

SCUOLA SICINESE

A proposito di qualità nella scuola, di F. Vanetta

Mentre a causa della crisi economica ci si sforza di promuovere la formazione del cittadino, la riduzione delle risorse impone di valutare meglio la qualità nella scuola studiando più attentamente i sistemi di formazione e le tecniche di controllo dell'efficacia del servizio scolastico.

Adesione al principio di formazione continua, Bollettino dell'OCSE

Elencazione delle strategie per incentivare l'apprendimento continuo all'interno dei Paesi dell'OCSE: accesso scolastico agevolato per gli ambienti più sfavoriti, perfezionamento costante dei docenti, nuove offerte di riqualificazione professionale, valorizzazione delle competenze acquisite, più cooperazione internazionale.

La formazione permanente in Svizzera, Ufficio federale di statistica

Dati statistici su quanto e come si formano e si perfezionano gli adulti in Svizzera: persone altamente qualifi-

cate, occupate e di sesso maschile fra le categorie che più ricorrono alla formazione permanente.

Scuola dell'infanzia e scuola elementare: quale armonizzazione?

Sintesi della relazione tenuta da M.L. Delcò (UEP) al convegno di Zurigo sul tema della continuità educativa riguardo ai settori prescolastico e primario, con accento posto sulle caratteristiche adottate dal Canton Ticino: formazione di base identica per i docenti dei due settori, stessa amministrazione comunale e stesso istituto, pari presenza del servizio di sostegno pedagogico, legge unica.

Nuovi programmi di attività creative per la scuola elementare, di M. Delucchi

Cronistoria del passaggio dal «lavoro femminile» (1894) e dal «lavoro manuale» (1936) alle «attività creative», contraddistinte da un programma unificato per ragazzi e ragazze e con una maggiore attenzione agli aspetti estetici e creativi.

Lezioni liceali a due: musica e italiano, di F. Giambonini

Riflessioni a favore di una collaborazione interdisciplinare per unire studio letterario e studio delle competenze musicali ed accrescere la leggibilità di testi musicali antichi. L'esempio dei testi musicati da Kapsperger.

Non elogiare, ma capire ed integrare la diversità, di C. Allemann-Ghionda

L'integrazione scolastica degli immigrati - caldeggiata nelle raccomandazioni della CDPE e nelle direttive dell'Unione Europea - non è ovunque applicata in egual misura. Situazione generale in alcune regioni europee.

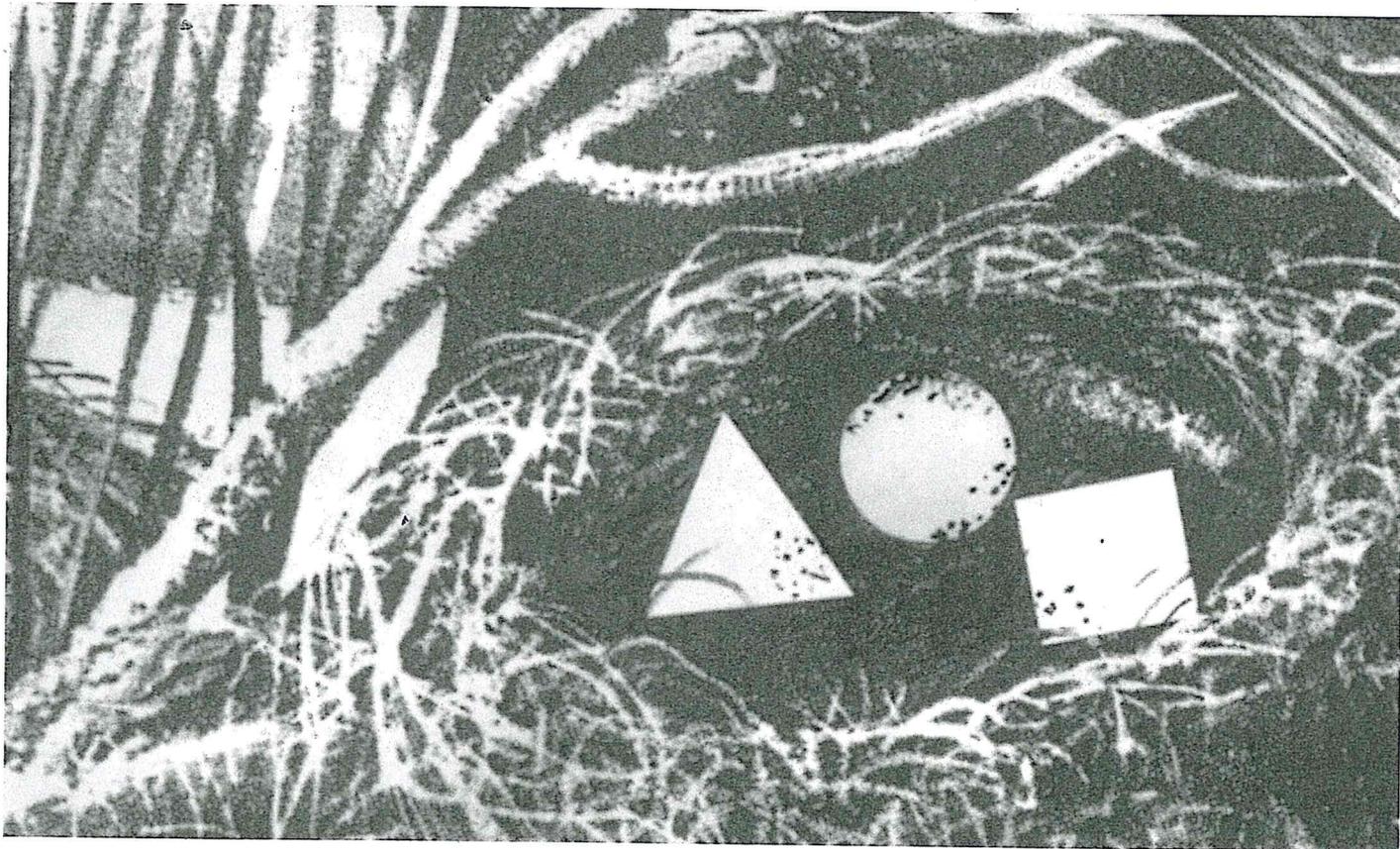
Recensioni

- G. ZAPPOLI e F. PRANDI, «Sfogliare un film»;
- A. Colombo: G. BRENNI, «Cascine»;
- R. MARTINONI, «Censure».

Comunicati, informazioni e cronaca

Con segnalazione del calendario scolastico 1997/98.

Illustrazione di Emilio Rissone



A proposito di qualità nella scuola

Migliorare, ampliare, aggiornare la formazione del cittadino sembra ormai una delle ultime strategie a disposizione per permettere alle nostre società di superare la crisi che le ha colpite e parallelamente di combattere la disoccupazione.

Questa pressante richiesta si scontra però frontalmente con una costante riduzione delle risorse a disposizione: ci si trova infatti confrontati con una situazione che sollecita da un lato un'offerta scolastica di qualità, ma dall'altro assicura risorse che nella migliore delle ipotesi sono stagnanti o addirittura in diminuzione.

Il quesito si pone dunque in termini relativamente chiari: «fare di più e meglio con meno». Evidentemente questo obiettivo può essere raggiunto solo attraverso un riesame dei metodi e dei mezzi messi in atto a tutti i livelli di funzionamento del sistema educativo. La scuola torna dunque a interrogarsi e a mettersi in discussione, ma in termini diversi rispetto al passato: in effetti la riflessione non trova origine in temi di carattere educativo o pedagogico bensì la preoccupazione centrale è quella di migliorare l'efficacia della scuola. Questa preoccupazione potrebbe far supporre che la scuola, quale l'abbiamo conosciuta fino ad ora, non sia efficace nella sua azione educativa e formativa, le risorse investite nel processo formativo non siano utilizzate in modo appropriato e da qualche parte si registri delle perdite. Onestamente credo che nessuno sia in grado di dissipare in modo definitivo questo dubbio, anche perché pochi sono stati i tentativi di valutare il rendimento di una scuola. Prima di tutto perché si è sempre ritenuto che gli effetti prodotti da un atto educativo non si prestano ad essere misurati, secondariamente perché gli strumenti sviluppati sono ancora molto rudimentali e spesso incapaci di cogliere le caratteristiche di un sistema complesso come quello scolastico.

Oggi però, proprio sulla base delle riflessioni espresse all'inizio di questo articolo, la scuola, dal suo interno, deve interrogarsi sulla qualità del

servizio offerto e sull'efficacia delle proprie prestazioni. Questa disponibilità non presuppone che l'istituto scolastico possa essere paragonato a qualsiasi azienda e che le regole e i parametri adottati per valutare l'azienda siano direttamente trasferibili nell'ambito scolastico. Pur ammettendo che il controllo della qualità nelle aziende si interessi e misuri essenzialmente i processi e molto meno i prodotti, occorre evitare di stabilire facili analogie tra il mondo della scuola e quello della produzione; non si può infatti paragonare l'allievo – rispettivamente la sua famiglia – al cliente e, d'altra parte, tutti sono concordi nel riconoscere che esistono differenze sostanziali tra i processi necessari per produrre un libro e quelli legati alla sua utilizzazione in campo didattico. Ma attenzione perché un errore altrettanto grave dal punto di vista strategico sarebbe quello di rivendicare l'impossibilità di qualsiasi valutazione delle istituzioni educative, rifiutando quindi sistematicamente ogni iniziativa in questa direzione. In questo caso si correrebbe il rischio di vedersi imporre dall'esterno strumenti e

modalità destinati ad apprezzare la qualità del servizio scolastico.

Da qui l'importanza che la scuola e tutti i suoi operatori affrontino in modo responsabile e incisivo questa sfida, contribuendo così a costruire progressivamente una cultura della valutazione.

Come procedere dunque? Quali iniziative mettere in cantiere per migliorare la qualità della nostra scuola? Cosa si intende per cultura della valutazione?

Sostanzialmente si tratta di muoversi in due direzioni distinte. Da una parte occorre promuovere ricerche tese a meglio conoscere il funzionamento dei sistemi di formazione, ponendo in particolare l'accento sui processi caratteristici, vale a dire quei procedimenti, quei meccanismi e quelle dinamiche sociali che si riscontrano in quasi tutti i sistemi di formazione. D'altra parte si rende necessario sviluppare tecniche e metodologie specifiche al «servizio scuola», destinate ad assicurarne il controllo della qualità. Come si può ben vedere si tratta di due approcci complementari, dove gli elementi conoscitivi costituiscono un supporto indispensabile per stimolare la capacità e il desiderio di innovazione negli istituti e negli attori, accentuando così la dimensione for-

(Continua a pag. 24)



Adesione al principio di formazione continua

Il Comitato dell'educazione dell'OCSE ha tenuto il 16 e il 17 gennaio 1996 il suo quarto convegno a livello ministeriale, sul tema «Fare dell'apprendimento continuo una realtà per tutti».

*Secondo i ministri dell'educazione, la formazione (o apprendimento) continua diventa, in prossimità del terzo millennio, una necessità per tutti e alle nazioni spetta il compito di renderla accessibile ad ognuno. Le principali conclusioni del convegno sono riassunte qui di seguito.**

Quali strategie?

Le strategie d'apprendimento continuo esigono l'adesione senza riserve a norme, approcci e obiettivi nuovi. I paesi dell'OCSE dovrebbero perciò:

- rafforzare le basi dell'apprendimento continuo, migliorando l'accesso all'educazione prescolastica, rivitalizzando le scuole primarie e secondarie e favorendo lo sviluppo di altre strutture educative;
- stabilire dei legami coerenti fra lo studio e la vita professionale, realizzando degli itinerari e delle passerelle che permettano una più grande mobilità fra insegnamento, formazione e lavoro e, in particolare, che facilitino la transizione iniziale dall'uno all'altra. Occorre migliorare i meccanismi di valutazione e di convalidazione delle conoscenze e delle competenze acquisite dagli individui tramite un apprendimento formale o informale;
- ripensare al ruolo e alle responsabilità di tutti i partner che offrono possibilità d'apprendimento;
- offrire degli stimoli per permettere a chi è impegnato nell'insegnamento e nella formazione di investire maggiormente nell'apprendimento continuo e di garantirne la redditività.

Rafforzare le basi dell'apprendimento continuo

Benché le strutture dell'educazione prescolastica esistano quasi ovunque, la maggioranza dei sistemi deve ancora estenderne l'accesso e mi-

gliorarne la qualità, come pure trovare i mezzi per associare più strettamente i genitori ai programmi prescolastici. I ministri riconoscono la necessità di instaurare rapporti di collaborazione più solidi e più coerenti, soprattutto per i bambini di ambienti sfavoriti, tramite servizi sociali, servizi sanitari, servizi per l'alloggio e per l'impiego nonché organismi di beneficenza.

Nei settori del primario e del secondario, a seguito dell'espansione rimarchevole dei tassi d'iscrizione, l'accento deve ora essere posto sulla qualità dei programmi. Una minoranza troppo importante di giovani abbandona ancora la scuola senza alcuna qualifica e rischia di essere confrontata con la disoccupazione. È imperativo che le scuole stimolino tutti gli allievi a compiere un lavoro di qualità e incoraggino la collaborazione dei genitori.

I ministri s'interrogano sulla capacità dei sistemi educativi di adattarsi rapidamente all'evoluzione in atto, poiché questi si caratterizzano a volte per la rigidità delle strutture e delle pratiche, sia che si tratti di programmi e di pedagogia sia che si tratti di meccanismi di valutazione. L'apprendimento continuo offre la possibilità di rivedere il contenuto dell'insegnamento ed i metodi utilizzati per dispensarlo e per creare un miglior equilibrio fra le conoscenze teoriche e le applicazioni concrete. Le nuove tecnologie dell'informazione offrono la possibilità di allargare l'accesso all'educazione, nonché di applicare dei metodi innovativi nell'insegnamento e nell'apprendimento.

I ministri invitano l'OCSE a studiare approcci favorevoli per «la scuola del domani» ed a evidenziare esempi di pratiche interessanti, suscettibili di essere più ampiamente diffuse. La qualità dell'insegnamento dipende molto dai docenti e dai responsabili della formazione, i quali dovrebbero pure poter imparare lungo tutto l'arco della loro vita. Il loro perfezionamento costante dovrebbe costituire una priorità. I docenti dovrebbero essere incoraggiati a partecipare più da

vicino all'elaborazione dei programmi e alla gestione degli istituti. Da parte loro, le autorità pubbliche dovranno fare di tutto per incrementare l'immagine della funzione insegnante e per compensare i validi docenti che consacrano la loro carriera all'insegnamento.

Rafforzare i legami fra apprendimento e lavoro

L'apprendimento continuo non si caratterizza solo per una progressione lineare che collega la scolarità iniziale con i cicli seguenti. Esso si svolge sempre più all'interno di quadri formali e informali, anche se permangono importanti lacune. Che cosa può essere offerto alla minoranza di scolari che abbandona prematuramente la scuola? In molti paesi, circa un terzo degli adulti possiede solo un minimo d'istruzione e rischia dunque di trovarsi fra i disoccupati di lunga durata. Le trasformazioni che la tecnologia impone all'industria, al commercio ed ai servizi rendono numerose qualifiche obsolete se non vengono costantemente aggiornate. Ora le offerte di riqualificazione, in particolare per i lavoratori poco qualificati, sono limitate e ripartite in modo disuguale, mentre le qualifiche e le competenze acquisite al di fuori del sistema scolastico sono spesso sottovalutate e raramente convalidate.

I ministri concordano nell'assegnare un'importante priorità all'offerta di un ampio ventaglio di possibilità di formazione a tempo pieno o a tempo parziale dopo la scolarità obbligatoria. Bisognerebbe istituire dei sistemi di valutazione e di convalidazione delle competenze più perfezionati e più trasparenti. I servizi d'orientamento, specie quelli per gli adulti, dovrebbero essere sviluppati.

I ministri invitano l'OCSE a definire delle strategie realistiche analizzando l'esperienza dei paesi che hanno incoraggiato la messa a punto, per l'apprendimento continuo, di itinerari flessibili che permettano dei cambiamenti d'orientamento, in particolare per il passaggio dalla scuola alla vita attiva. Essi accolgono con soddisfazione la prima inchiesta internazionale sull'alfabetismo degli adulti (1995), svolta dall'OCSE e da «Statistique Canada», che mette in evidenza la natura e le conseguenze dell'analfabetismo presente fra gli adulti. Nel frattempo essi si aspettano dall'Organizzazione che prosegua i suoi lavori in questo campo.

Ruoli e responsabilità dei partner

L'attuazione di una strategia d'apprendimento continuo presuppone una ridefinizione dei ruoli e delle responsabilità dei numerosi partner interessati. Le autorità pubbliche devono precisare il quadro di riferimento entro cui saranno realizzati i sistemi e le reti d'apprendimento. I ministeri dell'educazione definiscono degli obiettivi e orientano l'azione in modo da colmare le lacune degli attuali dispositivi. Questa suddivisione delle responsabilità potrebbe suscitare fra gli stessi partner una comune volontà di migliorare il sistema globale.

Sarà necessario dare alle scuole e agli altri istituti che verranno investiti di nuove responsabilità i mezzi per assumerle, perfezionando le strutture di sostegno, la formazione degli insegnanti e la valutazione continua. È indispensabile valutare gli allievi, gli istituti e i sistemi educativi per accrescere l'efficacia e garantire l'uso ottimale delle risorse.

I ministri propongono che l'OCSE studi i ruoli e le responsabilità di tutti gli attori e i mezzi che permetterebbero di rendere i partenariati più efficaci. L'apprendimento continuo è di competenza non solo del ministero dell'educazione, ma anche di altri ministeri. È per questo che i ministri s'impegnano a intensificare la collaborazione con i loro colleghi responsabili delle politiche sociali, economiche, del mercato del lavoro e della comunicazione.

Stimolare a investire

L'apprendimento continuo può offrire dei vantaggi importanti a condizione di meglio ripartire le risorse e di accrescere la redditività vegliando affinché le risorse siano ben utilizzate là dove i bisogni e le priorità l'esigono.

Anche in questo periodo di austerità dei bilanci spetta alle autorità pubbliche il compito di concedere risorse sufficienti per l'insegnamento di base, considerata la sua marcata redditività sociale. Invece le spese pubbliche destinate all'insegnamento terziario variano parecchio da una nazione all'altra. Se si desidera che questo settore si sviluppi e si diversifichi, bisognerà trovare nuove fonti di finanziamento. I ministri hanno esaminato differenti formule, partenariati con le imprese, diritti di scolarità, prelievi differenziati ed equilibrio variato fra prestiti e borse

di studio. I ministri propongono all'OCSE di approfondire l'analisi delle misure atte ad accrescere l'investimento per un sistema d'insegnamento redditizio e di alta qualità. I ministri invitano i datori di lavoro pubblici e privati, in collaborazione con i partner sociali, a ridurre gli ostacoli che frenano l'espansione dell'educazione e della formazione degli adulti nell'intento di applicare misure attive rivolte al mercato del lavoro, in particolare per combattere l'emarginazione e l'esclusione sociale. Essi invitano il Comitato consultivo economico e industriale e la Commissione sindacale consultiva presso l'OCSE a proporre nuovi meccanismi per stimolare le imprese a sviluppare adeguati mezzi di formazione. Chiedono all'OCSE di individuare formule diverse che possano favorire la diffusione e la diversificazione della formazione in un'epoca in cui le qualifiche professionali evolvono incessantemente.

La cooperazione internazionale e il ruolo dell'OCSE

I ministri riaffermano l'importanza della cooperazione internazionale, dello scambio d'informazioni e di un confronto delle esperienze nazionali, tenuto conto in particolare della diffusione sempre maggiore delle tecnologie dell'informazione e dell'accelerazione della mondializzazione. Essi si felicitano del ruolo svolto dall'OCSE per favorire gli scambi d'idee e sostengono i lavori da pioniere che l'Organizzazione ha intrapreso per costruire degli indicatori internazionali dell'insegnamento, nonché il programma d'esame delle politiche educative nazionali. Essi auspicano che, grazie ai lavori di ricerca, di raccolta di dati e di analisi, l'OCSE continui lo studio del funzionamento dei sistemi d'insegnamento. Essi gradirebbero ricevere dei suggerimenti circa il miglior modo di porre l'apprendimento continuo alla portata di tutti, soprattutto di coloro che sono svantaggiati sul piano della scolarità. I ministri invitano l'OCSE a:

- valutare le implicazioni delle diverse visioni della «scuola del domani» considerando in particolare le nuove tecnologie e i progressi della pedagogia;
- passare in esame ed esplorare le nuove forme d'insegnamento e d'apprendimento che meglio convengono agli adulti;

- seguire i progressi realizzati nella messa in atto dell'apprendimento continuo per tutti, nell'ambito di esami tematici riguardanti aspetti come l'educazione prescolastica, l'insegnamento professionale e tecnico (compresa la formazione nell'impresa), il passaggio dalla scuola alla vita attiva e il ruolo e le funzioni degli istituti d'insegnamento terziario e degli istituti specializzati nell'educazione degli adulti;
- determinare i vantaggi di una crescita degli investimenti nell'apprendimento continuo e trovare come assegnare in modo più equo la ripartizione dei costi, considerati i vantaggi derivanti dall'investimento;
- proseguire i lavori sulla flessibilità delle imprese, ponendo l'accento sui legami fra le nuove tecnologie, l'innovazione e l'organizzazione del lavoro e le loro conseguenze nella valorizzazione delle risorse umane.

Conclusioni dei ministri

Per il futuro la prosperità economica, la coesione politica e sociale e l'avvento di società autenticamente democratiche alle quali ciascuno partecipi, esigono un buon livello d'istruzione della popolazione. Le autorità pubbliche dovranno sforzarsi di creare delle condizioni per incoraggiare gli individui affinché s'impegnino maggiormente nell'apprendimento personale e in quello dei loro figli e, se del caso, a consentire loro la scelta del contesto in cui possono acquisire le conoscenze di cui necessitano.

La realizzazione di programmi coerenti, equi e redditizi che assicurino un apprendimento di qualità per tutti necessiterà di una volontà reale dei partner, ed in particolare la cooperazione dei diversi ministeri. I ministri invitano i partner educativi e i responsabili della creazione di impieghi a favorire nell'opinione pubblica un clima propizio all'apprendimento continuo e a mettere in atto i meccanismi opportuni per una sua realizzazione. Essi s'impegnano congiuntamente ad agire in questo senso e sono convinti che, all'alba del XXI secolo, la strategia sopra delineata inaugurerà una nuova era di apprendimento continuo per tutti.

* Da: «L'innovation dans l'enseignement – Nouvelle de l'OCDE» – N1/1996 (trad.).

La formazione permanente in Svizzera*

Il 37% della popolazione adulta residente in Svizzera segue corsi di formazione permanente ed il 25% si perfeziona essenzialmente per ragioni professionali. Questi dati recenti confermano i risultati di un'analoga indagine sulla formazione permanente, realizzata nel 1993.

Per approfondire le proprie conoscenze, gli adulti ricorrono inoltre anche a metodi meno formali: il 31% delle persone interrogate si perfeziona leggendo libri specializzati e il 20% assiste a conferenze, congressi o seminari. La radio, la televisione, il video e gli strumenti didattici sono mezzi ancora poco utilizzati nel campo dell'istruzione degli adulti. A ricorrere con maggiore frequenza alle forme di apprendimento meno formali sono proprio le persone che seguono corsi di formazione permanente.

Se 1,9 milioni di adulti hanno partecipato ad almeno un corso di formazione permanente tra la primavera del 1995 e quella del 1996, oltre tre milioni non hanno seguito alcun corso né a scopo professionale, pagato dall'azienda, né a scopo di svago, nel tempo libero. Oltre i due terzi di essi affermano di non consultare nessuna pubblicazione specializzata, nessun strumento didattico e nessun media per il perfezionamento delle proprie conoscenze. La popolazione non interessata alla formazione permanente è costituita principalmente da persone senza formazione postobbligatoria, senza impiego o che hanno raggiunto l'età del pensionamento.

La formazione permanente in Svizzera è ancora lungi dal raggiungere un livello e una generalizzazione che possa indurre a credere che ci si trovi di fronte all'avvento di una società di formazione. Le opportunità per seguire una formazione permanente non sono infatti uguali per tutti e ciò dipende in gran parte dalla durata della formazione iniziale: infatti, più la formazione di una persona è elevata, più la probabilità che essa si perfezioni aumenta, con maggiori possibilità di accedere a importanti risorse sociali, quali il lavoro e l'informazione.

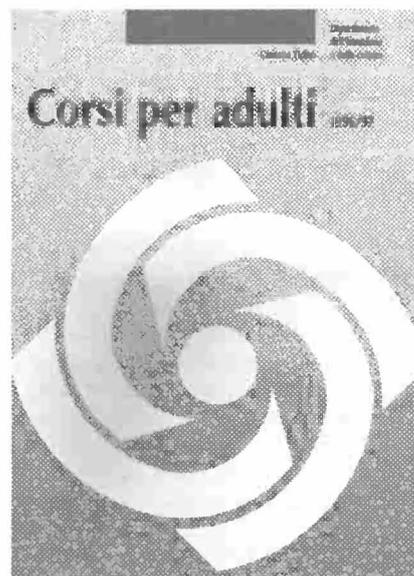
Chi si perfeziona?

... *Soprattutto le persone altamente qualificate.* Le persone con un elevato livello di formazione partecipano a corsi di formazione permanente con una frequenza tre volte superiore rispetto alle persone senza formazione postobbligatoria. Per quanto riguarda la formazione a scopo professionale, tale proporzione sale a cinque volte. Se non si considera la partecipazione ai corsi, il livello di formazione assume un ruolo ancora più rilevante: tra i titolari di un diploma di grado terziario, il 44% assiste a conferenze, contro il 6% delle persone senza formazione postobbligatoria. Tra le persone con un elevato grado di formazione, il 61% ricorre alla letteratura specializzata; tale proporzione è soltanto del 10% tra quelle non qualificate.

... *Soprattutto gli occupati.* Più una persona è inserita nella vita professionale e maggiori sono le sue opportunità di partecipare alla formazione permanente: il 43% degli occupati, il 30% dei disoccupati e il 21% delle persone non attive (pensionati, casalinghe, studenti) seguono almeno un corso di formazione permanente. Proporzionalmente, le persone occupate ricorrono inoltre più spesso delle persone non attive a strumenti didattici, a conferenze, a riviste e a libri specializzati per ampliare la propria istruzione.

... *Soprattutto gli uomini.* Uomini e donne si perfezionano per motivi diversi: contrariamente agli uomini, che seguono maggiormente corsi professionali (31% contro 19% delle donne), le donne partecipano soprattutto a corsi di natura non professionale (21% contro 10% degli uomini). A pari situazione professionale, la partecipazione femminile al perfezionamento professionale si avvicina a quella degli uomini.

In proporzione, è maggiore il numero degli uomini che migliora le proprie conoscenze ricorrendo alla letteratura specializzata, assistendo a conferenze e incontri oppure avvalendosi di strumenti didattici.



Profilo del partecipante tipo

Il partecipante che segue un corso di formazione permanente per ragioni professionali è principalmente di sesso maschile e dispone di una buona formazione di base, spesso universitaria; è di nazionalità svizzera, di età compresa tra i 25 e i 54 anni ed esercita una professione. I suoi soggetti preferiti sono l'informatica, i corsi per i quadri e le lingue. Legge riviste specializzate e partecipa a conferenze o a incontri.

Coloro che partecipano invece a corsi di formazione per dei motivi extra-professionali sono essenzialmente di sesso femminile, di nazionalità svizzera e di età non determinata; risultano essere senza alcuna formazione particolare e sono spesso senza lavoro; si dedicano all'apprendimento delle lingue e si interessano a temi di cultura generale, all'arte e all'artigianato.

Informazioni metodologiche

L'indagine si è svolta per mezzo di interviste telefoniche su di un campione di economie domestiche rappresentativo ed estratto a sorte dall'elenco telefonico. Le persone che hanno risposto al questionario sono state 16'200 (più dell'80% degli interpellati). Nelle analisi dei dati sono state considerate unicamente le persone dai 20 ai 74 anni.

* Dati emersi dall'indagine rappresentativa svolta nella primavera del 1996 dall'Ufficio federale di statistica (UST).

Scuola dell'infanzia e scuola elementare: quale armonizzazione?

Lo scorso mese di marzo ha avuto luogo all'Università di Zurigo una giornata di riflessione sul tema «Scuola dell'infanzia e scuola elementare: insieme o divisi? (diversi cammini per il futuro)»¹⁾. L'organizzazione è stata curata dalla Direzione del Dipartimento educazione (sezione pedagogica) con la collaborazione del Pestalozzianum di Zurigo. Parte pregnante della mattinata, la relazione di Margot Heyer-Oeschger, dr. in filosofia del Dipartimento educazione, che ha puntualizzato l'argomento in discussione.

Nel pomeriggio si sono susseguiti numerosi workshops: dalla ripresa di alcuni filoni della pedagogia montessoriana al modello ginevrino («Fluidité») del rapporto tra prescolarità e scuola dell'obbligo; dalla «scuola di base» nei Paesi Bassi al nuovo modello di formazione dei docenti a Basilea (esempio di Liestal, Lehrerseminar di tre anni che rientra nel quadro della «Pädagogische Fachhochschule»).

Tra i diversi apporti c'è pure stata una voce del Canton Ticino in merito alla tematica della giornata centrata sulla continuità educativa e strutturale delle istituzioni per i bambini dai quattro agli otto anni.

La relazione, presentata da Maria Luisa Delcò, responsabile dell'Ufficio dell'educazione prescolastica del Dipartimento istruzione e cultura, ha permesso di evidenziare le scelte del nostro Cantone per i due settori interessati, alcuni quesiti di fondo già risolti, le piste e gli ostacoli per il futuro.*

Il Ticino, in particolare a partire dal 1985, ha posto le basi per una scelta di continuità educativa, pur nella discontinuità strutturale.

Una scuola dell'infanzia ed una scuola elementare autonome, con una loro specificità ma con una visione progettuale di continuità educativa: armonizzare senza distruggere la specificità.

La relatrice ha quindi presentato cinque elementi che hanno favorito e che favoriranno una «cultura autentica della continuità».

1. La formazione di base con durata uguale e curriculum simile per gli insegnanti dei due gradi scolastici.
2. La scuola elementare e la scuola dell'infanzia gestite amministrativamente da un unico ente: il Comune.
3. I due settori uniti da una Legge unica.

4. Le due scuole comunali riunite in un Istituto unico, nel 65% dei casi (tra questi 20 direttori a tempo pieno e 10 a metà tempo per infanzia e elementare).
5. Il servizio di sostegno pedagogico, struttura interna alla scuola, interviene con gli stessi operatori per il bambino dai tre-quattro agli undici anni, quindi in una dinamica di sviluppo longitudinale.

1. La legge sulle scuole medie superiori del 1982 poneva le basi per una parificazione nella durata della formazione per maestri di scuola dell'infanzia (a quel tempo «scuola materna») e di scuola elementare.

Il primo regolamento sulla formazione magistrale del 1985 definisce le condizioni di ammissione, la formazione iniziale, quella in corso di servizio (assistenza al primo impiego), l'aggiornamento.

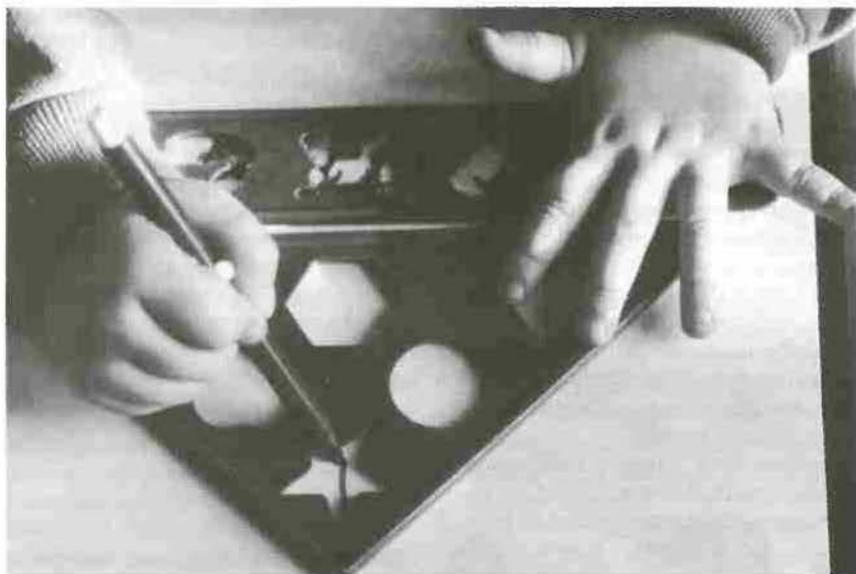
Le 33-36 ore-lezioni settimanali comprendono le scienze dell'educazione, il laboratorio di progettazione e applicazione didattica, i complementi di formazione disciplinare e la didattica delle discipline; ai corsi regolari si affiancano corsi speciali e il tirocinio didattico per un totale di 18 settimane nelle scuole dell'infanzia e scuole elementari del Cantone.

2. Gli anni sessanta hanno visto la municipalizzazione delle scuole dell'infanzia, in quel periodo «case dei bambini» (nate come istituti assistenziali, gestite in gran parte da religiose).

I Comuni del Cantone hanno così finalizzato i loro sforzi nella costruzione di nuovi spazi edilizi, nella gestione e amministrazione delle scuole, in funzione delle esigenze del territorio.

3. Caratteristiche organizzative e di funzionamento in gran parte identiche e un referente unico (il Comune) hanno permesso nel 1994 l'elaborazione di una Legge per la scuola dell'infanzia e la scuola elementare, nata come Legge settoriale dopo l'entrata in vigore della nuova Legge della scuola del 1. febbraio 1990, che così definisce la scuola pubblica: «La scuola pubblica è un'istituzione educativa al servizio della persona e della società.

Essa è istituita e diretta dal Can-



Résonances, 1993

tone con la collaborazione dei Comuni» (art. 1).

Quale primo grado dell'ordinamento scolastico troviamo la scuola dell'infanzia: atto storico per il prescolastico ticinese che trova chiaramente il suo posto nella scuola di base.

4. Sempre la Legge della scuola del 1990 porta un elemento innovativo del sistema: la definizione e la costituzione degli Istituti scolastici per tutti gli ordini di scuola.

«L'Istituto è l'unità scolastica in cui si organizzano la vita e il lavoro della comunità degli allievi e dei docenti, con il concorso di altri agenti educativi, segnatamente dei genitori, al fine di conseguire gli obiettivi specifici del proprio ordine o grado.

...Le scuole elementari e le scuole dell'infanzia di uno stesso comune o consorzio possono essere riunite in un solo Istituto...» (art. 24).

5. «Il servizio di sostegno pedagogico è un'istituzione interna alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare.

L'attività del Servizio si svolge nel campo della prevenzione e della cura del disadattamento scolastico».

Così è definita la funzione del servizio di sostegno pedagogico dall'art. 75 del Regolamento di applicazione della Legge settoriale.

Dopo un inizio sperimentale, il servizio di sostegno è generalizzato da più di dieci anni nelle scuole dell'infanzia e elementari del Cantone.

Con l'anno scolastico 1996-1997 tutti gli operatori del servizio intervengono nei due ordini di scuola: il capogruppo che esercita la direzione psicopedagogica e organizzativa del gruppo, i logopedisti, gli psicomotricisti, i docenti di sostegno pedagogico.

L'estensione di questa figura anche nel prescolastico ha posto (in fase di progettazione) e porrà interrogativi non sempre risolvibili.

Quesiti di fondo sono già stati oggetto di approfondita riflessione fin dal 1992 in un'ottica di ridefinizione del sostegno, dei suoi obiettivi, delle sue modalità di intervento e di interazione con l'istituzione.

Il fatto di «costruire insieme» (titolari e docenti di sostegno) un progetto pedagogico per il bambino in difficoltà dai quattro agli otto anni, cioè negli anni ponte o negli



anni cerniera – o negli anni del «grand passage» come scrive Bianka Zazzo –, ha un triplice ruolo nel favorire la continuità educativa:

- riflettere sull'evoluzione della scuola dell'infanzia;
- riflettere sulle aspettative della scuola elementare;
- pensare in termini di progettualità pedagogica per l'allievo dai quattro agli otto anni.

Nella seconda parte dell'intervento, la relatrice si è soffermata sul futuro lavoro di approfondimento che dovranno affrontare insegnanti e quadri scolastici dei due settori per far sì che si possa realmente parlare di continuità della visione educativa.

Per dirla con Cesare Scurati «una cultura autentica della continuità, che miri a forme di raccordo sostanziali e non solo di facciata, presuppone che gli operatori scolastici condividano la stessa visione educativa».

Compito non facile per nessuno, ma che deve coinvolgere tutti.

Ecco alcuni obiettivi prioritari:

- Considerare l'Istituto come vivaio di relazioni tra il collegio dei docenti.
- Conoscere i due ordini di scuola: obiettivi, programmi, strategie educative.
- Creare e condividere un linguaggio comune per un messaggio chiaro che la scuola deve dare alle sue componenti.
- Costruire una cultura d'Istituto che veda il bambino nel suo sviluppo dai tre agli undici anni.

- Pensare all'armonizzazione come fonte di stimolo e di ricchezza.

«A questo proposito, è ancora utile riascoltare un ammonimento della migliore marca bruneriana, per il quale insegnare vuol dire «tradurre» la disciplinarietà in una scala di registri e di sonorità cognitive senza per questo abbassarla o modificarla nella sua sostanza epistemica. Ma molto prima ancora, c'è chi ha detto che l'alunno ha diritto in ogni momento a tutta la «verità» che gli è possibile, senza sconti. Vale a dire senza pre-; e, soprattutto, senza quasi-.

Lo sfondo, quindi, è quello di una «vita cognitiva» piena, continua, umanizzante, che annulla ogni possibile distinzione di pre- e di post-nell'interezza di un cammino continuo di superamento dell'episodio per la ricerca del senso: alunni e maestri, allora, bloccano lo scorrere degli eventi per cercarne le radici ed i significati, accompagnandolo al gusto del provare il piacere del capire.

E questo è scuola.²⁾».

* Per informazioni rivolgersi all'Ufficio dell'educazione prescolastica, D.I.C., Residenza Governativa, Bellinzona, tel. 091 804.34.88.

Note:

¹⁾ «Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Verschiedene Wege in die Zukunft.»

²⁾ Intervista al prof. Cesare Scurati, docente di pedagogia presso l'Università cattolica di Milano, pubblicata sulla rivista «Bambini» – ottobre 1994.

Nuovi programmi di attività creative per la scuola elementare

1. Riferimenti storici

Cento anni fa il lavoro manuale nella scuola elementare non esisteva, almeno per i ragazzi. Per le ragazze, invece, si prevedeva un programma speciale che oggi farebbe impensierire anche qualche diplomata in tecniche dell'abbigliamento. Queste, in sintesi, le deduzioni che si possono fare percorrendo il «Programma d'insegnamento delle scuole primarie» adottato dal Consiglio di Stato nel 1894, con le firme di Rinaldo Simen, Direttore del Dipartimento di pubblica educazione, e del Segretario di Stato G. Bontempi. Nelle ore destinate al «lavoro femminile» gli allievi erano occupati in attività di disegno. Il lavoro manuale, del resto, era pane quotidiano per tutti, grandi e piccoli, nell'agricoltura, nell'allevamento, nelle usuali faccende domestiche.

Occorrerà attendere quasi quarant'anni per trovare nei programmi della scuola elementare una prima indicazione circa il lavoro manuale. Nei programmi del 1936 un intero capitolo è dedicato alle «esercitazioni manuali destinate specialmente alle scuole aventi classi uniche o particolarmente attrezzate¹⁾», tenendo tuttavia presenti i lavori tradizionali «eseguiti spontaneamente dai ragazzi in casa o nei giorni di vacanza» e consigliando alle famiglie «d'associare il fanciullo ai lavori, nel limite delle sue possibilità²⁾».

Il lavoro manuale, al pari di quello «femminile», era quindi visto principalmente, se non essenzialmente, in un'ottica utilitaristica, finalizzato all'apprendimento di abilità che dovevano consentire soprattutto alle ragazze di realizzare per il resto della vita manufatti ad uso familiare. Questi intenti utilitaristici dovevano pure orientare il docente nella preparazione di strumenti di uso quotidiano, in una concezione di mutuo insegnamento di frasciniana memoria. A questo proposito il programma del 1936 prevede che «gli allievi di quarta e quinta confezionino il materiale didattico per i compagni delle prime classi: numeratori, pallottolieri, tavole pitagoriche, alfabetieri, ecc.²⁾». Scarse e approssimative le indicazioni

di tipo tecnico: lavori con la carta, modellatura, lavori d'intreccio, stampi e timbri, mentre per «i lavori a maglia e d'ago³⁾» venivano elencate disposizioni dettagliate classe per classe. Trent'anni più tardi la situazione risulta praticamente immutata. I programmi ufficiali del 1959, nati sulla scia del rinnovamento che si verifica in Italia, riprendono praticamente le precedenti disposizioni. Compiono nomi nuovi, come la plastilina e il vimine, ma l'indirizzo rimane quello di prima: «stimolare gli allievi a collaborare, a casa e fuori, con le persone che lavorano⁴⁾» e, per le ragazze, «dare solide basi di quella che può dirsi una delle più importanti e specifiche attività della donna di casa: il cucito e il lavoro a maglia⁵⁾». Intanto fin dai primi decenni del '900, nella libera scuola di Waldorf, fondata sui principi pedagogici di Rudolf Steiner⁶⁾, già si supera in tutte le classi l'antica dicotomia tra lavoro manuale e lavoro femminile. «Maschi e femmine dovranno lavorare a uncinetto oggetti più impegnativi come berretti, golf, copri-teiere e così via⁷⁾». La Scuola magistrale inserisce nel curriculum di formazione un articolato programma sia di lavoro manuale che di «lavori femminili⁸⁾», così da preparare i futuri docenti a far fronte a entrambe le eventualità.

Il resto è storia recente. I lavori femminili diventano le «attività tessili»; il benessere economico degli anni Settanta sposta il baricentro dell'attenzione dal versante dell'utilità a quello dell'espressività; i Comuni concedono l'acquisto di materiali specifici; si fanno strada i primi sintomi di insofferenza rispetto al diverso trattamento riservato dai programmi alle ragazze, considerato discriminante e pertanto da abolire. Nascono le «attività creative», un programma unico, indirizzato sia ai ragazzi che alle ragazze. Cade l'ultimo baluardo della discriminazione scolastica basata sul sesso degli allievi.

2. Le fasi di studio e di realizzazione

Il nuovo programma di attività creative ha avuto il suo periodo di gesta-

zione tra il 1993 e il 1996. Prima di passare alla redazione dei contenuti, il Collegio degli ispettori, in collaborazione con il Gruppo degli assistenti, volle esplorare in una ventina di sezioni la praticabilità delle varie formule organizzative possibili: lezioni con gruppi sempre separati, scambio degli allievi, attività opzionali, durata delle lezioni, ecc. Successivamente si raccolsero indicazioni sulla reazione di allievi e genitori sui contenuti sperimentali proposti, in particolare quelli spiccatamente «tessili» indirizzati ai maschi, rispettivamente quelli più «maschili» indirizzati alle ragazze. Da ultimo si esaminò la pertinenza dei contenuti previsti per le varie classi, si valutarono i ritmi e i tempi di apprendimento e si raccolsero tra i docenti applicatori suggerimenti atti a migliorare l'impostazione del programma. I sondaggi rivelarono che non vi era alcun sostanziale pregiudizio nella realizzazione di un programma unico, a parte alcune resistenze degli allievi maschi per alcuni lavori con materiali tessili, facilmente superabili con una miglior motivazione e la scelta di materiali più adatti ai loro interessi. Al termine dell'anno 1993-94 la speciale Commissione di redazione pubblicò un primo programma, centrato su attività miste per tutti gli allievi e basato sull'applicazione di una decina di tecniche di lavorazione: piegare-ritagliare-strappare, modellare, stampare-incidere, ricamare-cucire, intrecciare-tessere, lavorare a maglia, annodare, assemblare, lavorare all'uncinetto. Per ognuna delle tecniche vennero indicati i materiali consigliati, le possibili realizzazioni e i suggerimenti per un'integrazione delle attività creative nel più ampio contesto delle altre discipline d'insegnamento. Parallelamente il Dipartimento promosse l'adozione di misure di sostegno e di formazione per i docenti: l'Associazione Ticinese per la Scuola Attiva (ATSA) venne incaricata di organizzare per tre anni consecutivi una trentina di corsi annuali sulle tecniche previste dal programma sperimentale; si diede inizio alla pubblicazione di schede didattiche realizzate dai docenti sperimentatori; venne potenziato il Gruppo degli assistenti e si diede il via all'allestimento di una mostra sulle attività creative destinata ad essere itinerante nelle varie sedi. Venne pure pianificata l'introduzione del nuovo programma, la cui

generalizzazione sarà effettiva con l'anno scolastico 1997-98.

Alla riforma sul piano dell'insegnamento sono seguite adeguate decisioni sul piano amministrativo. Nell'aprile del 1994 il Gran Consiglio ha approvato una modifica di legge nella quale si stabilisce che nelle sezioni di scuola elementare con più di 15 allievi l'insegnamento delle attività creative deve essere svolto dal docente titolare coadiuvato da un secondo docente sussidiato dal Cantone. È stata pertanto riconosciuta, oltre un determinato numero di allievi, la necessità di garantire la qualità dell'insegnamento mediante l'apporto di un docente speciale.

3. Caratteristiche del nuovo programma⁹⁾

L'espressione di sentimenti, lo sviluppo intellettuale e motorio, la capacità d'invenzione, la formazione estetica sono certamente aspetti particolarmente presenti nelle attività che richiedono un atto creativo.

Partendo da questo presupposto, il programma fornisce alcuni principi, una sorta di tela di fondo, sulla quale devono innestarsi coerentemente le diverse tecniche di lavorazione:

- la possibilità di esprimersi con originalità e spontaneità;
- i collegamenti funzionali con le altre discipline;
- l'estensione delle conoscenze alle caratteristiche dei materiali, alla loro origine e ai procedimenti di lavorazione;
- la scelta di lavori invitanti, che non richiedono attività troppo ripetitive, realizzabili in poche lezioni;
- la ricerca di materiali piacevoli al tatto, di colore gradevole e funzionale, di facile lavorazione;
- l'adozione di adeguate misure di sicurezza.

Se nel primo ciclo l'estro creativo degli allievi e la spontaneità di esecuzione sono elementi predominanti rispetto all'acquisizione delle varie tecniche¹⁰⁾, nelle classi successive le attività si fanno invece più specifiche.

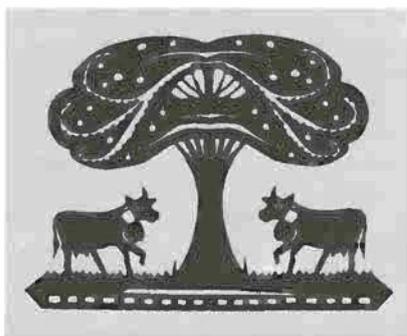
L'allievo/a impara che, prima di passare all'azione, occorre elaborare un progetto. Così facendo ridurrà le difficoltà ed eviterà inutili delusioni e sprechi, assumendo nel contempo un atteggiamento più cosciente rispetto alle varie fasi di esecuzione del lavoro.

Ciò che conta, tuttavia, non sarà tanto l'oggetto in sé, e tantomeno il suo

valore utilitaristico od estetico, bensì il patrimonio di conoscenze, di sensibilità e di abilità specifiche che l'allievo/a fa proprio attraverso il percorso didattico.

La schematicità di presentazione del programma non deve indurre il docente a una trattazione sistematica dei suoi contenuti, capitolo dopo capitolo. I lavori proposti presupporranno preferibilmente l'impiego contemporaneo di più tecniche, così da garantire varietà di interessi e riutilizzo delle competenze acquisite.

Il programma non fa alcuna distinzione tra attività riservate ad allieve e ad allievi; esso è costruito in modo che tutti possano sviluppare progressivamente, attraverso l'acquisizione graduale di diverse tecniche, il piacere di esprimersi, di inventare, di manipolare e di costruire.



Per assecondare e affinare il gusto e gli interessi personali degli allievi è importante che essi abbiano la possibilità, almeno una volta all'anno, di scegliere tra diverse proposte di lavoro. Questa possibilità è data in ognuna delle classi del secondo ciclo mediante attività opzionali¹¹⁾.

L'attività manuale implica frequenti interazioni tra gli allievi e una stretta assistenza del docente. L'uso collettivo di materiali e attrezzi, il lavoro in comune e una maggior mobilità degli allievi presuppongono un'attenzione continua non solo agli obiettivi propri della disciplina, ma anche a quelli educativi. Evitare gli sprechi, riporre con cura gli strumenti utilizzati, pulire gli attrezzi e il luogo di lavoro, rispettare le esigenze del compagno sono solo alcuni degli atteggiamenti che il docente incoraggerà costantemente.

In certe attività il condizionamento tecnico è molto marcato e pertanto limita le possibilità creative dell'allievo. Altre attività, per contro, presuppongono capacità tecniche minime e lasciano ampio spazio alla fantasia e

all'estro individuale. L'alternanza di queste caratteristiche è da considerare accuratamente già in sede di allestimento del piano annuale di lavoro. Analogo discorso vale per i collegamenti con le altre discipline, ai quali il docente attribuirà la dovuta importanza, in un'ottica di insegnamento globale.

Per concludere, un'ultima considerazione di carattere metodologico. Le modalità di svolgimento del programma non sono certo secondarie ai suoi contenuti. L'allievo/a deve poter dare un senso a ogni sua realizzazione: uno scopo, una finalità affettiva, una soddisfazione personale. Il suo impegno è da valorizzare, ma il prodotto ottenuto va anche sottoposto a verifica e a valutazione: solo così egli prenderà coscienza delle proprie capacità e degli errori commessi, appropriandosi progressivamente di competenze sempre più evolute.

Mario Delucchi

Note:

¹⁾ Programmi per le Scuole elementari e maggiori del Cantone Ticino, compilato dal Collegio degli ispettori scolastici, approvato il 22 settembre 1936 dal Iod. Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino, Arti grafiche Grassi e Co., Bellinzona, 1936, pag. 17.

²⁾ Idem, pag. 18.

³⁾ Idem, pag. 20.

⁴⁾ Programmi per le scuole elementari, maggiori e di economia domestica del Cantone Ticino, approvati il 21 luglio 1959 dal Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino, Centrale cantonale degli stampati, pag. 11.

⁵⁾ Idem, pag. 12.

⁶⁾ Le scuole fondate su questi principi sono dette più genericamente «steineriane».

⁷⁾ Programma della libera scuola di Waldorf, a cura di Caroline Heydebrand, Associazione amici della Scuola steineriana (senza data).

⁸⁾ Programmi delle scuole magistrali, sezione A, Dipartimento della pubblica educazione, settembre 1978, pag. 63 e 75.

⁹⁾ Questo capitolo è tratto, con diversi adattamenti, dal Programma di Attività creative della scuola elementare, approvato dal Consiglio di Stato nel luglio 1996.

¹⁰⁾ Tecniche obbligatorie: nel primo ciclo piegare/ritagliare/strappare, modellare, stampare, intrecciare/tessere, ricamare/cucire; nel secondo ciclo: modellare, stampare/incidere, ricamare/cucire, lavorare a maglia, tagliare/levigare/assemblare.

¹¹⁾ Tecniche opzionali (solo per il II ciclo): intrecciare/tessere, annodare, lavorare all'uncinetto, lavorare con il gesso.

Lezioni liceali a due: musica e italiano

1. La proposta

Se la musica strumentale è di esclusiva competenza del musicologo, la musica vocale, appoggiandosi sui testi scritti, chiama in causa lo studioso di letteratura. Ma il musicologo capisce poco di metrica e stilistica dei testi, lo studioso di letteratura ancora meno capisce di notazione musicale e trascrizioni. Così la confluenza di musica e testo poetico ha finito coll'essere, per lungo tempo, terra di nessuno. Questo stato di cose si sta modificando in questi ultimi anni, grazie all'attività di musicologi con una preparazione di tecnica letteraria i quali sentono che non è possibile scollare la parte musicale dalla parte testuale. Purtroppo non si avvera ancora l'alternativa perché gli studiosi di letteratura non dispongono ancora delle competenze musicali per fare breccia nel campo dei musicologi. La conquista delle terre inesplorate avviene perciò a partire da una sola direzione.

In attesa di una stretta e, si può già prevedere, proficua collaborazione tra ricercatori delle due discipline, gli insegnanti di musica e di italiano delle scuole medie superiori possono collaborare intraprendendo lezioni a due. Specialmente idonea sarà la forma seminariale. Lo scopo sarà quello di fornire musica e relativo testo in condizioni ottimali di leggibilità, o almeno in condizioni migliori di quelle di cui si dispone, quando esse siano giudicate scadenti; e sarà anche quello, legato al primo, di acquisire conoscenze di storia della musica e della letteratura.

Il tempo privilegiato dell'oggetto della ricerca comune è quello della musica vocale profana italiana del Cinquecento e del Seicento. L'approccio all'esercitazione è vario; si possono ad esempio prendere in considerazione: un libro di madrigali (in partitura originale o in trascrizione moderna), un poeta (considerandone i testi musicati da uno o più musicisti), un centro di produzione musicale (una corte laica o una cappella religiosa), un musicista straniero (alle prese con testi italiani), un *compact disc* (che può essere usato come iniziale «libro di testo»), il programma di un concerto (meglio

se vi hanno presenziato o presenzieranno gli studenti interessati al lavoro, sia come ascoltatori passivi che come esecutori).

Bisognerà valutare preventivamente la fattibilità della ricerca: sia per quanto attiene alla musica che al testo, perché alcune strade non sono percorribili (mancanza di bibliografia a ragionevole portata di mano di studenti e insegnanti) o lo sono più difficilmente di altre (riproduzione di manoscritti o stampe rare). La conoscenza dei dati tecnici (struttura di componimenti musicali, elementi di metrica) e storici (biografia, bibliografia, contesto culturale) si formerà via via col procedere del lavoro. Ma forse bisognerà stabilire le conoscenze minime per poter operare e conseguire certi risultati in tempo breve, dal momento che un anno scolastico passa in fretta e non si può rimanere troppo ai *prolegomena* e nel generico. Le considerazioni seguenti vogliono dare qualche spunto alla riflessione sulle cose dette.

2. Musica antica tra cronaca e storia (con cenni nostrani)

Stiamo vivendo anni straordinari e appassionanti. Da quando una generazione pionieristica di musicologi, attivi nel nord Europa (tra Olanda, Germania e Austria), ha cominciato a studiare manoscritti e antiche edizioni di composizioni e di trattati musicali relativi al Cinquecento, al Seicento e al primo Settecento, è scoppiato il finimondo. In un breve giro di anni è stato rimesso in discussione il modo di suonare e di cantare quella che, con espressione generica, si chiama «musica antica». La portata dell'innovazione e l'entità dei risultati acquisiti è ormai digerita anche da coloro che in un primo tempo si sono opposti con tenacia al nuovo corso della storia.

Essi sentivano, all'atto dell'esecuzione, che strumenti e voci erano irriconoscibili e che quella dolce e levigata poesia, entrata a far tutt'uno con la loro cultura e la loro società, non era più né dolce né levigata, anzi non era più nemmeno poesia. In sentore di lesa maestà, lunghe schiere di ribelli alla deriva hanno finito per aggrapparsi all'albero della zattera con

quella che restava la loro ultima argomentazione: «strumenti antichi e prassi esecutiva, sanciti a norma di filologia, non sono garanti della resa di quella musica così come essa era ai tempi suoi; ergo, suoniamo e cantiamo come abbiamo sempre fatto». Era quasi come dire: «sono nudo e mi offrono un vestito; siccome però non è su misura, preferisco restare come sono». Che tutti (ascoltatori, musicisti e studiosi) fossero più o meno nudi, relativamente all'approccio a quella cultura rinascimentale-barocca, è ormai fuori discussione; che il vestito offerto fosse necessario e più che decente, è altrettanto inconfutabile; che non potesse essere su misura, era pure vero: quegli strumenti e quelle voci, chiamati a un compito di cui si erano perse le tracce, non poche volte stonavano. Ma si stava ripristinando il dimenticato: e non si poteva rimproverare ai primi imperfetti risultati di una fondata ricerca, di essere subito quello che solo poi sarebbero stati. Era un atteggiamento di re-triva malafede. Dove oggi ne siamo (pur sempre in compagnia di errori, in parte destinati a sparire), molti sanno; ed è commovente assistere agli ultimi rigurgiti, mascherati o scoperti: «interpretazione filologica, ma non di quella filologia pedante che uccide la musica» (e simili).

L'Italia soltanto da una manciata di anni va rimettendosi al passo con l'Europa continentale (cresciuta nel frattempo con decisivi contributi inglesi e francesi). Per tre lunghi e umilianti decenni i suoi Monteverdi e i suoi Vivaldi (riveduti e corretti come gli affreschi del Michele sistino) hanno risuonato soltanto in mani e gole di musicisti e cantori stranieri. Ma poi, potranno dire tra breve gli storici che se ne occuperanno, *Italia capta ferum victorem coepit*.

La più fragorosa riscossa in ambito strumentale è da poco venuta per opera di un gruppo lombardo, il «Giardino armonico», nato non a caso sotto il segno gotico del Duomo milanese. La cultura dei suoi fondatori è quella nuova e fresca di chi si è abbeverato alle fonti dei patriarchi nordeuropei. Se per secoli musicisti, pittori e letterati hanno affrontato, necessario e gradito, il «viaggio in Italia», in questi anni sembra che, sul versante della musica antica, sia difficile fare a meno del viaggio in Olanda o Svizzera o Austria; non solo muovendo, gli insubrici, dalla privilegiata Milano ma anche e perfino da



Lorenzo Costa (1459/60-1535) - Concerto

Catania. Questi pellegrini di fine secolo sono giovani o giovanissimi che affrontano da subito quello specifico repertorio e non altri. Quasi mai si trovano fra loro cinquantenni trapiantati da orchestre sinfoniche o cori a cui erano approdati dopo la normale navigazione in conservatorio. Del resto, ormai lo sanno tutti: i conservatori (italiani e non) hanno, a loro triste insaputa, frenato lo sviluppo del nuovo corso della musica antica: almeno dai Gabrieli ai figli di Bach.

Nel «Giardino armonico» vi è Luca Pianca, uno dei nostri. Uso questa espressione (corrente in Ticino ma che non condivido per il pericolo di sciovinismo che comporta) col solo scopo di far capire quanto sia inopportuna. Come fa quel liutista, luganese di nascita, ad essere dei nostri se si è formato a Vienna con Harnoncourt, cioè con uno dei più importanti tra i suddetti patriarchi? E poi, chi

sono i nostri? Nella musica antica, si fa in fretta a dire, di nostri ne abbiamo avuti due: Edwin Loehrer (München) e Luciano Sgrizzi (Bologna). Essi hanno purtroppo già consegnato il loro nome e le loro opere alla storia. Il primo, indissolubilmente legato a Monteverdi, riconosceva con intelligenza e umiltà, sul finire della sua carriera, che avrebbe dovuto ricominciare tutto da capo: coro e strumenti da reimpostare sul modello dell'insegnamento più aggiornato; il secondo, legato a doppio filo a Scarlatti, riusciva, sul finire della sua carriera (e già prima di abbandonare la Svizzera), a imboccare la strada che il primo avrebbe voluto percorrere. Loehrer e Sgrizzi operavano nella struttura della Radio Svizzera Italiana; tale struttura, quando Luca Pianca nasceva alle sorti della musica, non era più la stessa: a Loehrer subentrava Ducret e sarebbe da lì a poco subentrato Diego Fasolis; a Sgrizzi era già subentrata

come solista (per crescente fama, non per sostituzione di funzioni) Chiara Banchini. Entrambi di Lugano e, dirà qualcuno, più che mai nostri. Ma Fasolis ha accordato il suo cembalo e il suo organo su quelli di Tagliavini e della generazione seguente a quella dei patriarchi; Banchini ha accordato il suo violino su quello di Kuijken, lui pure figlio dei patriarchi. Così va il mondo, quando va bene.

Luca Pianca ha mantenuto la relazione culturale che lo lega al maestro viennese; in parte a lui dobbiamo se il «Giardino armonico» ha potuto registrare molte sue interpretazioni nella liberale e accondiscendente Lugano, e se il prodotto luganese ha potuto essere deversato in CD per la Teldec. «Von Venedig nach Wien» è il titolo di un importante LP che riproduce musica italiana storicamente istradata dalla Serenissima al centro dell'Impero; «Von Lugano nach Wien» potremmo parodiare oggi: se non certo per indicare un solco di tradizione consolidata, almeno per sollecitare una traccia di storia da scrivere.

3. L'esempio di Kapsperger (quasi una recensione)

Oggi Luca Pianca (tiorba, arciliuto) e Guillemette Laurens (mezzosoprano), con qualche intervento di Enrico Onofri (il primo violino del «Giardino armonico»), ci fanno conoscere musiche di Kapsperger, detto il Tedesco della tiorba. Di lui la discografia aveva già fornito opere per lo strumento che gli dette la fama ma quasi nessuna composizione vocale; il CD colma perciò una lacuna, offrendo otto arie, due villanelle e due mottetti, qua e là framezzati da quattro toccate e due gagliarde per liuto o simile. Gli hanno conferito il «Diapason d'or». Per noi, cinquantasette minuti di piacere.

I testi profani italiani musicati da Johannes Hieronymus Kapsperger (circa 1580-1651; a Roma verso il 1605) sono stati scritti quasi tutti da poeti finora rimasti sconosciuti; sono identificati soltanto 10 autori di 45 composizioni su 233. Ecco in dettaglio:

- *Libro primo di madrigali*, Roma 1609, 17 testi tra cui: Giovan Battista Marino (5), Livio Celiano (1), Giovanni della Casa (1), Torquato Tasso (1);
- *Libro primo di villanelle*, Roma 1610, 20 testi tra cui: Giovan Battista Guarini (1);

- *Libro primo di arie*, Roma 1612, 22 testi tra cui: Guarini (2), Marino (2), Gabriello Chiabrera (1), Giacomo Martelli (1), Francesco Petrarca (1);
- *Libro secondo di villanelle*, Roma 1619, 21 testi tra cui: Ottavio Rinuccini (1);
- *Libro terzo di villanelle*, Roma 1619, 20 testi tra cui: Rinuccini (1);
- *Libro secondo d'arie*, Roma 1623, 27 testi tra cui: Marino (1), Petrarca (1);
- *Libro quarto di villanelle*, Roma 1623, 22 testi tra cui: monsignor Ciampoli (1);
- *Coro musicale nelle nozze... Barberini... Colonna*, Roma 1627, 24 testi di monsignor Ciampoli;
- *Libro quinto di villanelle*, Roma 1630, 20 testi anonimi;
- *Li fiori. Libro sesto di villanelle*, Roma 1632, 20 testi anonimi;
- *Libro settimo di villanelle*, Roma 1640, 20 testi anonimi.

Abbandonata entro il 1612 l'esperienza del madrigale e del primo libro di arie (dove sono riconoscibili testi di alcuni poeti ben noti delle generazioni più moderne: Marino, Tasso, Guarini, Chiabrera), Kapsperger, già nel 1610, si orienta con decisione verso le villanelle, da cui non si allontanerà più nonostante un attardato secondo libro di arie e una raccolta occasionale epitalamica. Ne pubblica sette libri in trent'anni: lunga fedeltà al genere prediletto. Gli autori dei testi di tali villanelle restano per ora quasi completamente anonimi. Nei primi tre libri sono identificati solo un testo di Guarini e due di Rinuccini (autori che più normalmente sono musicati in contesto madrigalistico); i testi del quarto libro sono di un religioso di notorietà locale (che fornisce testi anche a Domenico Mazocchi, Pietro Paolo Sabbatini e Mario Savioni: tutti musicisti attivi in ambiente romano); i testi degli ultimi tre libri sono di autori sconosciuti. Si dovrà valutare la possibilità che l'autore dei testi anonimi sia, almeno in parte, lo stesso Kapsperger, ma anche scavare nel sottobosco dei poeti minori. Sebbene la scarsa conoscenza delle poesie di molti cinquecentisti e secentisti inviti a non escludere che qualche autore rilevante possa ancora essere identificato, non è però irragionevole credere che in tanto buio si potrà fare poca luce.

L'iter che Kapsperger compie nella scelta dei testi profani italiani da musicare nel genere della villanella sembra perciò sottrarsi via via alla dipendenza dei grandi poeti ovunque celebrati, per rinchiudersi in confini non ancora chiariti: probabilmente quelli dell'aristocrazia religiosa romana che egli serviva e che a lui dava la possibilità di esprimersi, secondo le regole della vita cortigiana praticata nelle corti laiche dei grandi mecenati di tutta Italia.

Voglio ora dirigere l'attenzione su un aspetto della musica vocale antica che di solito non interessa l'ascoltatore odierno, come invece dovrebbe, e riavvicinarmi così alla proposta di lavoro precedentemente esposta al punto 1. Allo stato attuale delle conoscenze non siamo in grado di sapere su quali edizioni di testi Kapsperger componesse la propria musica (e come lui quasi tutti i musicisti del Cinquecento e Seicento); e neppure come Kapsperger affrontasse il testo letterario: se con spirito conservativo oppure con disponibilità ad introdurvi modifiche (varianti, omissioni, aggiunte). Gli editori secenteschi potevano scostarsi con una certa disinvoltura dagli autografi che giungevano in tipografia; specialmente nei punti più difficili di uno scritto, una trascuratezza diffusa, in una editoria in decadenza rispetto agli splendori del tramontato Cinquecento, favoriva le alterazioni delle lezioni originali. L'orecchio del musicista era vigile nell'atto di dar note a un testo (testo il quale, col suo ritmo intrinseco, determinava sempre, in qualche misura, le scelte del musicista); è però indimostrato se sapesse individuare certi errori che vi si fossero depositati, specialmente i meno grossolani e perciò i più insidiosi.

Nel caso del sonetto di Petrarca registrato sul disco, il confronto con l'autografo, riprodotto nelle moderne edizioni correnti, evidenzia cambiamenti minimi. Nel caso del testo di Martelli ivi riprodotto, oggi poco noto e verosimilmente da molto non più pubblicato, e nel caso del sonetto di Guarini, che pure figura nel disco, i confronti sono più problematici poiché non esiste ancora l'edizione critica delle poesie dei due autori. Tuttavia nel sonetto di Guarini siamo certi che, al v.13, il sostantivo in rima *pene* (= sofferenze) è apocriefo, dal momento che è necessaria una rima in-*eri*. Le edizioni delle

poesie di Guarini recano in quel luogo l'aggettivo *feri* (= terribili). La sostituzione non toglie significato al passo del testo ma costituisce una banalizzazione perché elimina la ricercata figura sintattica dell'iperbato e attenua la forza delle allitterazioni degli ultimi due versi della poesia:

*questi ch'a voi quasi gran fasci invio,
donna crudel, d'aspri tormenti e
[pene
saran i trofei vostri, il rogo mio
(vv.12-14).*

Non sappiamo se la sostituzione di *feri* con *pene* sia una scelta di Kapsperger o una sua passiva accettazione di un passo corrotto; ad ogni modo dobbiamo a malincuore accettare nel testo questo corpo estraneo, dal momento che è stato musicato. Al v.1 (*Interrotte speranze, eterna fede*) l'aggettivo *eterna* è stato sostituito da *e ferma* (forse per rigore teologico, dal momento che nel mondo ultraterreno la fede non avrà più ragione di essere); anche in questo caso la sostituzione va mantenuta. Nel testo *Amor la donna mia*, al v.7 si deve invece eliminare la congiunzione iniziale di *e con ira*, che rende ipermetro il settenario: purché ciò non comporti alterazioni nel canto.

L'ascoltatore moderno di queste e di altre musiche antiche, quando non sia del mestiere, non si pone certo i problemi che ho cercato di presentare; e va da sé che gli aspetti ritmico-lessicali passino ancora più inosservati presso l'ascoltatore comune non italofono, il quale, per forza di cose, ha una percezione quasi solo sentimentale e non tecnica della «musicalità» italiana. L'interrelazione tra musica e poesia un tempo era consapevole non solo dei compositori ma anche dei fruitori più avvertiti. Oggi si ascoltano questi brani vocali unicamente con l'orecchio, specialmente in una sala da concerto, dove raramente vengono distribuiti i testi scritti, ancora considerati un ingombro al godimento estetico; ma quelle note hanno un senso pieno soltanto se sono ricollocate sul loro supporto testuale, così che gli «affetti» (dicevano i secentisti) espressi dalle parole possano essere messi in evidenza attraverso l'impiego di differenti tecniche musicali, come ad esempio le diminuzioni, i cromatismi, i silenzi.

Davvero, come diceva Giambattista Marino (rubando il concetto a Ronsard), *Musica e Poesia son due sorelle / ristoratrici del'aflitte genti, / de'*

rei pensier le torbide procelle/ con liete rime a serenar possenti./ Non ha di queste il mondo arti più belle/ o più salubri al'affannate menti. Che la nostra sbalestrata e vacillante società, nonostante il progresso, conti sempre più gran numero di *aflitte genti*, a causa delle loro *affannate menti*, le quali affidano allo psicanalista le *torbide procelle* dei loro *rei pensier*, è purtroppo inutile far notare. Non so se la poltrona di fronte allo stereo possa sostituirsi al lettino con dietro l'analista. Sia, questo CD per Kapsperger, almeno momentaneo analgesico, se non può essere panacea duratura.

4. Storpiature per Händel

Un CD abbastanza recente propone musiche di Händel su testi italiani, riprodotti nell'annesso libretto. Si veda il caso di HWV 166:

Aria

*Splenda l'alba in oriente,
cada il sole in occidente,
virtù sempre esalterò.
Sia la lingua più canora,
sia la cetra più sonora* 5
*oltra il ciel, oltre le stelle
le sue belle alte glorie innalzerò.*

Recitativo

*Tu armonica Cecilia
che rapisti col tanto (sic),
che incantasti col suino (sic)* 10
fa pur che sia concesso a
[quetro (sic) stuol
de' tuoi seguaci egrigi (sic)
d'imitarne i tuoi pregi,
perchè un nobil natale
si rende oscur senza 15
[virtute uguale.

Aria

*La virtute è un vero nume
del moral nel basso mondo.
Chi si scosta dal suo lume
va dell'ombre nel profondo.*

Che santa Cecilia, patrona della musica, avesse potere incantatorio grazie al *suino* (v.10) era sfuggito a tutte le ricerche storio-iconografiche! Ognuno capisce (se italofono) che l'erroneo *suino* sta per *suono*; ma che sia capito non è un'attenuante per chi sbaglia, tanto più che il verso così storpiato è un ottonario (*suino* è trisillabo; c'è sinalefe tra *che* e *in-*) mentre con la lezione *suono* (bisillabo; senza diresesi) è settenario: come vuole tutto il recitativo, di soli settenari e endecasillabi. Anche *tan-*

to (v.9) sta per *canto*; *quetro* (v.11) sta per *questo*; *egrigi* (v.12) sta per *egregi*. Una infilata di errori di stampa (fortunatamente non cantati) tanto più irritanti perché quasi sempre in posizione di rima. Ma non è finita: i vv. 11-12 saranno: *fa pur che sia concesso/a questo stuol de' tuoi seguaci egregi* (settenario + endecasillabo), come chiarisce lo schema delle rime, dove gli endecasillabi (vv.12 e 15) presentano la corrispondenza della forma apocopata (*stuol, oscur*) su accento di quarta. In questo caso il guasto deriva da ignoranza metrica all'atto della trascrizione dalla partitura.

Ai versi del recitativo (settenari + endecasillabi) si contrappongono i versi delle due arie, tutti ottonari salvo l'ultimo della prima aria (v.7), che è un endecasillabo tronco, metricamente corretto. Esso potrebbe differenziarsi dagli altri proprio perché verso di chiusa, ma ci insospettisce. Le *glorie* vi sono dette *belle alte*; ma *belle* è banale (se non inadatto) e *alte* è pleonastico (ripete l'idea del v.6). Non si tratterà di due aggettivi interpolati? Eliminandoli, l'endecasillabo torna ottonario tronco (*le sue glorie innalzerò*) e corrisponde assai bene all'altro tronco: *virtù sempre esalterò* (v.3). Lo schema delle rime sarebbe allora più persuasivo (anche se con una rima irrelata: *-elle* al v.6).

Ho cercato di mostrare come la mente reagisca di fronte al testo, propensa ad eliminarne errori e incongruenze e facendo leva su argomen-

ti metrici e stilistici (ma in parte diverso sarà il ragionamento del musicologo). Anche escludendo i casi di errore palese, e quindi immediatamente sanabili, resta però fermo l'obbligo metodologico di non fidarsi mai delle proprie intuizioni (e tanto meno dei propri desideri di simmetrie e corrispondenze), quando sia possibile verificare. Bisognerà perciò confrontare il testo con quello di fonti più attendibili (operazione spesso ardua). Tuttavia, anche dopo verifica, resta pur sempre il fatto che il musicista ha musicato il testo che ha posto in partitura e non un altro metricamente più corretto. Dunque la filologia del testo in musica ha regole in parte diverse da quelle della filologia del testo letterario non musicato, richiedendo interventi che non ledano la fisionomia di una ben precisa musica sovrappostasi ormai inscindibilmente alla parola scritta. Si tocca qui un punto nevralgico della convivenza delle due sorelle musica e poesia: la prima (anche se nasce sempre dopo) ha la precedenza sulla seconda. Non dimentichiamo poi che il restauro del testo, fin dove sia possibile intervenire, permette anche di cercare di capire quanto il musicista antico avesse coscienza del supporto testuale che, dall'ordinaria testura lineare, egli scomponendo in sillabe e collocava nella partitura sotto le note musicali. Non abbiamo ancora idee chiare in proposito, ma è probabile che tale coscienza sarà stata spesso più lucida e vigile di quella di certi moderni editori, quando (a rovescio del musicista) raccolgono le sillabe e le ricompongono in versi. Prefiggersi come scopo il restauro del testo poetico costituisce il necessario atteggiamento che permette di fare luce, indirettamente, anche sulla qualità del brano musicale (alta o bassa che sia). Il mirabile sodalizio di Monteverdi con Tasso nel *Combattimento* del libro ottavo mostra, come meglio non si potrebbe, quanto il musicista cogliesse pienamente il detto e perfino il non detto del testo del poeta: non solo per la qualità altissima di quei versi della *Gerusalemme* ma anche perché il musicista lavorava su un testo metricamente e contenutisticamente chiaro; e ci convince dell'assunto secondo cui solo il connubio tra alta poesia e alta musica genera un altissimo prodotto.

Francesco Giambonini



Non elogiare, ma capire ed integrare la diversità

Come reagiscono i sistemi scolastici alle conseguenze dell'immigrazione e ad altre manifestazioni della pluralità culturale? A questa domanda si proponeva di rispondere una ricerca comparativa realizzata all'Università di Berna dalla pedagogista Cristina Allemann-Ghionda per conto del Fondo Nazionale della Ricerca scientifica (1993-1996). Con i metodi della ricerca empirica qualitativa sono state analizzate le strategie dei sistemi scolastici di quattro paesi: la Germania, la Francia, l'Italia e la Svizzera. All'interno di essi, lo studio ha esaminato le strategie istituzionali ed alcune innovazioni pedagogiche realizzate nei sistemi scolastici di sei regioni: la Renania del Nord/Westfalia, l'Académie di Nancy-Metz, la Provincia di Milano, ed infine i cantoni di Basilea-Città, di Neuchâtel e del Ticino. Si presentano qui alcuni risultati, rinviando alla lettura del rapporto di ricerca per una visione completa e dettagliata.

1. Strategie in trasformazione, ma con paradossi e resistenze

I sistemi scolastici sono un po' meno inerti di quanto spesso si voglia far credere. Nell'arco di dieci anni le scuole, confrontate con successivi flussi migratori, hanno dovuto in parte modificare le formule organizzative per accogliere i nuovi immigrati. Le regioni che hanno conosciuto verso la fine degli anni ottanta l'immigrazione di allogliotti, come il Ticino e la Lombardia, si sono trovate a dover scolarizzare una popolazione molto più eterogenea dal punto di vista linguistico, culturale e religioso rispetto alle prime esperienze dei «vecchi» paesi di immigrazione come la Germania Occidentale, la Francia e la Svizzera tedesca e francese.

Tuttavia, contrariamente alle soluzioni tradizionali degli anni settanta e ottanta, queste regioni di immigrazione «giovani» hanno optato per forme di accoglienza degli allogliotti improntate al principio dell'integrazione immediata nelle classi regolari, e non per l'istituzione di classi separate di inserimento. Anche nelle altre

regioni esaminate, però, si può constatare un lento progredire verso tali forme di accoglienza. Del resto tali strategie corrispondono a quanto da ormai oltre vent'anni preconizzano le raccomandazioni della Conferenza dei Direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), nonché le direttive della Comunità Europea (CEE, 1977) per l'inserimento dei figli dei lavoratori immigrati.

Cambiamenti importanti sono da registrare in un secondo ambito, cioè quello del passaggio da un'educazione strettamente monolingue ad un'educazione plurilingue o perlomeno aperta alla conoscenza di altre lingue oltre a quella ufficiale del paese o del territorio. Semplificando molto, si può dire che tutti i sistemi scolastici hanno intensificato gli sforzi per consentire l'apprendimento di almeno una prima lingua straniera fin dalla seconda, terza o quarta elementare. Sono ormai pochissimi i sistemi scolastici che (come quello del Cantone Argovia) si oppongono a questa tendenza europea. Hanno pure fatto progressi le lingue nazionali minoritarie, protette in vario modo da leggi e/o circolari che ne consentono l'insegnamento nella scuola pubblica. Molto disuguale invece lo statuto delle lingue minoritarie non nazionali, cioè delle lingue dell'immigrazione. Questo è forse il campo in cui in maniera più flagrante i nobili principi divergono dalle pratiche reali. Nei paesi dell'Unione Europea vige la già citata direttiva CEE del 1977, ma solo cinque Länder della Germania Occidentale la applicano, e non tutti in egual misura. In pratica i sistemi scolastici continuano ad essere reticenti ad organizzare e finanziare i «corsi di lingua e cultura di origine». I corsi hanno un migliore statuto in Germania e in Francia, ed un ottimo statuto giuridico ma nessuno statuto di fatto in Italia, che pure conosce fin dal 1986 una legge secondo cui anche gli extracomunitari dovrebbero beneficiare dell'insegnamento nella loro lingua di famiglia. Le scuole dei cantoni svizzeri in generale ignorano tranquillamente, nelle pratiche reali, le raccomandazioni della CDPE che vorrebbero i corsi di lingua e cultura

di origine (LCO) integrati nell'orario regolare. Lo statuto reale varia molto da cantone a cantone (siamo pur sempre in Svizzera!), ma anche da lingua a lingua. I più propensi ad accettare ed incoraggiare l'apprendimento della lingua di origine sono alcuni cantoni romandi, tra i quali spicca Neuchâtel. Infatti una delle sei innovazioni descritte è un modello di insegnamento immersivo nella scuola elementare di La Chaux-de-Fonds, che vede protagonista la lingua italiana. Anche nella Svizzera tedesca esistono alcuni esempi notevoli di inserimento dei corsi di LCO, come nell'innovazione «Modell St. Johanns», descritta nello studio di caso del Cantone di Basilea-Città. Nel Cantone Ticino le lingue di origine possono essere insegnate nei locali della scuola pubblica se organizzate da consolati o associazioni private, ma solo raramente – questo è quanto emerge dalle interviste – si verifica una collaborazione tra gli insegnanti allogliotti e quelli della scuola regolare.

2. Indicatori della gestione della diversità

La reazione dei sistemi scolastici alla pluralità delle lingue e culture generata dall'immigrazione può essere compresa appieno solo in corrispondenza alla reazione dei sistemi educativi nazionali (quindi: pensati nella seconda metà del secolo diciannovesimo come artefici e garanti della unità culturale e nazionale) alla pluralità delle lingue minoritarie presenti entro i confini nazionali. La stessa analogia si può trasporre al livello dei sistemi regionali, in particolare alle quattro regioni linguistiche della Svizzera. Questo primo allargamento della comparazione ha condotto a risultati assai illuminanti. Non si pensi però che più un paese od una regione protegge giuridicamente le sue minoranze linguistiche nazionali (è il caso dell'Italia, ed è il caso dei Grigioni), darà più spazio, nei fatti, alle minoranze extranazionali. Al contrario: gli anni novanta sono in tutta Europa gli anni della rinascita dei valori nazionalisti e dei particolarismi etnici.

Perciò, le politiche educative tendono oggi piuttosto a tracciare demarcazioni tra ciò che è nazionale e ciò che non lo è, e lo si vede chiaramente nelle circolari emesse dai Ministeri dell'educazione della Francia e dell'Italia, per non parlare dell'Inghilterra che esula da questa ricerca.

Ovviamente questo è solo un lato della medaglia, poiché (per fortuna) nei paesi democratici in politica educativa vi è una dialettica. Molte innovazioni propongono di invertire questa logica degli steccati e di realizzare curricula che integrino le esigenze ed i punti di vista delle lingue e culture minoritarie, al di là delle gerarchie etniche e di passaporto.

Un secondo allargamento dei criteri della comparazione ha aperto la via ai risultati più decisivi e nuovi della ricerca. Prima ancora di descrivere le singole strategie ed innovazioni concernenti la scolarizzazione di classi multiculturali e multinazionali, nello studio ogni sistema è stato descritto adottando otto indicatori della ge-

tanta riforme destinate a compensare per quanto possibile l'ineguaglianza sociale. Questi sistemi scolastici tendono a privilegiare i dispositivi per la gestione della diversità nella versione integrativa, quindi ad esempio scuola materna a partire dai due o tre anni ed a tempo pieno, scuola media unica o con differenziazione interna anziché esterna. In questi sistemi scolastici, l'integrazione degli allievi allogliotti avviene con più efficacia e con meno fenomeni di rigetto da parte degli insegnanti autoctoni, abituati da una o due generazioni (di insegnanti) a metabolizzare l'eterogeneità. Questo tipo di «pedagogia integrativa» ha preso più piede nei sistemi scolastici della Francia e dell'Italia. La scuola

3. Conclusioni

I sistemi scolastici reagiscono alla pluralità in tutte le sue sfaccettature adeguandosi, certo, ma restano contraddizioni e resistenze. L'integrazione europea è, dopo l'immigrazione, un grande stimolo al cambiamento, che si traduce ad esempio in una crescente promozione del plurilinguismo. I sistemi orientati verso una pedagogia integrativa gestiscono più disinvolatamente anche la diversità importata con l'immigrazione. Ma occorre mettere in guardia da facili generalizzazioni. Se un sistema scolastico preferisce le forme integrative, ciò non significa ancora che darà automaticamente spazio alla pluralità delle lingue. Per far ciò, occorrono decisioni politiche e misure specifiche. I sistemi scolastici dell'area germanofona hanno finora privilegiato, è vero, forme organizzative selettive e segreganti. Però diverse riforme hanno messo e mettono in discussione questi orientamenti, e ulteriori sviluppi si prevedono dopo la recente presa di posizione della CDPE (ottobre 1996) sulla secondaria inferiore. Un'ultima considerazione, non rituale, ma basata sui risultati del confronto: integrare la diversità non può essere solo compito della scuola; l'integrazione degli immigrati sarà un obiettivo serio solo se si consentirà la partecipazione politica (come si discute ora in Italia), e se si faciliterà, come da sempre fa la Francia, la procedura della naturalizzazione.

Cristina Allemann-Ghionda*



stione della diversità, intesa come eterogeneità (sociale, linguistica, culturale, religiosa, rispetto alle capacità di apprendimento ed alle inclinazioni ecc.) della popolazione scolastica. Tali indicatori vanno dall'organizzazione dell'educazione prescolastica (più o meno estesa e socialmente accettata) alla struttura della scuola secondaria inferiore (più o meno integrata o divisa in «filières») fino al modo di concepire il sostegno pedagogico (classi speciali o differenziali oppure pedagogia di sostegno integrata, ambulante), per citare solo tre degli otto indicatori. I sei ritratti dei sistemi scolastici prescelti hanno consentito di capire, e soprattutto di dimostrare con evidenza empirica, una costante. Emerge dalla comparazione che alcuni sistemi scolastici hanno avviato fin dagli anni sessanta e set-

del Cantone Ticino e quelle di alcuni cantoni romandi sono da considerarsi analoghe come orientamento generale, pur se esistono notevoli differenze regionali. Invece nei sistemi germanofoni sono più diffuse le forme di educazione speciale e a differenziazione esterna; contemporaneamente nelle scuole della Germania occidentale e della Svizzera tedesca si può constatare che gli allievi figli di famiglie immigrate, alloglotte e di condizione socio-economica meno favorevole, hanno meno successo rispetto agli autoctoni di un ceto paragonabile, essendo presenti in misura abnorme nelle classi speciali e nelle scuole medie di tipo più semplice, con un netto aumento negli ultimi dieci anni. È legittimo chiedersi: ciò si è verificato nonostante le misure speciali, oppure a causa di esse?

* Docente e ricercatrice all'Istituto di Pedagogia, Università di Berna, Muesmattstrasse 27, 3012 Berna.

Riferimenti bibliografici

C. Allemann-Ghionda, «Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen: Europäische Strategien im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung». Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds. Bern 1996, 514 pagine (in corso di pubblicazione).

Della stessa autrice: Elogio della pluralità nella fucina dell'omogeneità? In: Cesari, V./Cattacin, S./Allemann-Ghionda, C. (a cura di): «I come ... identità, integrazione, interculturalità». Zurigo: Federazione Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996 (pp.149-165).

Inoltre:

«Multiculture et éducation en Europe». Berne: Lang, 1994, 401 pagine.

«Donne italiane in Svizzera» (con G. Meyer-Sabino e R. De Marchi). Locarno: Daddò, 1992, 296 pagine.

«Sfogliare un film»

Il centenario dell'invenzione del cinema e i cinquant'anni dalla fine della Seconda Guerra Mondiale sono serviti da spunto a Giancarlo Zappoli e Francesca Prandi per pubblicare – per conto del Servizio di educazione ai mass-media del Centro didattico cantonale – ventun schede sinottiche di film celebri, raccolte in un opuscolo dall'emblematico titolo «Sfogliare un film». Due risultano essere i percorsi tematici ai quali ci si è attenuti nella proposta dei film: la comicità e la Seconda Guerra Mondiale, viste da postazioni e da ambiti diversi. Lo scopo di tale raccolta è di rendere – soprattutto agli insegnanti del settore primario e medio – uno strumento didattico valido per approfondire aspetti legati al cinema.

Per trattare della guerra, nella raccolta sono stati inseriti dieci film dalle trame e dai significati più diversificati: si passa dai contenuti che mettono in evidenza quello che è stato il coinvolgimento dei più giovani durante il conflitto mondiale (ad esempio *Arrivederci ragazzi*) a quelli che abbondano di descrizioni sugli orrori avvenuti (*Roma città aperta*), ad altri che fanno affiorare responsabilità divergenti a seconda dell'esistenza di una contrapposizione ideologica di fondo (lampanti

le differenze di giudizio che traspaiono da *L'arpa birmana*, film prodotto in Giappone, e da *L'impero del sole*, d'origine statunitense), o che si fondano sull'ironia quale mezzo di riflessione e di denuncia (emerge nel famoso film di Chaplin *Il grande dittatore*), o ancora ai contenuti che sottolineano la presenza continua dell'amore anche in un contesto di tragedia (è il caso di *Casablanca*).

Negli undici film sulla comicità, si alternano invece film che ruotano attorno ad un solo personaggio comico (si pensi a *Fantozzi*, a *Le vacanze di Monsieur Hulot* oppure a *Johnny Stecchino*) a film che si contraddistinguono per la presenza di più comici (vedi *A qualcuno piace caldo* oppure *I figli del deserto* con i mitici Olly e Stanley).

L'utilità di questa raccolta, «Sfogliare un film», sottintende una conoscenza dei film sui quali si vuole riflettere. Solo dopo la proiezione per intero del film conviene al docente coinvolgere la classe, chiedendole di valutare analiticamente il prodotto filmato. È il momento allora di servirsi della videocassetta per rivedere sequenze particolari degne di essere studiate ed è il momento in cui divengono particolarmente preziose le indicazioni didattiche contenute nella raccolta, le quali possono permettere agli allievi non solo di «sfogliare» il film, ma anche di sondare più in profondità le scelte operate dai registi.

Incaminare un poco l'allievo verso il vasto mondo del cinema: ecco a cosa si può ambire usando intelligentemente questo strumento didattico che è ricco, oltre che di dati sinottici, di note storiche sull'origine del film e di questionari vari incentrati sulle trame narrate, sui personaggi, sui luoghi, su alcune scene importanti, sulla musica che accompagna le azioni, nonché su quanto più è piaciuto all'allievo e sul giudizio che lo stesso dà al film.

Con tale metodologia, che riprende in parte quella già collaudata con successo al «Film Festival Ragazzi» di Bellinzona, è possibile risalire dall'impatto emotivo – che viene generato da una prima immediata

visione – ad un'assimilazione più razionale del processo comunicativo operato a partire dalle tecniche e dalle operazioni scenografiche e letterarie utilizzate per far passare i messaggi.

Certo, si tratta di un'operazione che può portare lontano e che richiede al docente la capacità di intuire ciò che può essere compreso e ciò che non lo può essere da parte dei suoi allievi. Tra l'altro – a tale scopo – la raccolta di Zappoli e Prandi fornisce pure una lista dei film adatti agli allievi più piccoli – ma che su di un piano più approfondito possono interessare chiunque – e un'altra per ragazzi che frequentano già la scuola media.

«Sfogliare un film» è uno strumento che cerca di indicare quali sono i rapporti proficui che il cinema ha con la storia, rapporti che non si limitano all'illustrazione nuda e cruda degli eventi bensì anche all'interpretazione che il produttore cinematografico cerca di dare per inquadrare i fatti storici in una risposta più globale e filosofica.

L'occasione che è data di segnare due ricorrenze diviene importante ritrovo per accomunare al cinema quello che è l'oggetto frequente del suo obiettivo: la storia e l'insegnamento che essa porta con sé. Il merito di «Sfogliare un film», di Zappoli e Prandi, è anche in questo.

La pubblicazione può essere richiesta al Centro didattico cantonale, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona, tel. 091/804.34.77.



«Cascine» di Giuseppe Brenna*

Giuseppe Brenna è l'autore delle guide del Club alpino svizzero sulle Alpi ticinesi. L'ultimo volume della collana uscirà l'anno prossimo. Ha percorso tutte le montagne del Ticino, è salito su tutte le cime, ha compiuto tutte le traversate da valle a valle, da un alpe all'altro, da una cascina all'altra. Ha scattato migliaia di fotografie «di una terra aspra e sacra» lungo sentieri un tempo solcati da gente costretta a ogni sacrificio per campare.

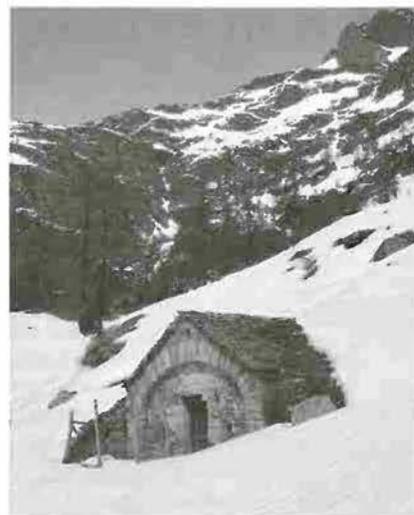
Immagini di oggi: alpeggi solitari, cascine intatte, cascine diroccate, la fine della presenza umana con l'ultima trave del tetto che sta per cedere al tempo che la consuma a poco a poco, l'erba tra i sassi dell'ultimo metro di muro a secco, l'incisione sulla roccia che ricorda la disgrazia in montagna o il sudore versato per costruire la scala che supera il «passaggio chiave» o anche un pegno d'amore che diventerà un pegno di sacrifici, di una quotidianità in cui si alterneranno spicchi di nubi minacciose e di cielo azzurro.

Il grande silenzio di oggi: il silenzio della cascina che a poco a poco, come animale ferito a morte, si piega sul pascolo ancora addormentato che l'ultima neve di marzo sta malinconicamente restituendo al sole, il silenzio

della cascina che più nessuno raggiunge perché ormai «fuori dal mondo», la solitudine della rovina che si mimetizza con la petraia che la inghiottirà, che la sta inghiottendo inesorabilmente.

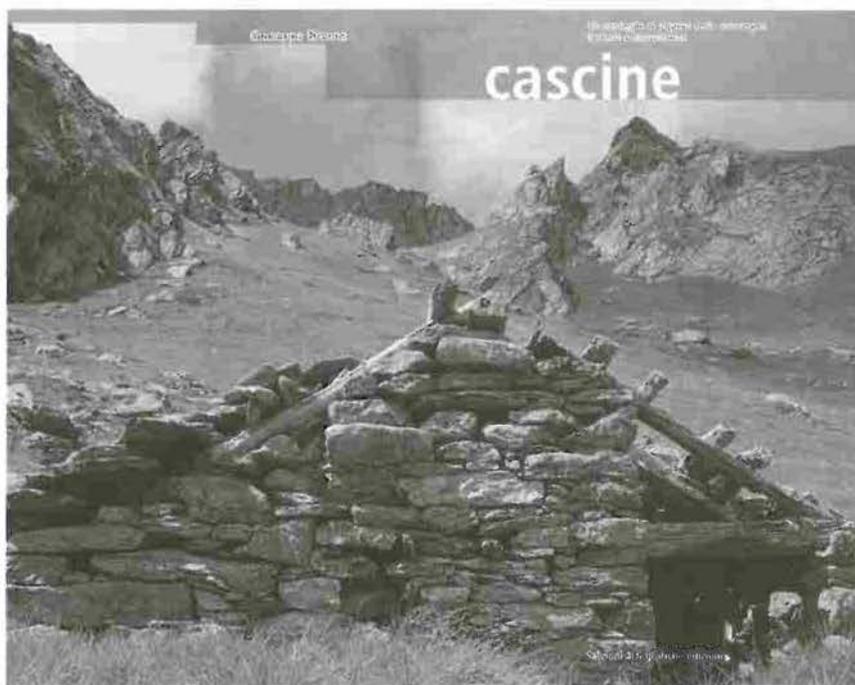
Una volta: uomini di ingegno, audaci, formidabili costruttori di sentieri, hanno lavorato il legno e la pietra, costruito incredibili condotte per portare l'acqua all'alpe, eretto muri di pietra per difendersi dalla frana o dalla valanga. Hanno sfruttato ogni fazzoletto di terreno per innalzare una cascina od ogni cengia che desse qualche mazzo in più di fieno per l'inverno. I segni della civiltà.

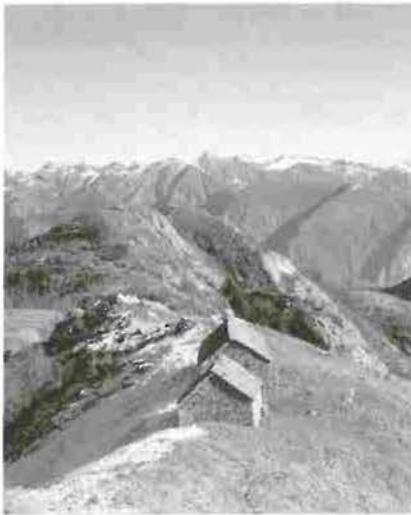
Una volta la strada era «uno dei primi segni della civiltà». Sono parole di Anna Gnesa, la scrittrice alla quale Giuseppe Brenna ridà la voce perché descriva le atmosfere di molte foto del libro. «Il sentiero è pace. Una volta, la strada era uno dei primi segni della civiltà. Ma domani il sentiero sarà il segno di un'altra civiltà, quella che salva le oasi dello spirito.» Dice anche: «Attimi di beatitudine». Ma per chi? Per chi vuole che la memoria dei passi di coloro che hanno solcato quei sentieri non vada perduta, per chi sente la necessità di non dimenticare una



fetta di un mondo che fa parte della nostra storia, neppure tanta lontana, scritta da gente che pur nella durezza dell'esistenza trae energia per affermare la propria libertà e indipendenza. Ma è anche la storia di chi è potuto rimanere perché aveva potuto vivere con «quello che la valle poteva dare» e di chi invece è stato costretto a emigrare perché «non poteva dare di più, la valle, ma non bastava per tutti, e c'è chi gliene serba rancore». Forse è vero chi afferma che «Ogni luogo è il centro del mondo» – è una citazione raccolta nel libro – quando conoscere la storia del mondo in cui siamo cresciuti significa raggiungere la spiritualità in noi stessi, cioè avvertire le «oasi dello spirito». Allora il sentiero è veramente pace e le oasi dello spirito sono gli attimi di beatitudine per «i ricchi di spirito, umiltà e stupore» come scrive Giuseppe Brenna, definendo il libro «uno studio... frutto delle proprie migliori risorse... dedicato solo a chi si ha di più caro e prezioso.»

Non si tratta dunque di una nostalgica rievocazione di un tempo che fu attraverso immagini suggestive che si schiudono ai nostri occhi nelle atmosfere delle stagioni – senza seguirne però il ritmo del calendario –, ma della capacità di ognuno di noi di sapersi ancora stupire e di ascoltare il grande silenzio di oggi. Davanti alle immagini che si srotolano davanti a noi mentre percorriamo i sentieri di «pace», rendersi conto del mutare delle abitudini di vita, di quello che fu e di quello che può essere fatto per conservare ancora quello che vale la pena di essere conservato, ma anche rendersi conto di quel che si è malvagiamente «ristrutturato». Le pause in montagna non servono solo a tirare il fiato o a

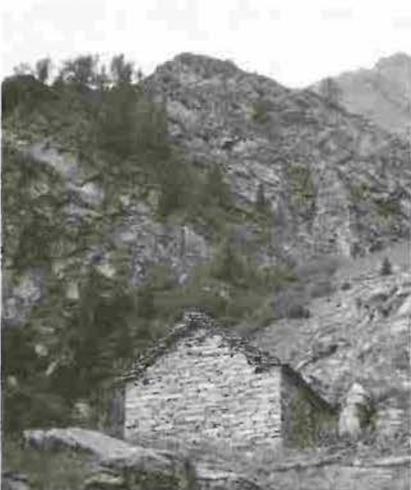




rifocillarsi; servono anche a guardarsi attorno, ma proprio vicino a noi. Ha ragione Erminio Ferrari quando scrive: «Dove la Storia non si dà la pena di tornare sui propri passi, si incarica il tempo di lasciarne cadere granelli. Qualcuno non li distinguerebbe neanche a segnarli con la vernice rossa. Qualcuno li capisce, per fortuna.» Le numerose citazioni (di autori ticinesi e italiani dell'arco alpino) che accompagnano le fotografie possono offrire lo spunto ai docenti per approfondire temi particolari. La stessa foto nella scuola di Brione Verzasca e di Viganello sortirà reazioni differenti. Ma è lì che sta il bello del fare il maestro.

Augusto Colombo

¹⁾ Giuseppe Brenna, *Cascine*, 190 pagine, 31 x 24,5, prefazione di Erminio Ferrari, 158 fotografie a colori, edizioni Salvioni arti grafiche, Bellinzona.



«Censure», di Renato Martinoni

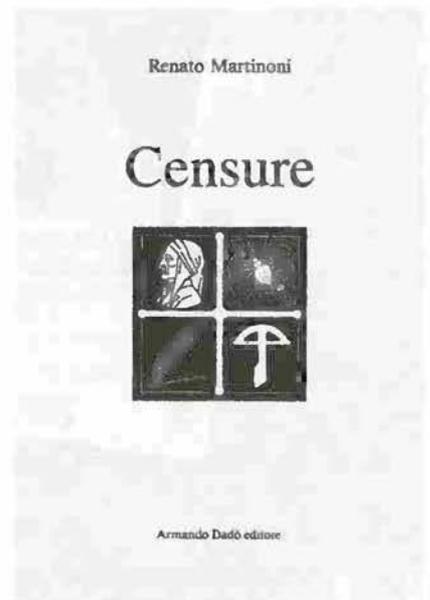
«Il Cantone Ticino, si sa, è un triangolo piccolo e angusto: chiuso per due terzi dal confine politico e per un altro terzo dalle montagne: un'enorme grancassa dove ogni rumore, anche il più modesto, suona e rimbomba forte e per tanto tempo; quello che altrove si smorza in tutta fretta qui rintrona a lungo per poi morire di noia più che per legge fisica».

È un fondale dai colori forti, dalle tinte contrastate quello che fa da scenario ai quattro «casi» che compongono l'argomento e la materia di *Censure*, la nuova raccolta di saggi di Renato Martinoni pubblicata da Armando Dadò. L'autore, professore ordinario di Letteratura italiana all'Università di San Gallo, ha ricostruito infatti (basandosi su materiali finora inediti) l'ambiente e la temperie – non di rado infuocata – che ha accompagnato lo svolgersi in Ticino di quattro *querelles* culturali risalenti alla prima metà del secolo; ne sono protagonisti uomini di lettere, intellettuali, artisti, politici e funzionari, sedicenti sorveglianti della morale pubblica e naturalmente giudici e avvocati, tutti impegnati a dire la loro e a superarsi a vicenda in quello che l'autore ritiene essere da sempre «uno degli sport nazionali del triangolo subalpino»: il litigio.

Tutto si consuma in nome della Cultura, inalberata da alcuni come vessillo di identità in crisi, usata da altri come strumento di sviluppo e di emancipazione e maneggiata da altri ancora come *pass-partout* con il quale forzare ogni ostacolo. Andando al di là del dato storico contingente, le quattro cronache che Martinoni stila con così sorvegliata oculatezza critica sono da considerare episodi emblematici, casi specifici di una casistica che, secondo l'autore, continua ad ampliarsi anche ai giorni nostri; ne l'autore stesso vieta di leggerle quale metafora del presente e quindi – a loro modo – come una sorta di *pamphlet*.

Censure si apre con la storia del gran polverone che, all'inizio del secolo, fu sollevato a seguito della nascita di una sezione svizzero-italiana della Società Dante Alighieri, del clima di sospetti nel quale i suoi aderenti (accusati di nutrire sentimenti anti-patriottici) si trovarono invischiati e della soppressione della sezione appena due anni dopo la sua nascita. In pieno periodo bellico –

l'autunno del 1915 – è ambientato invece il secondo «caso» che ha per protagonisti i redattori del foglio satirico luganese «Il Ragno», chiamati a giudizio dalle autorità federali per aver pubblicato una poesia che fu ritenuta oltraggiosa nei confronti dell'allora imperatore di Germania Guglielmo II. Dedicato alla tormentata genesi dell'antologia *Scrittori ticinesi* il terzo saggio: il Consiglio di Stato la commissionò nel 1930 al letterato locarnese Angelo Nessi ma, una volta completata, lo stesso Esecutivo cantonale «congelò» l'opera per mancanza di fondi. Un'antologia che – segnaliamo



qui per inciso – vedrà finalmente la luce nei prossimi tempi (sempre per i tipi di Dadò) grazie alla cura dello stesso professor Martinoni e di Clara Caverzasio Tanzi. Chiude la silloge il resoconto di una diatriba suscitata nel 1938 dalla traduzione in italiano (firmata da Piero Bianconi) di un libro tedesco in cui un «censore» nostrano ravvisò una dose di razzismo tale «da accontentare anche i gusti di Goebbels». Rammentiamo per concludere che l'opera è inserita ne «Il Cardellino», la collana diretta da Flavio Catenazzi e Alessandro Martini.

Renato Martinoni, *Censure. Cronache di quattro casi culturali*, Collana «Il Cardellino», Armando Dadò editore, Locarno 1996, 156 pagine.

A proposito di qualità nella scuola

(Continuazione da pagina 2)

mativa. Questo atteggiamento assume un'importanza rilevante per aumentare la flessibilità dei sistemi educativi e concepire forme sempre più adeguate per acquisire nuove competenze relative alla pratica pedagogica e al lavoro scolastico.

A questo riguardo mi sembra di poter affermare che i primi timidi passi in questa direzione si stanno compiendo. Il Consiglio Federale, per esempio, ha stanziato all'inizio degli anni novanta una ventina di milioni destinati a condurre ricerche in campo educativo con l'obiettivo di rendere maggiormente efficace l'azione pedagogica e nello stesso tempo contribuire alla capacità di valutazione e autovalutazione dei sistemi educativi. Attualmente una trentina di équipes sono al lavoro e nel corso dei prossimi mesi si concluderà la maggior parte di questi progetti. Non dovremo attenderci risultati sensazionali, ma sono convinto che, grazie a questi contributi, potremo disporre, almeno in alcuni settori, di informazioni aggiornate mediante le quali accrescere il grado di conoscenza del funzionamento dei nostri sistemi di formazione. Sempre in questa direzione è stato lanciato dall'Organizzazione di

cooperazione e sviluppo economico (OCSE) un grosso progetto a livello internazionale relativo agli indicatori dell'insegnamento. In questa ricerca, l'obiettivo perseguito è quello di identificare una serie di indicatori in grado di descrivere il funzionamento dei sistemi formativi in un'ottica comparativa. Sovvente è proprio attraverso il confronto dei mezzi investiti, dei processi caratteristici e dei risultati conseguiti che si riescono a determinare le condizioni più favorevoli per assicurare un insegnamento di qualità.

Si devono poi ricordare gli importanti sforzi condotti nella ricerca in economia dell'educazione: una disciplina e un approccio di studio, dimenticato per diversi anni, che oggi concorre a chiarire i rapporti esistenti tra investimento finanziario da una parte e risultati scolastici ottenuti dall'altra. Malgrado il ritardo accumulato in questo campo – in effetti non sono ancora disponibili modelli uniformi per calcolare i costi dell'educazione – questa dimensione si rivela determinante per far avanzare il discorso sull'efficacia e sulla qualità della scuola.

Se questi apporti conoscitivi rappresentano un necessario contributo per assicurare la qualità nella scuola, occorre poi sviluppare strumenti appropriati e criteri oggettivi in grado di misurare gli effetti della prestazione educativa.

Durante lo scorso mese di dicembre si è svolto al Monte Verità un seminario, promosso dall'Ufficio studi e ricerche, in collaborazione con l'Ufficio studi universitari, dal titolo «La qualità nella scuola». I relatori intervenuti hanno affrontato questo tema, partendo da posizioni e approcci molto diversi e per certi versi addirittura in netto contrasto. Tutti gli interventi hanno però riconosciuto il ruolo e la funzione centrale assunti dalla valutazione quale strumento essenziale per ottimizzare l'efficacia della scuola. La richiesta d'autonomia degli istituti e la professionalizzazione del ruolo docente non possono essere pienamente riconosciute se vengono disgiunte dalla valutazione. Queste riflessioni non devono sorprenderci più di quel tanto, perché il discorso non è così lontano come potrebbe sembrare in un primo tempo. In effetti, la scuola ha da sempre sviluppato strumenti per valutare il prodotto, proponendo gli esami come

unità di misura per le competenze degli allievi. Inoltre, segnali relativi all'apprezzamento da parte di studenti, genitori e datori di lavoro – anche se non utilizzati in modo coerente e sistematico – rappresentano un elemento non trascurabile per riorientare e migliorare l'azione educativa.

Nell'ambito di questo seminario sono pure stati ampiamente presentati e commentati metodi specifici (ISO, TQM, ecc.), sviluppati per assicurare la qualità nel mondo aziendale. Alcuni istituti scolastici, riprendendo queste metodologie, hanno promosso esperienze che hanno fornito indicazioni interessanti; le successive discussioni hanno posto in risalto i limiti e i pericoli legati alla semplice trasposizione di questi modelli dall'azienda alla scuola.

L'incontro al Monte Verità ha confermato come il processo avviato è oramai inarrestabile. Il problema per le diverse componenti della scuola è ora quello di assumere un ruolo attivo per sviluppare strumenti e modalità – per esempio integrando l'autovalutazione con la valutazione interna e quella esterna – in grado di assicurare un controllo della qualità che tenga in debita considerazione le specificità e le caratteristiche del sistema scolastico.

Francesco Vanetta

G.A.B. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Divisione scuola - 6501 Bellinzona

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Giorgio Merzagli
Renato Vago

SEGRETERIA:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona
telefono 091 804 34 55
fax 091 804 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti grafiche Salvioni SA
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 20.-
fr. 3.-