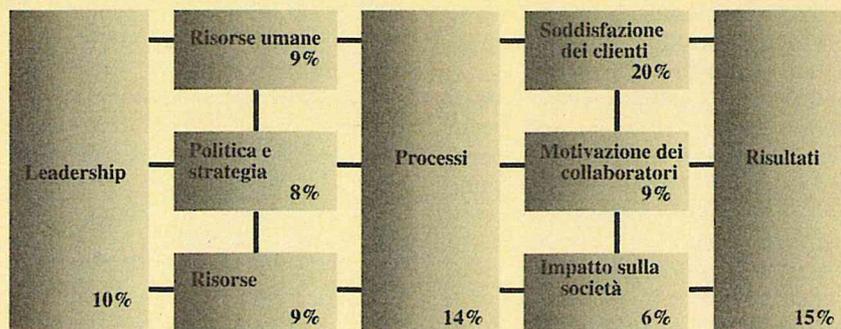
Il modello è formato da nove criteri che definiscono la qualità totale di un'impresa. L'EFQM ha pubblicato delle guide (anche in italiano) per aiutare enti ed aziende a mettere in pratica il modello<sup>2</sup>; tali guide illustrano in dettaglio ogni criterio e presentano differenti modalità per organizzare un'*autovalutazione* dell'azienda.

## Gli elementi del modello

Vediamo ora i nove elementi (o criteri) contemplati dal modello EFQM. Vengono indicati solo gli aspetti più importanti dei criteri.

- I FATTORI:

1. *Leadership*: il comportamento del management nel guidare il TQM;
2. *Politica e strategia*: la missione, la visione, i valori e le strategie dell'azienda e il modo in cui vengono raggiunti;



3. *Risorse umane*: la gestione e lo sviluppo del potenziale delle risorse umane nell'azienda;
4. *Risorse*: la gestione e l'utilizzo delle risorse aziendali;
5. *Processi*: la gestione di tutte le attività a valore aggiunto dell'azienda

- I RISULTATI:
6. *Soddisfazione dei clienti*;
  7. *Soddisfazione dei collaboratori*;
  8. *Impatto sulla società*: l'immagine sulla società e sugli altri *stakeholders*<sup>3</sup>;
  9. *Risultati aziendali*.

## La qualità totale nella scuola

### Il progetto in generale

L'Istituto cantonale di economia e commercio di Bellinzona (ICEC) comprende la Scuola cantonale di commercio (SCC), la Scuola cantonale di amministrazione (SCA), la Scuola superiore di informatica di gestione (SSIG), la Scuola superiore per i quadri dell'industria alberghiera e del turismo (SSQAT), la Scuola cantonale di segretariato d'albergo (SCSA) e i Corsi di perfezionamento professionale, per un totale di oltre 900 studenti diurni, 200 corsisti serali e 140 docenti.

Nel settembre 1995 è iniziato all'Istituto cantonale di economia e commercio di Bellinzona un progetto di *Total Quality Management* in collaborazione con l'Istituto di economia aziendale del Politecnico di Zurigo. Gli obiettivi del progetto sono i seguenti:

- introdurre all'ICEC un sistema di TQM sulla base del modello EFQM;
- mettere in atto un processo di miglioramento continuo della qualità globale dell'istituto;
- adattare il modello alla nostra realtà scolastica;
- valutare la sua adeguatezza per la scuola.

Alla base della partecipazione al progetto vi è la consapevolezza dell'Istituto di essere confrontato ad alcune grandi sfide alle quali occorre rispondere con soluzioni innovative. Le trasformazioni in atto nell'economia e nella società non potranno non avere delle grosse implicazioni sui sistemi scolastici.

La formazione diventa sempre più importante: la parte dei materiali e dell'energia nei prodotti e nei servizi è sempre più ridotta e, nel contempo, aumenta sempre più il valore aggiunto, la materia grigia incorporata. Occorre allora che il sistema scolastico operi in modo efficiente e fornisca un'istruzione sempre più solida e adeguata per tutti.

Non solo, ma le esigenze richieste nell'era della produzione personalizzata e lo sviluppo delle comunicazioni e dell'informatica impongono di rivedere e aggiornare i processi di insegnamento in termini di obiettivi, metodi di lavoro, contenuti.

Inoltre si sta imponendo un nuovo modo di lavorare in cui ognuno, nel proprio ruolo, ha contenuti di pensiero, di controllo, di esecuzione. Occorre allora sviluppare la capacità di pensare, di identificare i problemi e trovare le soluzioni migliori.

Gli enti pubblici sono poi sempre più sottoposti a pressioni da parte della società: si chiedono sempre più prestazioni, ma i mezzi a disposizione sono limitati: da cui derivano maggiori esigenze nei confronti dei servizi pubblici e della scuola. La tendenza è anche di procedere verso una maggiore autonomia degli istituti scolastici, che dovranno però impegnarsi a garantire e a migliorare la qualità del servizio.

Accanto alle sfide globali si ritiene che l'ICEC sia confrontato a sfide specifiche legate alla necessità per le scuole di essere attrattive e alla necessità di far funzionare in maniera efficiente un istituto grande e complesso.

### Le principali obiezioni al TQM nella scuola

Le peculiarità del servizio scolastico, come pure certe forme mentali maturate nell'ambiente della scuola, fanno emergere un certo numero di obiezioni che si possono schematizzare come segue:

- la qualità del servizio educativo non è misurabile;
- le valutazioni del servizio date da chi lo eroga (personale-docente, pedagogisti) sono migliori di quelle date da chi ne fruisce (studenti, genitori, datori di lavoro);
- si vogliono utilizzare per le scuole gli strumenti pensati e sperimentati nelle aziende industriali;

- l'utilizzazione di modelli TQM porta ad un aggravio di lavoro; si distolgono energie da problemi importanti per occuparsi di questioni secondarie;
- la qualità viene già perseguita; non c'è bisogno di modelli come il TQM per promuoverla;
- la qualità viene definita in termini di soddisfazione del cliente: vi è il rischio di seguire l'*audience* e di far degradare la formazione a banalità e idiozia.

Senza voler entrare nel merito di ognuna delle obiezioni, si possono mettere in evidenza alcune considerazioni. I servizi presentano proprie caratteristiche; la scuola, a sua volta, è un servizio ancora particolare: sarebbe allora un grave errore trasferire automaticamente al sistema scolastico modelli e programmi pensati e sviluppati per altri settori, in particolare per quello industriale. Sarebbe però altrettanto sbagliato rifiutarli a priori, solamente perché nati e sviluppati in un ambiente diverso. Le organizzazioni di servizi hanno già adattato i modelli messi a punto per l'industria e sviluppato nuovi modelli di riferimento dove le variabili relazionali e psicosociali assumono un peso rilevante. Si tratta di contributi che possono essere recuperati per la scuola, adattandone metodi e supporti.

Il concetto di qualità come definito nei modelli TQM consente di superare l'obiezione secondo cui i servizi non sono misurabili: la soddisfazione dei clienti che fruiscono del servizio educativo è il metodo di misura; il cliente, dal canto suo – per dirla con Galgano, uno dei grandi specialisti del TQM – è un mostro terribile: è spietato, affamato, esigente. I servizi educativi troppo spesso si progettano e si attuano per lo più all'interno della scuola, senza ascoltare e considerare la voce del cliente. Ma cliente non è solo l'allievo e la sua famiglia: ci sono anche le scuole superiori, le aziende di cui bisogna tener conto.

Nella misura in cui si adotta un approccio TQM, l'orientamento verso la qualità diventa un problema centrale e una ricerca sistematica: si parla di «produzione della qualità» riferita ai vari processi; il miglioramento della qualità non è più qualcosa di occasionale, di episodico, ma diventa un obiettivo centrale dell'organizzazione che può perseguirlo con l'aiuto di modelli sperimentati.

## Il lavoro svolto

In primo luogo si è trattato di definire i ruoli organizzativi. Una prima struttura era costituita dal Comitato guida per la qualità (*Quality Team*) composto dai membri del Consiglio di direzione dell'ICEC, più un docente specializzato in problemi di organizzazione aziendale. Il Comitato ha avuto il compito di fornire gli indirizzi e le linee-guida del progetto, di portare avanti il lavoro, di stimolare la partecipazione, di valutare (insieme con il Collegio dei docenti) le proposte di miglioramento formulate. Si è riunito ogni 15 giorni; ha partecipato a tre giornate di formazione e alcuni suoi membri hanno animato numerosi circoli della qualità e sottogruppi su problemi specifici.

Un altro ruolo importante è stato quello del coordinatore del progetto, la persona di riferimento con il compito di preparare i materiali e le proposte, di fornire un supporto e un'assistenza in termini organizzativi e metodologici, di stimolare lo svolgimento del progetto.

Il processo di cambiamento che si avvia con il TQM è prima di tutto un processo di cambiamento culturale: la formazione lo avvia e lo sostiene nel tempo. Una parte del lavoro, soprattutto all'inizio del processo, è costituita dalla formazione: sul TQM, sul modello EFQM, sull'autovalutazione, sulle metodologie atte a identificare e a risolvere problemi.

Poiché il progetto ha come punto fondamentale il coinvolgimento delle persone, è importante mettere a punto un efficace piano di comunicazione interna che raggiunga tutti i collaboratori (docenti e non) e tutti i soggetti coinvolti e che spieghi le finalità del progetto. In particolare è stato coinvolto a più riprese il Collegio dei docenti e inoltre gruppi di docenti hanno lavorato su questioni particolari. Gli studenti che hanno concluso il primo ciclo della SSQAT hanno partecipato a un incontro per identificare i problemi della scuola; da questo incontro è nato un circolo della qualità composto da docenti e allievi.

All'inizio si è trattato di chiarire alcuni concetti centrali e di ridefinirli in relazione all'ICEC: qualità, cliente, collaboratore, coinvolgimento dei collaboratori, processi. Lo si è fatto in sedute di *brainstorming*, una tecnica che ha lo scopo di stimolare la creatività e di ottenere un gran numero di idee da un gruppo di persone, in

poco tempo, su un tema comune; in seguito le idee sono state discusse, ordinate e rielaborate.

Con lo scopo, da un lato, di risolvere un problema e nello stesso tempo di utilizzare una metodologia appropriata, il Comitato guida ha svolto la seguente esercitazione: in un primo tempo sono stati identificati i maggiori problemi presenti nell'Istituto; attraverso una votazione è stato individuato quello che sembra essere un problema importante e risolvibile in breve tempo: il funzionamento dei consigli di classe. Per risolvere il problema si è utilizzato uno schema che prevede 4 elementi: i sintomi, le cause, la/le soluzione/i e le decisioni. Per formulare le soluzioni sono stati costituiti tre Circoli della qualità: uno sul ruolo del docente di classe, uno sull'impostazione delle riunioni dei consigli di classe, l'altro sulla formulazione di categorie di giudizio. I gruppi, composti da 4-7 docenti, si sono riuniti 3/4 volte e hanno formulato delle proposte che il Comitato guida ha sintetizzato e proposto al Collegio dei docenti. Il Collegio ha poi accettato di sperimentarle nel prossimo anno scolastico e di eventualmente generalizzarle dopo una verifica.

Altri problemi sono poi stati affrontati da alcuni gruppi: quello della gestione dell'informazione e i problemi della SSQAT.

Il Comitato guida ha poi anche formulato un progetto: «L'insegnamento per obiettivi in prospettiva interdisciplinare», che si riallaccia al progetto TQM e che riguarda il processo di insegnamento da realizzare nei prossimi anni.

Un'operazione importante prevista dal modello EFQM è rappresentata dall'autovalutazione, in cui ci si prefigge di analizzare le attività e i risultati dell'Istituto in riferimento al modello EFQM. Essa consente di misurare il livello dell'Istituto in un dato momento, permettendo quindi di valutare i progressi nel tempo. Permette pure di identificare le aree problematiche, quelle in cui è necessario fare uno sforzo di miglioramento.

Ci sono vari approcci per realizzare l'autovalutazione: è stato scelto quello con schema a matrice. La matrice è costituita da una serie di descrizioni di attività realizzate alle quali attribuire un punteggio mediante una scala da 1 a 10. Le colonne corrispondono ai 9 criteri del modello EFQM. È stata formulata una

matrice per l'Istituto e a partire dalla matrice si tratterà di elaborare un piano di miglioramento.

## Conclusioni

Il lavoro svolto nell'anno scolastico trascorso, in particolare nel Comitato guida, è stato cospicuo; ha permesso ai membri di introdursi nel nuovo approccio, di approfondire diversi aspetti di grande rilevanza, di produrre diversi materiali e di formulare proposte. Riflessioni su problematiche rilevanti per la scuola sono state avviate, anche all'interno del Collegio dei docenti. Sono state messe in moto delle dinamiche che possono notevolmente contribuire a migliorare la qualità dell'organizzazione e del servizio offerto. Il nuovo approccio permette anche di meglio situare la scuola nel contesto generale. Una serie di aspetti poco soddisfacenti che potevano essere intuiti come elementi della non-qualità del servizio offerto possono essere affrontati in modo sistematico, utilizzando metodologie sperimentate. Nel nostro progetto sono presenti anche alcuni punti problematici: la difficoltà di aggregare e coinvolgere i docenti e gli altri collaboratori dell'Istituto, il coinvolgimento degli allievi ancora insufficiente, la necessità di elaborare *ex novo* in mancanza di modelli adatti alla scuola.

Molto lavoro resta ancora da fare; le basi però ci sono perché la qualità totale sia integrata come obiettivo dell'Istituto; il lavoro di miglioramento dovrebbe continuare, verso altri traguardi, da parte di un Istituto che ha acquisito gli strumenti per produrre la qualità.

<sup>1</sup> Esiste, è vero, in Giappone il *Premio Deming* per la qualità, i cui elementi possono fungere da quadro di riferimento per un sistema di TQM. Le modalità di valutazione non sono però molto chiare, né il modello del *Premio Deming* ha avuto successo al di fuori dei confini giapponesi.

<sup>2</sup> L'EFQM ha ora pubblicato (per ora solo in inglese e tedesco) anche delle guide specifiche per il settore pubblico e più specificatamente per i seguenti settori:  
- amministrazione pubblica;  
- settore educativo;  
- settore ospedaliero/sanitario.

<sup>3</sup> Gli *stakeholders* sono tutti gli individui, i gruppi e le organizzazioni (interne o esterne) che hanno un influsso sull'azienda o subiscono un influsso da parte dell'azienda. Abbiamo già preso in considerazione i clienti e i collaboratori. In questo criterio si considerano i restanti *stakeholders*: società, gruppi di pressione, enti statali, partiti politici, ecc.

# Pedagogia specializzata nella formazione degli insegnanti

Incontro dei responsabili della formazione degli insegnanti della Svizzera romanda e del Ticino (Losanna, Ecole normale, 17 gennaio 1996)

*Nel 1990, il comitato della Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della pubblica istruzione (CDIP) istituisce un gruppo di studio avente per mandato l'analisi di competenze professionali «proprie» alla pedagogia specializzata ma indispensabili per lavorare con degli allievi «difficili»<sup>1)</sup> e l'elaborazione di proposte concrete sul modo di trasmettere queste competenze.*

*Nel 1994 viene pubblicato il «Dossier 27» della CDIP relativo alla «pedagogia specializzata nella formazione degli insegnanti». Il Dossier elaborato dal gruppo di studio presenta direttive precise riguardo alla problematica dell'integrazione scolastica e alla formazione degli insegnanti. Ciò malgrado, la concretizzazione delle conclusioni e delle proposte contenute nel documento non trova una unanime rispondenza sul piano delle realizzazioni cantonali.*

*Nel 1995, il Segretariato svizzero di pedagogia curativa e specializ-*

*zata (SPC) riceve il mandato dalla CDIP di organizzare delle giornate di studio atte a sostenere uno scambio di informazioni e di esperienze fra le strutture responsabili della formazione degli insegnanti. Per il Ticino, che manifestamente da più anni trova persone disposte ad interrogarsi sul problema dell'integrazione scolastica di allievi «difficili», o per meglio dire, del rispetto delle diversità interpersonali degli allievi nella ricerca di proposte di scolarizzazione meno marginalizzanti, la SPC ha invitato il prof. Michele Mainardi, già ispettore delle Scuole speciali del Sopraceneri e formatore in pedagogia curativa presso l'Istituto di pedagogia curativa dell'Università di Friburgo, attualmente docente e responsabile dell'aggiornamento alla Scuola magistrale di Locarno, ad aprire la giornata di studio con la conferenza che riportiamo qui di seguito nella versione italiana fornitaci dall'autore (versione adattata).*

## Lo sviluppo di una disponibilità critica all'integrazione dei ragazzi portatori di handicap

### Perché associare «pedagogia specializzata» e «integrazione»?

L'integrazione sociale è uno degli scopi fondamentali della pedagogia specializzata ma non necessariamente la sola forma d'intervento.

Se abbiamo scelto questo abbinamento è perché le conoscenze in materia di pedagogia specializzata per un insegnante «regolare» dovrebbero mirare essenzialmente a tre obiettivi strettamente correlati all'integrazione:

- 1) la diagnosi precoce delle difficoltà individuali e l'orientamento verso eventuali servizi specializzati per evitare una segregazione a medio o lungo termine;
- 2) il mantenimento in classe di allievi anteriormente o altrove definiti

come necessitanti di un'educazione a parte (scelte di politica scolastica e sociale più discriminanti);  
3) l'apertura all'accoglienza (totale o parziale) di ragazzi che necessitano attualmente di un'educazione a parte.

Parlare di integrazione e di pedagogia specializzata nella formazione dei docenti della scuola dell'obbligo significa quindi accordare un'attenzione particolare al bambino differente, ai vantaggi e agli svantaggi dell'integrazione e della segregazione nel corso dello sviluppo e durante tutto il processo d'emancipazione personale.

### Perché parlare di «disponibilità all'integrazione»?

*L'integrazione... una bella teoria? Un'opportunità che si sfalda di fronte a una moltitudine di barriere invisibili? Il frutto di un'operazione complessa?*

L'integrazione è al tempo stesso una finalità, uno stato, un mezzo, un processo... (cfr. Mainardi, 1995.1).

Parlare di «integrazione» in campo educativo significa rifarsi ai principi e alle finalità dell'insegnamento e alle determinanti del processo d'emancipazione personale in seno ad un gruppo sociale.

È dunque imperativo non dimenticare o sottovalutare il fatto che l'integrazione è innanzitutto il frutto di un processo interpersonale e, in quanto tale, di un processo tributario delle opportunità d'emancipazione offerte dal contesto sociale d'accoglienza e/o d'appartenenza.

*«Si d'un côté le statut de la personne dans un groupe est le fruit de compétences individuelles, de l'autre il n'en est pas la conséquence directe. Les dynamiques interpersonnelles, les valeurs, les finalités, les possibilités du groupe, sa disponibilité [...] ne sont que quelques variables qui concourent à déterminer, maintenir, ou entraver le dynamisme du processus d'intégration-ségrégation du collectif par rapport à l'individu.» (Mainardi, 1995.1, p.38).*

In questo senso la disponibilità all'integrazione è la condizione di ogni azione di riflessione sull'opportunità e le possibilità, in seno a una classe regolare, della presa a carico educativa differenziale di un allievo detto «differente».

### Perché una disponibilità critica?

Quando un'ideologia forte o l'emozione prendono il sopravvento sulla riflessione critica, è possibile che la nostra attitudine di fronte al bambino differente sia il frutto di un giudizio parziale.

L'integrazione sociale è una finalità legittima, ma l'integrazione scolastica è solo una delle forme possibili di presa a carico del bambino per raggiungere lo scopo di una integrazione sociale dell'adulto.

Tutto si gioca su quello che si può offrire al bambino in questione, a condizione di non perdere di vista il fatto che stiamo pianificando le occasioni di esperienza, d'apprendimento e di emancipazione suscettibili di permettergli d'essere più o meno facilmente integrato al contesto d'appartenenza, familiare, sociale e professionale (scolastico) attuale e futuro.

— «Mi sento capace di portare a buon fine il mio progetto pedagogico con questo bambino oppure no?»;

– «Quali le conseguenze della mia decisione sulle opportunità di esperienza e di sviluppo del bambino?».

Prima di poter arrivare a formulare delle risposte in merito è necessario che l'insegnante abbia accettato di chinarsi sul problema e questo è possibile unicamente se gli è stato concesso di soffermarsi su una serie di riflessioni d'ordine più generale:

- «Chi è il bambino differente?»;
- «Quali sono i vantaggi per lui di restare in una classe regolare?»;
- «Chi può aiutarmi nella sua presa a carico?»;
- «Quali sono gli svantaggi?»;
- «Quali saranno le conseguenze sulla gestione della classe?»;
- «...».

Un insegnante ha il dovere di essere critico nei confronti della sua capacità di consentire ad ogni bambino di beneficiare della situazione della classe regolare; egli ha il dovere di interrogarsi sui vantaggi e sui limiti del progetto pedagogico che si sente di sostenere con tale o tal altro ragazzo inserito in una determinata classe.

*«Isolé involontaire ou intégré ne sont pas des conditions stables et généralisables. Ce sont le fruit de processus interpersonnels, de négociations plus ou moins explicites, plus ou moins conscientes, [...] entre un individu et un groupe. En modifiant certaines contingences impliquées dans les relations interpersonnelles, il se peut que le degré d'intégration-ségrégation subisse des modifications significatives.»* (Mainardi, 1995.1, p. 39).

Delle determinanti importanti in questo senso possono essere le rappresentazioni che l'insegnante si fa del bambino detto «differente», delle implicazioni pedagogiche che scaturiscono da una presa a carico «specialistica», della competenza professionale richiesta per gestire delle situazioni di classe più o meno eterogenee e delle conseguenze che questa presa a carico ha sul mandato professionale che vincola l'operato dell'insegnante agli «altri» allievi della classe e alle loro famiglie.

*«Une des conditions de la réussite d'une intégration est aussi la volonté des partenaires d'en permettre la réussite.»*

*Inserer n'est pas synonyme d'intégrer!*

*Maintenir n'est pas synonyme d'intégrer!*

*Le mot intégrer implique reconnaî-*

*tre, accepter, assumer ou refuser les différences individuelles lors de dynamiques interpersonnelles. C'est dans ce cadre de référence qu'il est utile de réfléchir sur ce que nous avons nommé «interface sociale». Interface dans le sens qu'elle peut être à la fois obstacle et/ou ressource pour les réalisations en faveur des invalides. L'intervention à des fins d'intégration ne peut pas négliger cette déterminante. Tout comme pour les barrières d'ordre architectural, il y a des barrières d'ordre socioculturel ou pratique qui peuvent (doivent) être surmontées.*

*Un des buts de l'intégration: la prévention de la ségrégation!*

*Intégrer, en éducation spécialisée, signifie aussi chercher à maintenir le pouvoir d'interaction d'un individu au sein d'une collectivité même lorsqu'il y a diagnostic d'un déficit et pronostic de difficultés à court, moyen ou long terme. Il se peut qu'en agissant sur les conditions contin-*

*gentes «normales» on puisse permettre à l'invalidé une participation active et reconnue au sein du groupe sans que l'impact du handicap n'ait une incidence trop lourde sur l'économie du groupe et sur les occasions d'expérience du collectif. Des approches qui visent la réduction du risque de ségrégation tout en étant garantes des intérêts individuels et collectifs sont des approches à rechercher.»* (Mainardi, 1995.1, pp. 39-40).

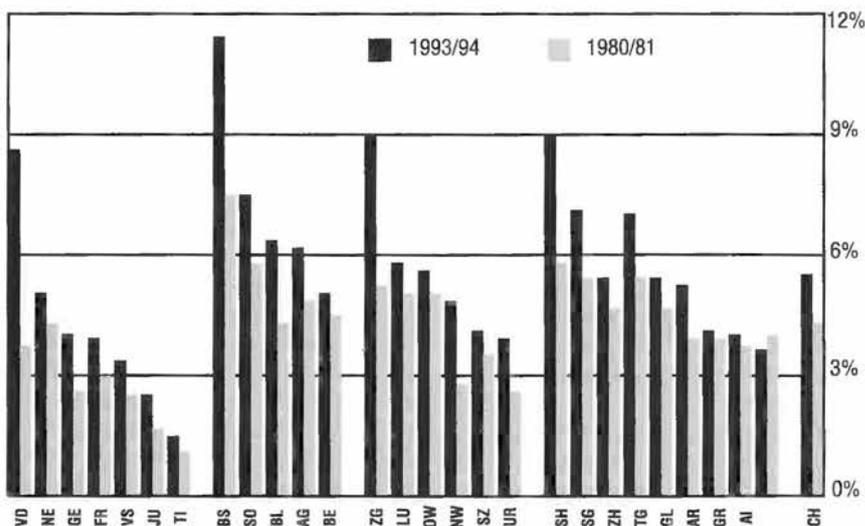
### Una disponibilità critica all'integrazione di quale bambino? Alcuni dati utili

Gli allievi al beneficio di un'educazione speciale inseriti nelle classi speciali in Ticino sono 534, di cui 247 (65%) in classi speciali inserite negli stabili dei differenti ordini scolastici della scuola obbligatoria, 155 (29%) in istituzioni private e 32 (6%) nei Centri Psico-Educativi.

## La situazione in Svizzera

In Svizzera 12'000 allievi seguono un programma speciale di insegnamento: il 71% frequenta classi dette «di sviluppo» e il restante 29% è inserito in «classi A.I.».

Percentuale degli allievi che seguono una scolarizzazione speciale in rapporto al numero totale di allievi in obbligo scolastico: **Confronto dei dati degli anni scolastici 1980/81 e 1993/94:**



### Dati dell'anno scolastico 1993/94:

Svizzera orientale:	5,7%	(SH 9,5 %)
Svizzera centrale:	5,7%	(ZG 8,5%)
Svizzera nord-occidentale:	6,0%	(BS 11,7%)
Svizzera romanda e Ticino:	5,4%	(Vaud 7,7%) (Ticino 1,8%)

Uff. federale di statistica

Per una corretta comprensione dei dati è opportuno sottolineare che il modello ticinese è abbastanza particolare:

- nella gestione dell'insegnamento specializzato un posto di primo piano è accordato ai genitori. È ad essi che compete, in ultima istanza, la decisione di usufruire o meno dell'offerta di una scolarizzazione speciale per il proprio figlio nella forma della classe speciale;
- il 10% circa degli allievi delle classi regolari è seguito dal Servizio di sostegno pedagogico per delle difficoltà di integrazione o di apprendimento.

Ne consegue che, a differenza di altri cantoni, quando noi parliamo di integrazione questa interessa situazioni di mantenimento o di inserimento a tempo parziale o completo nelle classi regolari di bambini portatori di difficoltà importanti sul piano cognitivo, comportamentale, motorio o sensoriale.

Inoltre, sempre a differenza della maggioranza degli altri cantoni, in Ticino non esistono classi parallele (classi a effettivo ridotto, classi di sviluppo, classi d'accoglienza...) e le classi speciali sono composte essenzialmente da bambini e ragazzi al beneficio di un riconoscimento da parte dell'assicurazione invalidità – o assimilabili – (da qui la denominazione di «classe A.I.»), per delle cause invalidanti legate in questo caso alla presenza di un deficit intellettuale o a un disturbo comportamentale importante. Con questo gruppo di allievi arriviamo all'1,8% della popolazione scolastica, il che rispecchia la tendenza percentuale dei paesi occidentali.

Un interrogativo da chiarire è «chi» sia l'allievo «difficile» per le varie istituzioni scolastiche e «in quale misura la componente socioculturale giochi un ruolo più o meno marcato nella selezione e l'orientamento verso strutture specializzate operate regionalmente dalla scuola dell'obbligo<sup>2)</sup>».

Senza una precisa definizione dei «gruppi» al beneficio di una scolarizzazione «parallela», è praticamente impossibile procedere ad un'analisi approfondita e comparata delle scelte operate dai vari cantoni, poiché già al primo livello a proposito dell'identificazione del bambino «scolasticamente» difficile, o necessitante di un'educazione a parte, riscontriamo

che i referenti per gli operatori dei singoli cantoni differiscono in modo significativo. Conseguentemente anche l'insieme della problematica che si intende trattare nel corso dell'incontro, ossia «quale competenza specialistica per la formazione degli insegnanti», sarà relativamente prossima alle necessità provocate da realtà e problematiche più o meno emergenti o più o meno risentite.

### **La formazione degli insegnanti delle classi regolari e l'integrazione**

Per quanto concerne la scolarizzazione del bambino «divergente» in senso lato, è importante sottolineare che da più anni e a più riprese la scuola ticinese si è chinata sulle determinanti dell'insuccesso scolastico, rifiutando di escludersi quale possibile causa e interrogandosi sulle possibili regolazioni da mettere in atto per rispondere dall'interno ad un fenomeno in netto contrasto con le finalità e i principi della scuola dell'obbligo.

Questa realtà, come pure l'istituzione del Servizio di sostegno pedagogico integrato alla proposta regolare di scolarizzazione, ha senz'altro facilitato lo sviluppo di una cultura della «diversità» e della «alterità», inducendo atteggiamenti favorevoli all'assunzione in prima persona della gestione della «diversità» e reticenti a una segregazione operata d'ufficio.

Gli elementi utili alla comprensione delle differenze interindividuali e interculturali sono ormai da tempo parte integrante del programma di studio e sono presenti anche nell'offerta di formazione continua.

In merito all'integrazione del bambino portatore di handicap, il programma della formazione di base prevede un'informazione sui servizi e sulle prestazioni di cui è responsabile l'Ufficio dell'educazione speciale e la presentazione dell'organizzazione e delle attività del Servizio di sostegno pedagogico. Per quanto concerne le attività sotto la responsabilità dell'Ufficio dell'educazione speciale, si fa in modo che l'informazione porti su esperienze di integrazione o di mantenimento in classe regolare di bambini handicappati (handicap sensoriale, motorio o mentale) piuttosto che sulla elencazione dell'insieme delle prestazioni fornite.

Da alcuni anni inoltre, assieme alle classi della «scuola pratica», l'Istituto magistrale ospita ugualmente una classe speciale (classe A.I.). In que-

sto modo, i futuri insegnanti e le future insegnanti possono incrociare/incontrare i bambini della classe speciale durante le pause o nel corso di attività integrate; a volte viene offerta loro anche l'opportunità di intervenire direttamente in modo più o meno informale nella classe speciale (Mainardi, 1995.2, pp. 86-90).

La presenza di una classe speciale in un'istituzione scolastica non è necessariamente sinonimo di integrazione; ma è una condizione favorevole per sviluppare delle forme di collaborazione interessanti quali:

- attività integrate regolari (educazione fisica, musicale...);
- attività integrate straordinarie (uscite scolastiche, manifestazioni di sede...);
- attività integrate con tutta la classe speciale o con uno o più allievi.

L'accoglienza di classi speciali nelle istituzioni scolastiche ordinarie può suscitare domande e riflessioni presso gli allievi, gli insegnanti e i genitori. Questo quindi, preso seriamente, può ugualmente contribuire a una migliore sensibilizzazione e informazione dell'opinione pubblica sulle differenti forme di handicap, sulle possibilità e sui bisogni di ognuno... a una più grande disponibilità da parte degli altri e verso gli altri.

**Michele Mainardi**

### **Note:**

<sup>1)</sup> Nel Dossier 27 della CDIP viene precisato che «allievi difficili» designano «1. les enfants présentant des retards du développement cognitif, des troubles du comportement ou des troubles instrumentaux... 2. les enfants handicapés qui sont intégrés dans une classe primaire ou dans un groupe préscolaire».

<sup>2)</sup> Interessante a questo riguardo è stato il contributo proposto durante lo stesso incontro dal Prof. Doudin e ripreso in forma più estesa nella recente pubblicazione: *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*, Ed. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne, 1996. Lo studio fornisce una visione d'insieme sulle difficoltà d'integrazione scolastica e sul funzionamento del sistema scolastico vodese: «une division pré-gymnasiale essentiellement fréquentée par des élèves suisses, des classes à effectif réduit et de développement qui se transforment en 'ghettos' pour les élèves étrangers».

### Bibliografia:

- CDIP: *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants* (Dossier 27), Berna: CDIP, 1994 (CDIP, Zähringerstrasse 25, CP 5975, 3001 Berna).
- Doudin Pierre-André: *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*, Centre Vaudois de Recherche Pédagogique, Lausanne, 1996.
- Mainardi Michele: *L'intégration scolaire au Tessin*, in: Gabriel Sturny-Bossart et Anne-Marie Besse (Eds.): «L'école suisse – une école pour tous?», Editions SPC, Lucerne, 1995.1, pp. 36-40.
- Mainardi Michele: *Les partenaires: la disponibilité à l'intégration elle se prépare*, in: Gabriel Sturny-Bossart et Anne-Marie Besse (Eds.): «L'école suisse – une école pour tous?», Editions SPC, Lucerne, 1995.2, pp. 86-90.
- Mainardi Michele: *Scuole Speciali: Integrazione e vita attiva*, in: «Scuola Ticinese», N. 143 – anno XVII 1988, pp. 24-26 (pubblicazione ripresa nel bollettino dell'ATGABBES – Inverno 1988).
- Martinoni Mauro: *Pedagogia speciale nella formazione di base dei docenti della scuola dell'obbligo*, in: «Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants», SPC, Lucerna, 1991.
- Martinoni Mauro: *Intégration scolaire de l'élève handicapé au canton du Tessin*, Bollettino SPC 3, 1991, pp. 13-16.
- Merzaghi Giorgio: *1975-1995: scuola ticinese come sei?*, in: «Scuola ticinese», N. 203 – anno XXIV 1995, pp. 2 e 24.
- Moulin Jean-Paul: *L'intégration scolaire des élèves en difficulté, analyse des composantes et formation des enseignants*, in: «La personne mentalement handicapée et la société», ASA, pp.95-97.



Da: «Résonances», 1990.

## Segnalazioni bibliografiche del Centro di documentazione sociale

- Defrance Bernard, *La violence à l'école* – Parigi: Syros Alternative, 1992 – pp. 139 (DE IX/24).

La violenza nelle scuole esiste. C'è quella evidente: furto, racket, aggressioni, e c'è quella nascosta, ed a volte anche accettata come normale: scherzi cattivi tra bambini, carenze di orientamento e selezione scolastica eccessiva con risvolti negativi sulla psiche dell'allievo... Misurare, capire, agire, prevenire, questi sono le basi di riflessione contenute in questo volume.

- A cura di J. Martin e L.R. Kilcher, *L'expérience vaudoise des médiateurs scolaires. Accueillir et conseiller les élèves et apprentis en difficulté* – Lausanne: ISPA, 1992 – pp. 112 (AD XII/6).

Bilancio (dal 1978 al 1992) del lavoro fatto dai mediatori scolastici vodesi. *L'Institut suisse de prévention de l'alcoolisme et autres toxicomanies* (ISPA) ha condotto una valutazione attenta e profonda di questa esperienza. Esperienza fatta da insegnanti i quali sono all'ascolto di problemi di diversa natura di allievi e di apprendisti.

- Guichard Jean, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents* – Parigi: PUF, 1993 – pp. 270 (AD XII/7).

Nel libro sono citate le esperienze di diversi ricercatori che considerano preminenti, per la formazione di progetti d'avvenire degli adolescenti, le esperienze familiari e sociali. Tuttavia gli adolescenti vivono altre esperienze che contribuiscono alla formazione dei loro progetti e oggi la loro lunga permanenza a scuola gioca un ruolo fondamentale. Il sistema delle qualità attraverso le quali i giovani costruiscono la loro immagine e rappresentano il loro avvenire è il rifles-

so dell'organizzazione scolastica. La forza delle categorizzazioni scolastiche si manifesta in maniera particolarmente netta quando si raffrontano le aspettative di adolescenti in difficoltà e quelle di buoni allievi.

- A cura di W. Fornase e A. Vanni, *Con voce di nido. Bambini e complessità* – Milano: Franco Angeli, 1992 – pp. 261 (BA XIV/29).

I processi educativi sono assunti, in questo testo, come processi fondamentali e fondanti le relazioni interpersonali. Il rischio, sempre presente nella loro gestione, è il manifestarsi di uno strisciante disequilibrio comunicativo a favore dell'adulto educatore che, per questo, perde di vista il bambino come dimensione possibile della comunicazione e, di conseguenza, della costruzione del sapere, dei suoi percorsi e delle sue genesi. Ciò ha portato i processi educativi alla loro riduzione progressiva all'interno della cosiddetta tecnologia istruttiva.

È possibile allora ricostruire un punto di vista più globale sul bambino e sui suoi processi di conoscenza?

L'ipotesi alla base della teoria degli autori è che le implicazioni psicoeducative della teoria dei sistemi complessi consentano una chiave di lettura costruttivamente critica di certo «riduttivismo pedagogico».

Sono perciò state messe a confronto posizioni teoriche e operative diverse e a volte contrastanti per offrire – a chi opera nei processi educativi – lo stato dell'arte in materia, con particolare riferimento ad un'esperienza pluriennale di formazione condotta negli asili nido di Piacenza.

**Patrizia Mazza, documentarista**

*Il Centro di documentazione sociale ha sede a Lugano, in via Trevano 13 (tel. 091 923 39 45).*

## Centro didattico di Bellinzona: quali riviste?

La Biblioteca del Centro didattico di Bellinzona dispone di un'accogliente saletta interamente destinata alla consultazione di numerosi periodici, nella quale sono esposte, sulle apposite scaffalature, gli ultimi numeri delle riviste dell'anno in corso, collocate alfabeticamente per titolo e suddivise per materia che la segnaletica ben evidenzia. Si possono così reperire le pubblicazioni che più interessano tra quattro gruppi di suddivisioni, che spaziano dalle *scienze dell'educazione*, alla *didattica delle discipline*, dai periodici inerenti ai *mass media* a quelli riguardanti le *bibliografie specializzate*, e non da ultimo si possono pure consultare alcune *pubblicazioni di carattere generale*.

Ora, tale materiale è a disposizione dell'utenza, che può – se lo ritiene opportuno – prenderlo in prestito oppure fotocopiarlo. Si ricorda che gli arretrati dei numeri desiderati sono custoditi nell'apposito archivio; bisognerà allora richiedere l'assistenza del personale specializzato della sede, che ben volentieri soddisferà le richieste.

Negli ultimi anni e più precisamente dal 1992, si è provveduto a variare l'offerta di un repertorio sempre maggiore di titoli per poter così soddisfare le esigenze dei docenti delle scuole dell'obbligo, ai quali – appunto – le riviste sono soprattutto indirizzate.

Il repertorio delle pubblicazioni periodiche proposte consta, oggi, di 122 riviste specializzate, scelte con criteri oculati e con la collaborazione degli esperti delle singole materie. Tali proposte sono raccolte, segnaleticamente, nel catalogo delle riviste (aggiornato nel mese di gennaio 1996): un elemento di sostegno per la ricerca e di consultazione facile ed immediata, in quanto indica gli svariati movimenti delle pubblicazioni proposte (queste possono infatti essere state interrotte nella loro pubblicazione, come aver subito una fusione con altre case editrici, oppure ancora aver cambiato titolo). Non si dimentichi che l'elenco indica pure l'anno in cui è stata acquistata la rivista per facilitare appunto una possibile ri-

chiesta di numeri arretrati. Naturalmente tale catalogo è a disposizione di coloro che lo richiedono.

Per procedere ora ad una presentazione analitica di alcune pubblicazioni presenti al Centro didattico di Bellinzona (molte delle quali si trovano pure negli altri centri didattici del Cantone, a Locarno, a Massagno e a Chiasso), è utile fornire una esposizione informativa di alcune riviste, rispettando però i criteri di suddivisione sopra indicati. Per le scienze dell'educazione si trova ad esempio la rivista *Infanzia*, mensile di orientamenti, esperienze e discussioni sui problemi pedagogico-didattici e sulla gestione della scuola materna e degli asili nido, oppure *Bambini*, che nelle sue varie rubriche propone articoli di attualità – come quelli dell'interculturalità tra adulti e bambini – strumenti di lavoro suggestivi intorno a testi letterari che attraversano e interessano l'età infantile – con naturalmente la relativa bibliografia – oppure dossier specifici riguardanti i risultati scaturiti da lavori di gruppo di psicopedagogisti. Se invece si vuole optare per una rivista che inglobi le scienze dello sviluppo, si potrebbe consultare *Età evolutiva*, rivista quadrimestrale che intende contribuire alla diffusione della conoscenza sull'età evolutiva che la ricerca scientifica sta elaborando. Il periodico si indirizza a psicologi e sociologi, ma anche ai cultori di neuropsichiatria infantile, e presenta – oltre a resoconti di ricerche – anche bibliografie ragionate, recensioni e numeri monotematici. Se invece si volessero conoscere, in ambito scolastico, le attività e le iniziative a livello non solo ticinese, il Centro didattico offre pure vari mensili, quali ad esempio *Journal de l'enseignement primaire* (Département de l'instruction publique, Genève), *Ecole romande* (Publication de la société suisse de perfectionnement pédagogique, SSPP), *Coordination* (Revue de la Conférence intercantonale des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin) o *SLZ* (Schweizer Lehrerinnen und Lehrer Zeitung, Zürich), accan-

to, ovviamente, a *Scuola ticinese*. Per quello che concerne invece la didattica delle scienze, va segnalato *Le Français dans le monde*, rivista che si propone di presentare argomenti di attualità o di cultura inerenti al mondo francese; *Spick*, invece, è un agile mensile in lingua tedesca ricco di illustrazioni, di giochi e di brevi letture, facile da consultare e utile supporto per arricchire il materiale del docente di lingua tedesca; il quadrimestrale *Lend* (Lingua e nuova didattica) opta invece per un lavoro di ricerca e formazione degli insegnanti, nell'intento di diffondere nuovi orientamenti didattici con particolare riguardo all'educazione linguistica.

Ma la Biblioteca del Centro offre pure varie riviste anche nell'ambito dei mass media. Infatti si può, ad esempio, consultare il mensile di attualità e informazione cinematografica e televisiva *Ciak*, nel quale sono inserite delle schede a soggetto di presentazione di film programmati anche nelle nostre sale; il mensile *Fotografare* si presenta invece da sé.

Per le bibliografie merita una particolare attenzione *Sfogliolibro*, rivista che ha recentemente apportato alcune modifiche alla sua periodicità: uscirà infatti in tre numeri all'anno, e non più in due, e verrà inoltre diffusa insieme a *Biblioteche oggi*, pubblicata anch'essa dall'Editrice Bibliografica. Si avrà così una informazione bibliografica con relativa descrizione catalogografica inerente alla produzione italiana di libri per ragazzi, con particolare riguardo agli aspetti biblioteconomici.

Nelle pubblicazioni di carattere generale l'utenza può consultare il periodico *Gulliver*, specializzato in proposte di viaggio corredate di ricchi consigli pratici; *Archeo* propone invece l'attualità sul passato, con articoli, dossier, rubriche o monografie, tutti incentrati sulla scoperta del patrimonio archeologico mondiale. Inutile ricordare che le illustrazioni di queste due riviste sono particolarmente curate.

Ma troppo spazio, che andrebbe ben oltre le possibilità concesse, ci vorrebbe per poter anche solo descrivere succintamente le altre 100 e più riviste presenti al Centro didattico di Bellinzona, che come detto toccano quasi tutte le discipline insegnate a scuola. Non rimane quindi che invitarvi ad usufruire di questo servizio.

Ornella Monti

## Iscriversi al collocamento a 16 anni...

Mi accingo a raccontare di una ricerca che ho condotto nell'ambito della formazione di orientatrice scolastica e professionale (Corso ASOSP 1991/1995).

**Studio dei giovani nati nel periodo 1979/1977, senza formazione scolastica o professionale completa, iscritti alla disoccupazione.**

Innanzitutto reputo necessaria una digressione cronologica, inerente ad alcune tappe del mio iter formativo e lavorativo, per far comprendere, a chi legge, il perché della ricerca.

Nel mese di aprile 1991 ho iniziato il Corso ASOSP, lavorando contemporaneamente alle dipendenze di un organismo umanitario in qualità di operatrice sociale. Nel 1993, causa diminuzione degli effettivi, mi sono dovuta iscrivere al collocamento e dal 1 aprile 1994 sono stata assunta con mansioni di collocatrice presso l'Ufficio del lavoro, un incarico che mi occupava tutti i pomeriggi della settimana. A partire dal giugno 1994 ho avuto l'opportunità di supplire, durante un'altra mezza giornata, un'orientatrice scolastica e professionale del Servizio di orientamento. Di modo che, per alcuni mesi, al mattino vestivo gli abiti dell'orientatrice scolastica e professionale ed il pomeriggio quelli della collocatrice: ho potuto così notare che alcuni giovani, appena conclusa o interrotta la scuola media, facevano capo all'Ufficio di orientamento scolastico e professionale per la ricerca di posti di tirocinio e nello stesso tempo all'Ufficio del lavoro per la richiesta delle indennità di disoccupazione.

Il fenomeno della disoccupazione tra i giovani con al massimo 18 anni di età mi ha sorpreso e allarmato; non avevo mai «sospettato» fino a quel momento che ci si potesse iscrivere al collocamento e percepire le indennità di disoccupazione subito dopo l'obbligo scolastico!

E' così che ho deciso di indagare su questo particolare gruppo di disoccupati.

Il primo passo di questa indagine è stato quello di procurarmi l'elenco che mi forniva i nominativi dei giovani che facevano parte di questo gruppo. Ho poi proceduto preparando una «Scheda di raccolta dati» da utilizzare durante i colloqui con ognuno/a di loro. Finalmente hanno avuto luogo i colloqui con i ragazzi e le ragazze.

In tutta la ricerca un ruolo considerevole è stato dato allo studio delle probabili cause della loro disoccupazione. Si è trattato di un'indagine per me molto interessante; più proseguivo nell'analisi dei fattori causali, più emergevano ulteriori necessità di approfondimento che mi sarebbero piaciute soddisfare ma che per motivi di tempo ho dovuto in parte accantonare.

Il capitolo dell'analisi dedicata a fattori familiari che potevano influire sulla decisione di iscriversi al collocamento, purtroppo, è stato trattato per alcuni versi in modo superficiale: in effetti in un solo colloquio con una persona non si può intuire tutto ciò che le ruota intorno, e ancor meno quello che succede nell'intimità della sua famiglia. Quindi pur avendo rilevato alcune costanti (cito a titolo di esempio che 19 giovani su 60 non hanno alle spalle una famiglia che li segue nella pianificazione del loro futuro professionale), tralascio intenzionalmente, in questa sede, di riferirne in maniera particolareggiata.

Ma andiamo a ritroso e vediamo un po' quanto ero intenzionata a scoprire... e se ci sono riuscita! Brevemente, qui di seguito, l'origine delle domande che mi sono poste.

- I giovani che ho potuto conoscere, durante il periodo nel quale svolgevo mansioni di orientatrice la mattina e mansioni di collocatrice il pomeriggio, mi avevano molto preoccupata: avevo l'impressione che fossero giunti alla decisione di iscriversi al collocamento innanzitutto perché nessuno si occupava di loro, né a scuola, né a casa.

- I loro genitori vivono insieme o separati?

- C'è qualcuno che li segue nella pianificazione del futuro professionale?
- Che cosa li spinge a chiedere le indennità di disoccupazione?
- La famiglia li stimola verso il conseguimento di un diploma?
- Ho poi intuito che poteva anche esserci un problema di competitività sul mercato dei posti di tirocinio: di questo si poteva ricercare la causa nel rendimento scolastico; o nella scarsa mobilità geografica; o in aspirazioni al di fuori della portata degli stessi giovani.
  - Che rendimento avranno avuto a scuola?
  - Avranno conseguito la licenza di scuola media?
  - Che mestieri vorrebbero fare?
  - Sono disposti a fare dei sacrifici, per giungere a un diploma?
- Essendo questo fenomeno di disoccupazione tra minorenni per me una novità, mi attendevo dai dati statistici una presenza rilevante di nominativi di giovani stranieri; desideravo quindi indagare sulla provenienza.
  - Da quali paesi arrivano?
  - Per quali ragioni sono approdati in Svizzera?
  - Che attività hanno svolto in passato?
  - Che aspettative hanno per il futuro?
- Siccome molti di questi giovani avevano frequentato per almeno qualche anno le scuole qui da noi, avrebbero dovuto conoscere, durante la scuola media, il servizio di orientamento scolastico e professionale; in quel caso sarebbe stato interessante sapere cosa fosse scaturito dalla consulenza: chissà, magari avevano già intrapreso, in passato, una formazione!
  - Quanti di questi/e ragazzi/e hanno potuto usufruire di una consulenza OSP?
  - Hanno già interrotto un tirocinio?
  - Desiderano ancora intraprendere una formazione?
  - Quali problematiche rendono difficoltoso il collocamento a tirocinio?
  - Sono idonei per qualsiasi formazione?
- Sapevo che il Codice Civile Svizzero (CCS), nell'ambito del diritto di famiglia, sancisce l'obbligo dei genitori a mantenere i figli minorenni, e anche maggiorenni se sono agli studi.

- Come mai la LADI (Legge assicurazione contro la disoccupazione) consente ad un giovane minorenne senza formazione di base di iscriversi al collocamento e percepire le indennità di disoccupazione?
- Perché non vengono applicati gli articoli del CCS inerenti all'obbligo di mantenimento dei figli?
- Anch'io ho dovuto far capo all'assicurazione disoccupazione, dunque so cosa vuol dire stare a casa in «attesa» di un posto di lavoro; si entra spesso in una dimensione di demotivazione e di sfiducia: posso immaginare che per un adolescente questa esperienza possa influire negativamente su tutto il resto della vita lavorativa. L'età dell'adolescenza è già di per sé problematica, perché legata a cambiamenti evolutivi fisici e psichici: se a questo si aggiunge il «parcheggio» in disoccupazione, la formazione dell'identità e della personalità potrebbe risentirne.
  - Cosa fa durante il giorno un disoccupato di 16-18 anni?
  - Cosa pensa del suo futuro professionale?

Mettiamo ora un po' d'ordine e rispondiamo subito al quesito inerente al perché della possibilità, per un adolescente che non ha mai lavorato, di avere attribuite 170 indennità giornaliere di disoccupazione.

Gli articoli 276 e 277 del CCS, «Del diritto di famiglia», concernenti l'obbligo del mantenimento dei figli da parte dei genitori o chi per essi, a differenza di quanto io credessi, non stabiliscono anche un mantenimento pecuniario dei figli. Prevedono solo il mantenimento nel senso del vitto e dell'alloggio per i figli minorenni, oppure agli studi, *nel caso in cui non sussistano altri mezzi*. Ciò vuol dire che se il ragazzo o la ragazza lavora, oppure ha diritto come in questi casi alle indennità di disoccupazione, cade l'obbligo di mantenimento da parte dei genitori.

Se il diritto alla disoccupazione, sancito dalla LADI, per giovani minorenni mantenuti dai loro genitori, dovesse essere subordinato agli articoli di legge del CCS «Degli effetti della filiazione», ciò dovrebbe essere menzionato dalla LADI stessa; quindi l'articolo 14 della LADI, che stabilisce nella fattispecie chi ha diritto alle prestazioni pur non avendo com-



piuto il periodo di contribuzione (non compie il periodo di contribuzione chi non versa i contributi da attività lucrativa), dovrebbe espressamente citare la priorità del CCS. Siccome la LADI non menziona come prioritari gli articoli 276 e 277 del CCS, resta valido l'articolo 14 così com'è!

E ciò genera un rilevante problema, nella misura in cui questi giovani, che per età dovrebbero essere in formazione, si trovano a far capo agli uffici di collocamento. Ora, allo stato attuale gli uffici del lavoro non sono in grado né per disponibilità di tempo, né talvolta per preparazione, di occuparsi di adolescenti da orientare verso una formazione di base; d'altra parte essendo l'orientamento scolastico e professionale un servizio facoltativo per legge, non si può imporre al disoccupato, pur giovane che sia, di farvi capo.

In sostanza la presa a carico di questi giovani comporta strategie di intervento e modalità operative che tengano conto sia dei principi dell'OSP che dell'importanza di renderli attivi, e quindi collocati, al più presto.

In effetti ho avuto modo di rilevare che è parecchio diseducativo, per un/a ragazzo/a in età adolescenziale, potersi concedere un periodo di totale non-occupazione; sono rimasta impressionata dalla completa mancanza di strategie e di interessi professionali e non professionali.

Alla domanda sulle previsioni per il dopo-disoccupazione, una buona parte di loro (certo non tutti) risponde che vi ... rifletterà in seguito, quando si presenterà il problema!

Indagando sulle professioni che conoscevano, il più delle volte ho dovuto constatare che queste erano molto poche!

Subordinerei il diritto alla disoccupazione per le persone al disotto di una certa età - ipotizzo i 21 anni - all'accettazione di occupazioni anche nei più disparati stages professionali; non fosse altro che per dar loro l'opportunità di conoscere alcune professioni e di appassionarsi a qualcuna delle attività esercitate; non da ultimo per evitare i rischi legati ad una totale inattività.

Con i ragazzi che ho potuto seguire «da vicino», si sono avuti buoni risultati proprio con gli stages di osservazione professionale: bisognerebbe creare una rete di contatti con aziende che consenta, a tutti i giovani iscritti presso i nostri uffici di collocamento, opportunità di questo tipo.

Riporterò ora alcuni fra i dati emersi dalla mia ricerca, accompagnati da qualche suggerimento d'intervento. Nel periodo del rilevamento statistico (15 maggio 1995) vi erano, nel nostro Cantone, 60 giovani nati negli anni 1977/1979 senza nessuna formazione di base completa ed iscritti

al collocamento, su un totale (nello stesso periodo) di 7'393 disoccupati, tasso pari allo 0,81%.

I nativi del 1977 (statistica del dicembre 1994) erano in Ticino 3'339, i disoccupati della stessa età 30 (0,90%); per quanto concerne quelli del 1978, erano 19 su 3'169 (0,66%); mentre per quelli del 1979 le unità ammontavano a 9 su 3'073 (0,30%). A differenza di quanto potessi sospettare, un terzo (20 unità) dei giovani disoccupati fra quelli considerati nello studio (60) è di nazionalità svizzera, poco meno di un terzo sono giovani ticinesi di adozione e il resto è proveniente da altre nazioni.

In linea di massima non vi sono problematiche che distinguono i maschi dalle femmine, salvo piccole eccezioni (secondo me poco rilevanti allo stato attuale dello studio); ve ne sono invece tra i giovani che sono nati e sono vissuti qui e i giovani provenienti da paesi lontani. Le differenze sono sovente dovute a fattori culturali e scolastico-linguistici.

Come era prevedibile, fra le tre annate considerate quella più colpita è quella dei «grandi», i nati nel 1977; man mano che ci si allontana dall'obbligo scolastico, vediamo infatti aumentare il tasso di disoccupazione fra i giovani: molti di loro hanno già interrotto un tirocinio, molti altri (quasi esclusivamente giovani stranieri) hanno avuto esperienze di lavoro generico e non sono intenzionati a intraprendere una formazione di base. Esistono grosse difficoltà di collocamento per i giovani che hanno assolto le scuole dell'obbligo all'estero (9 unità su 60), per i giovani che hanno interrotto le scuole medie (18 unità) e per i giovani che, pur avendo conseguito la licenza di scuola media, hanno frequentato corsi di livello 2 e/o di corso pratico e presentano un libretto scolastico con note insufficienti (27 casi).

La questione della formazione scolastica di base è molto importante; la scarsa scolarità non rende i giovani competitivi sul mercato delle formazioni in apprendistato: sia perché potrebbero non avere le basi nozionistiche per seguire con profitto la scuola professionale, sia perché difficilmente, a quelle condizioni, possono ispirare fiducia in un potenziale datore di lavoro.

Quasi sempre chi abbandona la scuola media prima del conseguimento della licenza lo fa perché non riesce ad imparare e/o ad appassionarsi allo

studio; mi chiedo se è allora opportuno concedere a questi allievi la facoltà di decidere autonomamente l'abbandono della scuola, al raggiungimento del quindicesimo anno di età.

Tanti di questi/e ragazzi/e sarebbero idonei ad apprendistati di tipo pratico; d'altronde durante la scuola dell'obbligo non riuscivano ad imparare, e di primo acchito «odiano» tutto ciò che è «scuola»: guai a proporre loro una formazione che richieda, di nuovo, insegnamenti teorici. Nondimeno, i posti di formazione di tipo empirico, per i giovani che non sono beneficiari di una rendita AI, sono esigui.

Mi sono rivolta alla Divisione formazione professionale; lì, chi si occupa del settore empirico non ha potuto offrirmi una lista di posti vacanti, tale da poter collocare qualcuno dei giovani di cui stavo occupandomi.

Informando a «tappeto» tutti i potenziali datori di lavoro su quello che c'è

di positivo nella formazione empirica e pratica, riusciremmo probabilmente a creare un numero maggiore di posti per chi è scolasticamente debole.

Inoltre per ritornare alla tematica degli stages durante la disoccupazione, in alternativa al semplice pagamento di indennità LADI, riterrei ben investiti dei fondi per sussidiare la creazione di infrastrutture (oppure per sussidiare ditte che mettono a disposizione le loro) dove collocare questi giovani per stages seguiti di tipo orientativo e motivante.

Desidero infine congedarmi con un augurio che è anche un po' un invito: pur se il fenomeno di cui ho riferito è di portata esigua rispetto alla disoccupazione totale (60 unità su un totale di 7'393), impegnamoci a non accantonare il problema e a tenerne d'occhio l'evoluzione!

Alba Masullo

## PIPAD'ES

### *Projet Intercantonal de Prévention des Accidents d'Enfants*

Gli incidenti rappresentano la prima causa di mortalità infantile nei Paesi industrializzati. Le cadute sono all'origine di due incidenti su tre; seguono, in ordine di importanza, le ustioni, gli avvelenamenti, gli incidenti della circolazione, le punture e

ma, nell'ambito del Progetto Intercantonale di Prevenzione degli Incidenti dei bambini da 0 a 5 anni (PIPAD'ES) è stata creata una mostra intitolata «Avventura interiore» attraverso la quale si intende sensibilizzare le persone che si occupano di bambini sul pericolo degli incidenti domestici.

Nella mostra si mettono in evidenza le modalità di comportamento e i materiali di sicurezza che possono essere adottati in casa per prevenire o comunque diminuire la gravità degli incidenti domestici dei bambini. Essa si rivolge principalmente ai genitori e a tutti coloro che operano direttamente o indirettamente con bambini.

L'esposizione sarà inaugurata a Payerne (al *Centre médico-social*) il 15 novembre 1996. Potrà in seguito essere visitata presso il Municipio di Viganello dal 25 novembre al 1. dicembre 1996 (lu-ve: 14.00-20.00; sab: 09.00-12.00 e 14.00-17.00). La mostra si sposterà infine a Ginevra, presso il *Centre de Prévention et de Promotion de la santé d'Onex*.

Per informazioni, rivolgersi a: Ufficio di prevenzione e valutazione sanitaria, 6500 Bellinzona, tel. 091 / 804.30.50.



i morsi, gli choc e gli annegamenti. Due terzi degli incidenti riguardanti i bambini che hanno meno di 5 anni avvengono in casa e, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, la maggior parte si realizza sotto la sorveglianza di adulti.

Considerata l'importanza del proble-