

SCUOLA SOCIETÀ SVEVICA

Università e sviluppo regionale, di Francesco Vanetta
Bilancio dell'attività dell'Università della Svizzera italiana dopo il traguardo del suo primo Dies Academicus, con menzione delle ricadute positive che essa potrà avere sulla realtà economica ticinese nel momento in cui si risconterà nel Cantone un accrescimento del «capitale umano» altamente qualificato.

Il plurilinguismo svizzero: situazione attuale e prospettive, di Rita Franceschini
Analisi statistica sulla pratica linguistica in Svizzera. Dai dati raccolti in vari censimenti federali emergono aspetti importanti sullo stato di salute delle lingue nazionali: si nota una stabilità nell'uso del tedesco e del francese, fluttuazioni per l'italiano e una perdita costante nell'uso del romancio; nei rapporti con gli allogliotti, il tedesco mostra una minore forza integrativa rispetto al francese e all'italiano; la diffusione dell'inglese è alta nel mondo del lavoro, ma fra confederati rimangono predilette le lingue nazionali; il

mantenimento in famiglia della lingua materna non ostacola in altre regioni linguistiche l'apprendimento della lingua locale; l'italiano e il romancio sono parlate maggiormente fuori delle proprie regioni linguistiche. L'articolo propone inoltre alcuni scenari plurilingui e possibili valorizzazioni in vista di relazioni internazionali.

Scuola pluriculturale: diversità, ricchezza, preoccupazioni
Orientamenti espressi da parte della Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua italiana e delle attività di integrazione sulla presenza nella scuola ticinese di allievi allogliotti. Fra i principi e gli obiettivi generali, indicati ai docenti quale riferimento per la loro attività d'insegnamento, si evidenzia l'importanza di puntare su di un'educazione che non sia né assimilazionista, ovvero limitata a didattiche compensatorie ed etnocentriche, né multiculturale, ossia impostata in senso multiculturale e differenziata a seconda delle culture: si pro-

pone invece di promuovere un'educazione interculturale che sappia approfittare in modo interazionista della complementarità insita nelle diversità etniche in modo da favorire arricchimenti culturali e processi d'integrazione e di scambi reciproci.

Notizie riguardanti il centro di documentazione sociale, di Stelio Righenzi e Patrizia Mazza
«Bibliografia sulla prevenzione delle dipendenze» (Lugano dicembre 1996) ed elenco dei servizi offerti in abbonamento.

Recensioni
• «Istituzioni svizzere di ricerca in educazione e di sviluppo scolastico»;
• «Giuseppe Zoppi commemorato in Cenobio»;
• *Fernando Zappa*: R. AMERIO, «Zibaldone VI»;
• «La Conferenza svizzera dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica dal 1897 al 1997. La sua creazione, la sua storia, la sua opera».

Comunicati, informazioni e cronaca

Lugano, 8 marzo. Primo Dies Academicus dell'Università della Svizzera italiana. Atelier Borti - Foto: Gabriele Putzu



Università e sviluppo regionale

A sei mesi dalla sua apertura, l'Università della Svizzera italiana (USI) ha festeggiato il suo primo Dies Academicus. Si è trattato di un momento privilegiato per presentarsi al pubblico e per sottolineare le importanti realizzazioni portate a termine in questi primi mesi di vita. Il messaggio scaturito è quello di una struttura giovane, dinamica e – anche se ciò potrebbe apparire come un paradosso – già ben consolidata. Un centro di studi che non si limita a offrire un insegnamento di livello accademico, ma che intrattiene intense relazioni con il territorio in cui opera, arricchendo l'attività culturale, promuovendo attività di ricerca e sviluppando interessanti collaborazioni con altri atenei svizzeri ed esteri. Contemporaneamente alla Giornata dell'Università, si è tenuta a Lugano la manifestazione Ticino Universitario. Indubbiamente un abbinamento indovinato in quanto questa rassegna, indirizzata al largo pubblico, ha presentato tutte le realtà di livello accademico già oggi attive in Ticino, ha illustrato le attività di ricerca nel settore delle scienze umane, naturali, tecniche, mediche, sociali ed economiche promosse da istituti operanti nel nostro cantone e infine ha riservato uno spazio particolare alle Scuole Universitarie Professionali, una struttura scolastica nuova che si inserisce e rafforza la politica universitaria cantonale. Queste iniziative hanno sollevato un grosso interesse in tutta la Svizzera

L'illustrazione della prima pagina ritrae un momento del primo Dies Academicus dell'USI.

Da sinistra si riconoscono P. Martinelli, Presidente del Consiglio di Stato del Canton Ticino; M. Baggiolini, Presidente dell'USI; R. Dreifuss, Consigliera federale, Capo del Dipartimento dell'interno; G. Buffi, Direttore del Dipartimento dell'istruzione e della cultura; M. Botta, Architetto; A. Macheret, Presidente della Conferenza universitaria svizzera; D. Clerici, Usciere dello Stato.

italiana, ma pure gli organi d'informazione del resto della Svizzera e del nord Italia vi hanno riservato un ampio spazio, sottolineando lo spirito innovativo e il ruolo culturale, economico e sociale dell'USI.

La realizzazione dell'Università costituisce un traguardo importante per tutta la Svizzera italiana, il coronamento di un progetto ideato già 150 anni fa da Stefano Franscini e raccolto in seguito da numerose altre personalità. Ma come spiegare questo successo? Come mai in un momento caratterizzato da insicurezze, spaccature sul piano politico e sociale, tutto un paese si ritrova compatto dietro a questo progetto? I motivi all'origine di questo successo sono molteplici, alcuni li abbiamo già richiamati; probabilmente però in tutto il Paese si va rafforzando la convinzione che l'Università non è solo un luogo di formazione ma è un centro che affonda le sue radici nel terreno in cui è ubicata e contribuisce a sviluppare iniziative in campo economico, sociale e culturale.

Proprio a questo riguardo vorremmo proporre qualche riflessione. In effetti non possiamo dimenticare che, pur non avendo una propria struttura universitaria, il Cantone Ticino in questi ultimi decenni si è segnalato per l'alto tasso di scolarizzazione universitaria dei suoi giovani.

Senza contare l'apporto dell'USI, oggi ci sono circa 5'000 giovani ticinesi che seguono una formazione nelle scuole superiori in Svizzera e all'estero. Si tratta di un vero e proprio esercito, soprattutto se si paragonano i dati con quelli degli altri cantoni svizzeri.

A titolo informativo ricordiamo che un ticinese su quattro consegue una maturità federale, mentre per esempio a San Gallo, Lucerna o nel Canton Argovia solo un giovane su dieci ottiene questo titolo di studio.

La maggior parte di questi studenti opta poi per seguire una formazione accademica anche se oggi i curricula formativi alternativi – scuola magistrale, scuole di livello terziario non universitario – sembrano essere maggiormente attrattivi per i giovani in possesso di una maturità.

Il Ticino dispone quindi di un numero piuttosto rilevante di giovani che concludono gli studi accademici. E in un momento in cui si tende sempre più a sottolineare l'importanza di un «capitale umano altamente qualificato» per sviluppare il potenziale economico di una regione, questo dato merita di essere considerato con la massima attenzione. Non dimentichiamo poi che per raggiungere questo obiettivo il Cantone investe risorse finanziarie non indifferenti, sia nel proprio sistema formativo, sia in contributi ai cantoni universitari e infine in borse di studio assegnate agli studenti.

Per conoscere meglio la situazione e in particolare l'inserimento lavorativo dei giovani accademici ticinesi, l'Ufficio studi e ricerche, in collaborazione con l'Ufficio studi universitari, ha condotto un'indagine con un campione di studenti che hanno concluso la loro formazione nelle università e nei politecnici svizzeri nel 1990 e nel 1994.

I dati raccolti confermano che la transizione dagli studi al lavoro è problematica anche per gli universitari. Il tasso di disoccupazione iniziale è abbastanza alto e si avvicina a quello rilevato per l'intera popolazione. L'evoluzione osservata è però piuttosto positiva nel senso che, dopo un paio di anni, i giovani riescono a trovare una sistemazione professionale più stabile e il numero dei senza lavoro diminuisce sensibilmente. Anche i dati relativi al reddito confermano questa tendenza: i salari nei primi due o tre anni sono piuttosto contenuti (uno su dieci guadagna più di 80'000.– fr. all'anno), mentre dopo quattro o cinque anni più del 40% raggiunge un reddito superiore agli 80'000.– fr. e questo indipendentemente dalla regione dove opera. L'entrata nel mondo del lavoro avviene quindi per tappe e nonostante l'alta qualifica (ricordiamo che un giovane su tre segue e conclude anche una formazione post licenza, dottorato, diploma di specializzazione, ecc.) il titolo conseguito non costituisce un passe-partout per accedere al mercato del lavoro, ma l'inserimento avviene in modo progressivo e a volte tortuoso.

Dal nostro punto di vista e rispetto al discorso affrontato, il tema che interessa maggiormente in questo studio è il rientro dei giovani nel loro

(Continua a pag. 24)

Il plurilinguismo svizzero: situazione attuale e prospettive*

Lo spazio linguistico svizzero, in cui vivono 6,9 milioni di persone in un'area ristretta di 41'000 chilometri quadrati, è contrassegnato da una varietà di forme plurilingui sia a livello sociale e istituzionale, sia a livello delle pratiche linguistiche di singoli individui o gruppi interi (plurilinguismo istituzionale, sociale e individuale). Il censimento federale del 1990 con le sue domande specifiche sull'uso di più lingue (e dei dialetti rispettivi), permette di tracciare un quadro differenziato della «Svizzera plurilingue». In quanto segue si riassumono soltanto alcuni aspetti; per un orientamento esaustivo si rimanda al volume *Sprachenlandschaft Schweiz*, di G. Lüdi/I. Werlen/R. Franceschini et al., edito dall'Ufficio Federale di Statistica, Berna, 1997.

Lingue principali: una visione d'insieme

Nel censimento del 1990 il 64% della popolazione totale indica il tedesco, il 19% il francese, l'8% l'italiano, lo 0,6% il retoromancio come lingua principale (era possibile dare solo una risposta); «altre lingue» sono indicate dall'8,9% (cfr. tabella). Nella distribuzione delle lingue principali sul territorio nazionale si distinguono facilmente non tanto frontiere nette, ma piuttosto densità particolari – ovviamente di popolazioni germanofone nella zona della Svizzera centrale, così come concentrazioni di francofoni nella zona occidentale – ma si notano anche nuclei considerevoli di francofoni nella zona di Basilea e Zurigo. Una situazione particolare è quella degli italo-foni: più della metà vive fuori dalla Svizzera italiana, con densità massime nei centri urbani della Svizzera tedesca. Anche la metà dei retoromanciofoni si trova a vivere fuori dal territorio tradizionale, in un territorio frastagliato, «a macchia». Sono quindi le lingue nazionali più minorizzate – l'italiano e il retoromancio – ad avere più parlanti distanti dalla zona originaria o di massima densità. In termini generali, la stabilità delle lingue nazionali può essere giudicata buona solo per il tedesco e il fran-

cese (quest'ultimo in lieve aumento), non per l'italiano – fluttuante – e per il retoromancio – in regresso. In forte aumento sono invece le lingue non nazionali, in concomitanza con migrazioni da zone linguistiche sempre più distanti. Fra gli stranieri (19% della popolazione), il 57% indica una lingua nazionale svizzera come propria lingua principale.

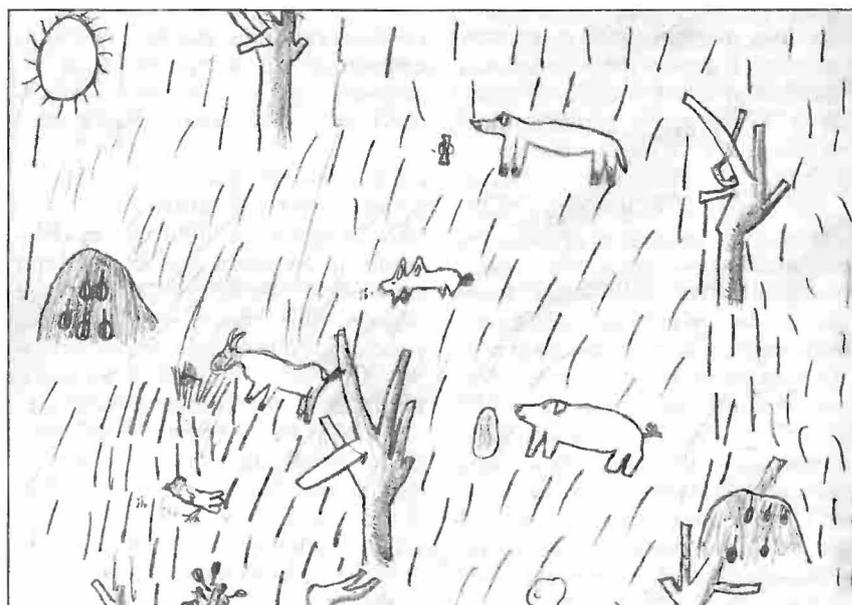
Discrepanza fra plurilinguismo di parlanti di lingue nazionali e non nazionali: un terzo verso tre quarti

Un terzo dei parlanti di una delle lingue nazionali può considerarsi plurilingue in un'accezione ampia del termine. I tassi più alti si hanno fra i ro-

manci, seguiti dagli alloglotti (parlanti di lingue slave e ispaniche, di portoghese, inglese, turco, ecc.): quest'ultimi indicano per tre quarti di usare una delle lingue nazionali in famiglia, ma soprattutto al lavoro (sono risultati di risposte multiple circa l'uso in famiglia e al lavoro/a scuola). Questi ca. 600'000 alloglotti sono per il 12% già cittadini svizzeri. Non si notano per ora isole linguistiche segregate (salvo qualche tendenza in alcuni quartieri basilesi fra la popolazione femminile). Una carta del plurilinguismo in Svizzera si delinea quindi a chiazze: massima densità di plurilinguismo nella zona di diffusione del retoromancio e nelle zone di transizione fra tedesco e francese – formante un tipo di *plurilinguismo tradizionale* – e plurilinguismo alto, di carattere più moderno e post-industriale in tutte le aree fortemente urbanizzate. Inoltre si nota una maggiore densità di par-

Lingue nazionali e non nazionali in Svizzera					
lingue non nazionali		in % sul totale della popolazione	lingue nazionali		in % sul totale della popolazione
spagnolo	116'818	1.7	tedesco	4'374'694	63.6
slavo del sud	110'270	1.6	francese	1'321'695	19.2
portoghese	93'753	1.4	italiano	524'116	7.6
turco	61'320	0.9	retoromancio	39'632	0.6
inglese	60'786	0.9			
albanese	35'853	0.5			
altre	134'750	2.0			
totale lingue non nazionali	613'550	8.9	totale lingue nazionali	6'260'137	91.1

«Questi animali sono un bel ricordo del mio paese», Sasa, IVelementare, Paradiso



lanti plurilingui nella Svizzera francese e italiana che non nella Svizzera tedesca.

Forza integrativa delle regioni linguistiche: alta per la Svizzera francese e italiana

L'integrazione linguistica di alloglotti si rivela come problema eminentemente svizzero tedesco: il francese e l'italiano, che a livello nazionale rappresentano lingue minoritarie, riescono nel loro territorio tradizionale ad esercitare una forza linguisticamente integrativa maggiore sugli alloglotti. Più che nella Svizzera tedesca, gli alloglotti indicano di usare anche il francese e l'italiano o in famiglia o al posto di lavoro. E benché la Svizzera francese ospiti il maggior numero di parlanti non francofoni (12% rispetto alla popolazione residente), è proprio la lingua francese che riesce a penetrare con maggior successo nel repertorio degli alloglotti.

Se ne può dedurre che un tasso maggiore di alloglotti non rappresenta, come troppo semplicisticamente viene a volte dedotto, un 'pericolo' per una lingua locale.

Il rovescio della medaglia di tale forza integratrice del francese si rispecchia però nel fatto che si nota un maggiore abbandono della lingua d'origine da parte degli alloglotti.

Plurilinguismo in famiglia e al lavoro: forti differenze fra le regioni linguistiche

Nell'ambito familiare si nota un tasso maggiore di usi plurilingui nella Svizzera francese e nella Svizzera italiana, minore nella Svizzera tedesca (e tasso massimo nella zona retoromancia). Il quadro muta fortemente quando si osserva il plurilinguismo al lavoro: qui è fortemente la Svizzera tedesca a mostrare pratiche plurilingui, evidenziando così un divario massimo fra uso plurilingue in famiglia (basso) e uso plurilingue al lavoro (alto).

Paradossalmente, nella zona francofona, l'uso plurilingue al lavoro non supera quello che è presente nella pratica familiare. Le conoscenze plurilingui che in effetti sarebbero ampiamente presenti (cfr. sopra), apparentemente non riescono a farsi strada nel mondo del lavoro. In questo caso la Svizzera francese è vittima del prestigio della propria lingua e della forza integratrice che riesce ad esercitare, forza che blocca l'uso di altre lin-

gue fuori dalla cerchia familiare: è un fatto da valutare come capitale linguistico che nella Svizzera francese va perso per il mondo del lavoro.

Lingue preferite al posto di lavoro

Nella rispettiva regione linguistica, i tedescofoni mostrano un uso del francese lievemente maggiore a quello dell'inglese, i francofoni danno la preferenza all'inglese e poi allo *hochdeutsch*. Gli italo-foni nella Svizzera italiana preferiscono in primo luogo il tedesco e il francese al posto di lavoro, l'uso dell'inglese è marginale.

Nelle zone di transizione fra area francofona e germanofona, il francese è sempre di gran lunga più importante come lingua di comunicazione al lavoro rispetto all'inglese. Questi dati dovrebbero mettere in guardia dal riprendere acriticamente alcuni propositi ripetutamente espressi nei media circa l'uso dell'inglese fra confederati.

Plurilinguismo e formazione: relazioni non dirette, ma curva a forma di U

Il plurilinguismo si delinea in una curva a U, in cui a posizioni socioeconomiche elevate corrisponde un maggiore uso plurilingue – anche in famiglia – con maggiori componenti di *hochdeutsch* e di inglese. In posizioni socioeconomiche basse e in concomitanza con lo *status* di straniero, si notano pure usi plurilingui con tassi alti, in cui sono però coinvolte quasi esclusivamente le lingue del luogo. Comportamenti monolingui, sia a casa che al lavoro, sono invece tipici di persone in posizioni socioeconomiche medie (artigiani, commercianti, impiegati) e si riscontrano più facilmente fra coloro che lavorano nel settore primario.

Scenari plurilingui: prospettive per il futuro

Gli scenari plurilingui che si delineano in Svizzera non si tracciano facilmente. Molto globalmente, si possono distinguere scenari in cui sono coinvolte le sole lingue nazionali – un plurilinguismo endogeno, più radicato storicamente – da quegli scenari in cui entrano a far parte lingue non nazionali. In ambedue i casi si possono distinguere lingue entrate nel repertorio dei parlanti in modo spontaneo attraverso contatto diretto, o tramite un insegnamento scolastico.

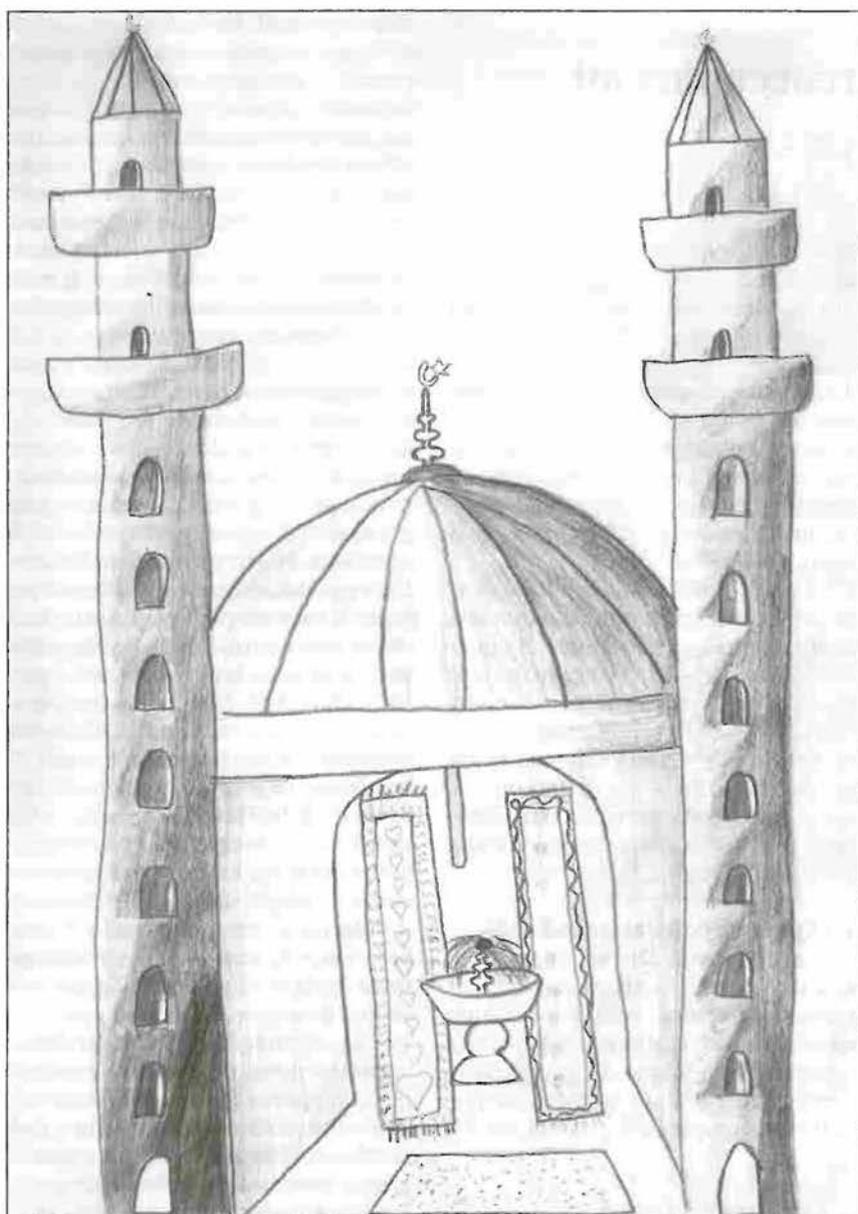
Cinque scenari prototipici

1. *Competenza diasistemica*: la competenza plurilingue di un parlante si muove all'interno del diasistema, cioè fra varietà dialettale e lingua (regionale) standard. Casi prototipici: dialetto svizzero-tedesco – tedesco, dialetti italiani – italiano.
2. *Competenza plurilingue scolastica*: in aggiunta alla competenza sub 1, il parlante ha acquisito attraverso l'istruzione scolastica un'altra lingua nazionale. Il parlante usa tale lingua a volte anche nel contatto con nativi (p. es. al lavoro), ma raramente nella rete comunicativa primaria (famiglia, amici).
3. *Competenza bilingue colta*: in aggiunta alle competenze sub 2, il parlante ha acquisito ulteriori lingue nazionali e non nazionali. Non le usa soltanto nel mondo del lavoro, possono entrare anche nella rete di comunicazione primaria.
4. *Competenza plurilingue di immigrati*: oltre alla lingua nativa (assieme a varietà dialettali), il parlante ha acquisito prevalentemente per via spontanea una lingua del luogo. Tali competenze generano spesso forme devianti dallo standard previsto; esse ricevono scarso supporto istituzionale (se non per figli in età scolastica).
5. *Competenza da cittadino urbano*: accanto a competenze simili al tipo 1, 2 o 3, il parlante ha acquisito per lo più attraverso via spontanea ulteriori lingue nazionali o non nazionali, anche solo per funzioni ristrette (p. es. italiano al lavoro nella Svizzera tedesca). In tale scenario si possono incontrare forme linguisticamente miste (*transfert* linguistici, *code switching*). Per i parlanti è meno determinante la nazionalità che la socializzazione urbana. Nessun supporto istituzionale (ma forte interesse scientifico).

Conclusioni

Molto sommariamente, dai dati dei censimenti federali, soprattutto da quello molto differenziato del 1990, si possono trarre le seguenti conclusioni:

1. Circa lo 'stato di salute' delle lingue nazionali, si nota in questo secolo stabilità per il tedesco e il francese, fluttuazioni per l'italia-



«La moschea di Brčko», Aida, *V elementare, Paradiso*

- no, e una perdita costante per il romancio.
2. La Svizzera tedesca mostra una minore forza linguistica integrativa: gli alloglotti che vi risiedono acquisiscono meno facilmente la lingua del luogo (svizzero tedesco e tedesco) rispetto a coloro che abitano nella Svizzera italiana e francese.
 3. In famiglia si misura un grado di plurilinguismo basso per i germanofoni, alto per coloro che danno come lingua principale il francese.
 4. Al lavoro invece, i germanofoni mostrano un comportamento plurilingue di gran lunga più alto di quello di francofoni.

5. La diffusione dell'inglese è alta ovunque nel mondo del lavoro, ma l'inglese non è la lingua di comunicazione maggiormente usata nelle comunicazioni fra confederati.
6. Le lingue minoritarie sono esposte a pressioni assimilatrici forti soprattutto nelle zone latine.
7. Il mantenimento della lingua d'origine (si pensi ad alloglotti, ma anche a confederati che abitano in un'altra zona linguistica) non ostacola l'acquisizione della lingua del luogo.
8. Le competenze plurilingui rappresentano qualifiche centrali per il futuro.

9. La Svizzera ha un potenziale plurilingue (endogeno e esogeno) considerevole che dovrebbe essere valorizzato maggiormente in vista delle relazioni internazionali che s'impongono. Il recupero delle lingue di seconde (e terze) generazioni di alloglotti, come una maggiore integrazione delle lingue 'straniere' nell'insegnamento (carenze soprattutto a livello professionale) possono essere strategie per il futuro 'paganti' non solo a livello culturale.

Rita Franceschini

* Riassunto della relazione della dr. Rita Franceschini, docente di linguistica italiana all'Università di Basilea, tenuta il 21.01.97 al Castelgrande di Bellinzona nell'ambito del seminario «Apprendere in uno spazio plurilingue» (organizzato da CPS, IAA, ISPPF)

Bibliografia sommaria

- *Babylonia*: numeri: 0 (1992); 1 (1993); 5 (1993); 1,2 (1995); 4,3 (1995); 3 (1996).
- S. Bianconi (a cura di), *Lingue nel Ticino*, Armando Dadò, Locarno 1994.
- S. Bianconi (a cura di), *L'italiano in Svizzera*, Osservatorio della Svizzera italiana, Armando Dadò, Locarno 1995.
- S. Bianconi/C. Gianocca, *Plurilinguismo nella Svizzera italiana*, Bellinzona, Ufficio di Statistica 1994 (Informazioni statistiche 9).
- H. Bickel/R. Schläpfer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung*, Sauerländer, Aarau 1994.
- U. Dürmüller, *Plurilinguismo che cambia. La Svizzera: da quadrilingue a multilingue*, Pro Helvetia 1997.
- R. Franceschini, «Mehrsprachigkeit: Präliminarien zur Auswertung der Sprachdaten der Volkszählung 1990», in: Werlen, Iwar (Hrsg.), *Schweizer Soziolinguistik – Soziolinguistik der Schweiz, Bulletin CILA, Organ der Schweizerischen Hochschulkommission für angewandte Sprachwissenschaft*, LVIII (1993), 93-108.
- R. Franceschini, «De quelques scénarios plurilingues en Suisse», in: Conférence intercantonale des Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, *L'état des langues en Suisse*, «Regards» 302 (1996), 9-29.
- G. Lüdi/B. Py et al., *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, L'Age d'Homme, Lausanne 1995. (vers. ted.: Fremdsprachig im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden, Helbing und Lichtenhahn, Basel 1994).
- G. Lüdi/I. Werlen/R. Franceschini et al., *Sprachenlandschaft Schweiz*, Bundesamt für Statistik, Bern 1997.

Scuola pluriculturale: diversità, ricchezza, preoccupazioni

La Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua italiana e delle attività di integrazione, con questo articolo intende dare un seguito alle molteplici domande sollevate da chi opera nella scuola ed è confrontato con la presenza dei cosiddetti allievi allogliotti.

Più precisamente è sua intenzione indicare dei principi generali, ma fondamentali e coerenti, a cui far riferimento durante la propria attività di insegnamento, nella consapevolezza che il fenomeno delle classi pluriethniche può ingenerare interessi, come pure insicurezze e disorientamento.

Brevi dati statistici e descrittivi cercheranno inoltre di fotografare sinteticamente la situazione cantonale.

1. Introduzione

La nostra società si caratterizza per l'alto grado di *complessità* mai raggiunto nel passato. Tale complessità è alimentata da un continuo flusso migratorio di carattere pluriculturale, pluriethnico, plurinazionale, contraddistinto internamente da livelli socio-culturali diversi. Si pensi, ad esempio, al Canton Ginevra, confrontato con una migrazione molto diversificata, che va dall'alto funzionario delle organizzazioni internazionali, al lavoratore clandestino che opera nel settore primario.

Mai come oggi la nostra società è stata confrontata con un numero così alto e con una tale varietà di culture presenti al suo interno; essa ha inoltre dovuto affrontare nuovi e complessi compiti: tra di essi la sfida della pluriculturalità potrà risultare decisiva ai fini del suo sviluppo e della sua sopravvivenza (è di fatto impensabile ed anacronistico immaginare un ritorno ad una società immobile ed etnocentrica).

Lo sviluppo quantitativo e qualitativo dei rapporti interculturali è un fenomeno ricorrente in una società moderna nella quale spiccano l'alto grado di *interdipendenza* e il rapido e continuo sviluppo, reso possibile da scambi sempre più frequenti di informazioni e merci. Essi condizionano globalmente la nostra vita quotidiana

attraverso l'uso continuo di prodotti di vari paesi e la circolazione sempre più rapida di informazioni e schemi culturali dai media (la musica ne è forse l'esempio più eclatante).

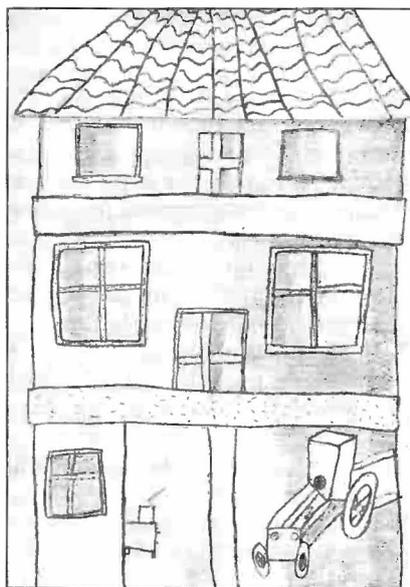
Anche se tali scambi possono comportare problemi sociali, economici ed ecologici, è importante sottolineare che i contatti interculturali sono da considerare in primo luogo una *risorsa*, uno *strumento di confronto e di evoluzione* per le società.

L'incontro interculturale e il rapporto con le differenze pone dunque alla nostra società il problema della qualità del rapporto con l'altro in termini di sviluppo interdipendente (sociale, economico, culturale, ambientale). È un fenomeno che richiede una ricerca continua e flessibile di armonizzazione fra le parti oltre alla definizione di una concezione dinamica della cultura.

1.1 Quale risposta al fenomeno?

Gli interrogativi che si pongono in ambito sociale, si ritrovano con altrettanta urgenza anche in campo educativo, dove non è più possibile ignorare il fenomeno. Se questa sfida verrà positivamente raccolta, sia pur nella sua complessità e novità, impli-

*«La mia casa a Billiusha»,
Hýrmete, V elementare, Paradiso*



cherà non solo inevitabili conflitti di sviluppo ma anche molte occasioni di crescita e di rinnovamento.

In ambito educativo, come del resto nel più vasto ambito sociale, vi è una chiara tendenza a ritenere che non è più possibile, come spesso è avvenuto in passato, affrontare la presenza di allievi di lingua e cultura diversa solo in termini di assimilazione o di multiculturalismo, benché non manchino studi che avanzano altre tesi.

L'atteggiamento assimilazionista e l'educazione compensatoria

Le esperienze pedagogiche basate su un atteggiamento assimilazionista hanno privilegiato i contenuti, i programmi, il messaggio scolastico, piuttosto che il soggetto da educare e l'atteggiamento educativo da sviluppare. Il metodo pedagogico che ne è derivato si contraddistingueva perciò per il suo netto etnocentrismo.

Le esperienze di educazione compensatoria basate sui concetti di «deprivazione culturale e linguistica», di «svantaggio socioculturale», di «ritardo da colmare» rispetto alla cultura del paese di accoglienza, si sono rivelate inadeguate e discriminanti nei confronti degli allievi di provenienza e cultura diversa, rivelando l'etnocentrismo dei rapporti fra paese ospitante e ospiti, fra lingua del posto e lingua d'origine.

In tali esperienze è la cultura dominante del paese ospitante ad esercitare un rapporto di forza nei confronti delle altre culture, perché rifiuta l'alterità e desidera rimanere se stessa¹.

Una scuola a carattere assimilazionista, chiudendosi all'apporto delle altre culture e privilegiando, ad esempio, unicamente un inserimento di tipo strettamente linguistico, non può che *impoverirsi* poiché si priva dell'arricchimento e delle occasioni di trasformazione di sé che le «altre» culture possono fornirle². In tal modo essa diviene *generatrice di insuccesso scolastico* per gli allievi dei gruppi culturalmente minoritari³.

La scelta multiculturale: l'educazione pluriculturale

D'altra parte, in ambito educativo questo fenomeno non può essere affrontato in termini di educazione pluriculturale. Non si possono considerare le varie culture presenti nella scuola come *entità separate*, come «mosaico di culture giustapposte», segmentando ancor più la popolazione scolastica, rendendo ogni allievo

straniero prigioniero dei propri tratti distintivi (fisici o culturali)⁴. Si corrobberrebbe il grave rischio (opposto a quello dell'assimilazionismo) di *svalorizzare la cultura del paese ospitante*, dimenticando l'impatto che il luogo e l'interazione costante con un preciso ambiente di inserimento (nelle sue dimensioni storiche, geografiche, sociali) esercitano su ogni cultura presente sul territorio. Sul piano educativo e scolastico l'atteggiamento multiculturale non può che sviluppare una proliferazione degli interventi educativi, generando così il rischio della *frammentazione dell'azione educativa* nei riguardi dei singoli allievi.

La scelta multiculturale condurrebbe all'elaborazione di un sistema educativo centrato sui contenuti specifici delle varie culture e non sui legami, le affinità fra le diverse culture e sui comuni bisogni degli allievi di una certa età⁵.

La scelta interculturale

L'ottica interculturale evidenzia la necessità di favorire l'approccio di tipo *interazionista*⁶ e si rifiuta di definire le differenze come un fatto naturale, come un dato statistico oggettivo, considerandole piuttosto come una *relazione dinamica* che si stabilisce tra due entità (gruppi o persone). In altre parole non si considerano più le minoranze come se fossero caratterizzate da aspetti specifici e circoscritti, giustificando in tal modo progetti educativi specifici.

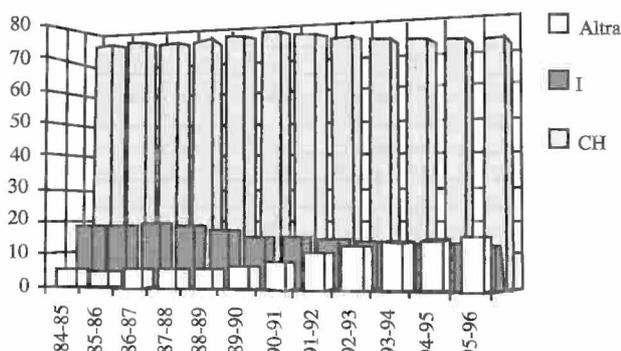
La cultura non viene definita astrattamente e fissata una volta per tutte, ma si esprime come movimento, crescita, evoluzione, ricostruzione continua, forma complessa in continuo movimento.

Come abbiamo visto:

- l'atteggiamento *assimilazionista* privilegia «la cultura» (nel nostro caso la cultura scolastica del paese ospitante);
- l'approccio *multiculturale* sottolinea le differenze, le *distinzioni fra le varie culture* presenti fra gli allievi;
- l'approccio *interculturale* si caratterizza per l'attenzione che riserva *alla complementarietà, alle connessioni, alle analogie* fra le diverse culture ma prende anche in considerazione gli inevitabili *conflitti e contraddizioni* che implica lo scontro-incontro sempre più vario ed esteso fra le culture presenti nella nostra società e nella nostra scuola⁷.

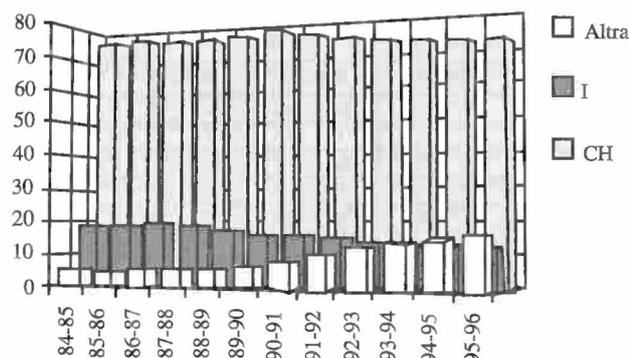
Scuola dell'infanzia:

Evoluzione della nazionalità dal 1984-85 al 1995-96 (valori in %)



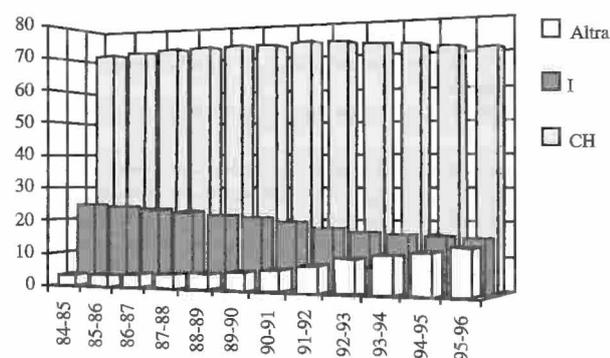
Scuola elementare:

Evoluzione della nazionalità dal 1984-85 al 1995-96 (valori in %)



Scuola media:

Evoluzione della nazionalità dal 1984-85 al 1995-96 (valori in %)



Per i tre ordini di scuola considerati si può evidenziare come la componente italiana (che fino alla metà degli anni '80 rappresentava da sola la stragrande maggioranza degli allievi stranieri presenti in Ticino) abbia subito negli ultimi dodici anni un costante calo rimpiazzato però da un progressivo aumento di allievi provenienti da altri paesi (global-

mente, nello stesso periodo di tempo, la componente straniera della popolazione scolastica si è mantenuta abbastanza costante). Questo fatto è più accentuato nella scuola dell'infanzia e nelle elementari dove, negli ultimi due anni, la componente «Altra» superava quella italiana. Per la scuola media l'evoluzione, seppure analoga, è però più lenta.

Fonte: Censimento allievi, anni dal 1984-85 al 1995-96

Scuola elementare

Allievi alloglotti: nuovi arrivi secondo il paese d'origine (nazionalità) e l'anno scolastico

Paese d'origine	1990/91		1991/92		1992/93		1993/94		1994/95	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Svizzera	18	8.6	33	9.0	22	5.3	37	10.7	35	13.4
Ex-Jugoslavia*	116	55.2	237	64.6	268	64.5	220	63.4	125	47.7
Portogallo	17	8.1	30	8.2	45	10.8	32	9.2	45	17.2
Turchia	25	11.9	26	7.1	24	5.8	7	2.0	6	2.3
Spagna	7	3.3	6	1.6	5	1.2	2	0.6	2	0.8
Italia	1	0.5	1	0.3	1	0.2	1	0.3	2	0.8
Europa occ.	0	-	6	1.6	5	1.2	3	0.9	2	0.8
Europa orient.	1	0.5	6	1.6	2	0.5	4	1.2	1	0.4
Rep. Dominicana	6	2.9	8	2.2	6	1.4	18	5.2	18	6.9
America del nord	0	-	0	-	3	0.7	6	1.7	3	1.1
America del sud	3	1.4	4	1.1	9	2.2	5	1.4	11	4.2
Asia (+ ex URSS)	15	7.1	9	2.5	19	4.6	7	2.0	9	3.4
Africa	1	0.5	1	0.3	6	1.4	5	1.4	3	1.1
Totale	210	100.0	367	100.0	415	100.0	347	100.0	262	100.0

Scuola media

Allievi alloglotti: nuovi arrivi secondo il paese d'origine (nazionalità) e l'anno scolastico

Paese d'origine	1990/91		1991/92		1992/93		1993/94		1994/95	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Svizzera	2	3.1	1	0.5	4	2.1	2	1.3	10	7.3
Ex-Jugoslavia*	23	35.4	131	69.7	136	70.1	103	65.2	74	54.1
Portogallo	8	12.3	20	10.6	13	6.7	25	15.8	19	13.9
Turchia	17	26.2	11	5.9	7	3.6	5	3.2	9	6.6
Spagna	0	-	6	3.2	0	-	1	0.6	4	2.9
Italia	0	-	1	0.5	2	1.0	0	-	0	-
Europa occ.	0	-	2	1.1	1	0.5	0	-	1	0.7
Europa orient.	2	3.1	1	0.5	6	3.1	4	2.5	1	0.7
Rep. Dominicana	3	4.6	6	3.2	10	5.2	5	3.2	9	6.6
America del nord	0	-	2	1.1	0	-	5	3.2	1	0.7
America del sud	2	3.1	1	0.5	4	2.1	1	0.6	4	2.9
Asia (+ ex URSS)	8	12.3	5	2.7	8	4.1	3	1.9	5	3.6
Africa	0	-	1	0.5	3	1.5	4	2.5	0	-
Totale	65	100.0	188	100.0	194	100.0	158	100.0	137	100.0

* Kosovo compreso

Fonte: 1990-91 e 1991-92: Censimento allievi alloglotti (Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale)
1992-93 e 1994-95: Autorizzazioni per i corsi di lingua e integrazione (UIP - UIM)

Le due tabelle, relative agli ordini scolastici della fascia dell'obbligo nei quali sono stati istituiti gli appositi corsi di lingua italiana e di integrazione, illustrano l'evoluzione (sull'arco di cinque anni) del «fenomeno alloglotti». Dopo l'apice toccato nell'anno scolastico 1992-93, la tendenza suc-

cessiva sembra essere improntata a una progressiva diminuzione. L'elenco dei paesi di provenienza, anche se per questioni di spazio è stato notevolmente ridotto rispetto alla realtà effettiva, indica già una notevole eterogeneità di questa particolare popolazione scolastica.

1.2. Ipotesi sulle cause del disadattamento scolastico legato alle migrazioni

Numerose ricerche nel campo della sociologia dell'educazione⁸ hanno rilevato che il fenomeno di cui trattiamo non può essere considerato come un problema di «diversità culturale», necessariamente specifico ai gruppi di allievi di origine straniera,

quanto piuttosto come un problema di «distanza culturale» fra la cultura scolastica e la cultura dei gruppi minoritari (sia autoctoni che allogeni). È assai difficile poter verificare quale sia la causa alla base delle difficoltà scolastiche, poiché origine sociale, biografie migratorie, componenti culturali e retroscena psico-affettivo degli allievi si intreccia-

no inestricabilmente e in modo non quantificabile.

Secondo alcuni il fatto che gli allievi stranieri incontrino più sovente delle difficoltà scolastiche rispetto a quelli autoctoni, è spesso dovuto alla loro maggior provenienza da famiglie di livello socioeconomico sfavorito⁹. Secondo altri invece sarebbero pochissime le ricerche in grado di dimostrare, con dati empirici affidabili questa asserzione¹⁰.

A sostegno della prima tesi citiamo l'analisi statistica sviluppata sulla popolazione scolastica del Canton Ginevra¹¹, da cui risulterebbe che la variabile socioeconomica è l'elemento discriminante che può portare al disadattamento. A origine sociale uguale e a biografia migratoria uguale gli allievi svizzeri non sono più favoriti o meno favoriti: chiaramente l'immigrazione durante la scolarità obbliga l'allievo a sforzi di adattamento differenti a seconda del programma scolastico, del tipo di lingua e della distanza fra le due culture, della capacità della famiglia di spianare gli ostacoli legati alla transizione e di dare un senso positivo al cambiamento vissuto dal figlio.

Può capitare infatti che, parlando di disadattamento, l'operatore scolastico evidenzi come causa principale l'origine straniera degli allievi; oppure che, evocando le difficoltà della scuola nello svolgere il proprio ruolo, venga spesso sottolineato dai responsabili l'elevato numero di stranieri iscritti.

Esiste quindi per tutti il rischio di una falsa percezione delle origini del disadattamento, cercandone le cause unicamente nell'origine straniera dell'allievo invece che nel livello socioculturale più o meno «vicino» alla cultura scolastica¹² enfatizzando così la visibilità dell'origine straniera della popolazione scolastica allogena.

1.3. Quale scelta?

Poiché la scelta interculturale

- si fonda sul riconoscimento del pluralismo culturale;
- propugna l'apertura di ogni cultura nei confronti delle altre;
- si basa su una concezione della cultura definita in termini di crescita, di arricchimento continuo e di continua ricerca di una complementarità di valori (fondati sulla conoscenza e il rispetto dell'unicità di ogni cultura nei suoi legami con l'ambiente in cui si inserisce e grazie a cui si trasforma);

noi crediamo rappresenti l'opzione più adeguata per la nostra scuola, pur non sottovalutando le difficoltà di una sua concreta messa in atto.

2. L'azione pedagogica, le modalità d'applicazione e i suoi contenuti

Considerata la complessità del fenomeno, le diverse variabili che vi intercorrono e che comunemente si definiscono antropologiche, culturali, religiose, affettive..., vogliamo situare l'interculturalità nella scuola come un elemento della nostra epoca che può integrarsi in svariate discipline.

Sviluppare una pedagogia interculturale non significa fare dell'informazione o della divulgazione di conoscenze sul fenomeno delle migrazioni e dell'interculturalità: bensì significa aiutare gli insegnanti – e di conseguenza gli allievi e i loro familiari – ad assumere un atteggiamento più positivo di fronte alle migrazioni e alle differenti culture e a prendere inoltre coscienza delle proprie emozioni e delle proprie posizioni di fronte alla diversità.

2.1. Quale concezione educativa e quali implicazioni pedagogiche?

In campo educativo, l'ottica interculturale implica che il fenomeno sia affrontato in modo da promuovere un pensiero positivo e aperto, che riconosca la differenza come potenziale d'arricchimento e di complementarità e quale opportunità in vista di un'educazione che pone una particolare attenzione alla *comunicazione* e allo *scambio*, al *decentramento continuo*, alla *reciprocità*, «sostituendo la pedagogia della tolleranza con un'educazione all'alterità»¹³.

Essa implica l'assunzione di «un nuovo modello educativo che favorisca lo sviluppo di un atteggiamento di lettura propositiva delle varie culture, superando l'illusione dell'unità, dell'unicità e della superiorità del «nostro» sapere, introducendo nel nostro modello culturale e nella pratica educativa l'alterità, la continua individuazione dell'ordine di appartenenza, la decentrazione continua, l'individuazione delle possibilità di comunicazione reciproca, la ricerca costante del dialogo per vivere il pieno significato dell'altro all'interno della propria cultura così come nelle diverse culture»¹⁴.

Ne consegue – e va chiaramente sottolineato – che l'educazione interculturale intesa come educazione al rapporto con l'altro è da considerare implicita in una *pedagogia generale* che si sforzi di rispettare le diversità degli allievi di una classe e di una scuola.

Ciò significa che la scuola potrà/dovrà avvalersi della varietà dei mezzi, di modalità organizzative flessibili, di materiali didattici appropriati e di persone che dispongano di tempi, di qualità e varietà di esperienze e di formazione specifica. Tali persone lavoreranno, sempre nell'ottica della collaborazione e della complementarità con i docenti titolari, al raggiungimento di *obiettivi educativi comuni, chiaramente definiti* in vista dell'educazione di allievi stranieri o comunque appartenenti a gruppi culturalmente minoritari. La figura del docente di lingua e integrazione va intesa come proposta di una risorsa particolarmente idonea per conseguire i fini educativi ai quali si è fatta allusione.

2.1.1 Principi educativi di base

Per esplicitare l'attività educativa interculturale efficacemente riteniamo si debba prestare la massima attenzione ai principi che seguono:

a) accento da porre sulla *conoscenza approfondita dei propri allievi* da parte dei docenti, che rimangono sempre i principali artefici dell'educazione interculturale (cultura di provenienza, storia e modalità comunicative dell'allie-

vo e abitudini della sua famiglia) e sullo sviluppo di una conoscenza approfondita e reciproca fra gli allievi della classe, della scuola e quindi anche fra allievi autoctoni e allogeni;

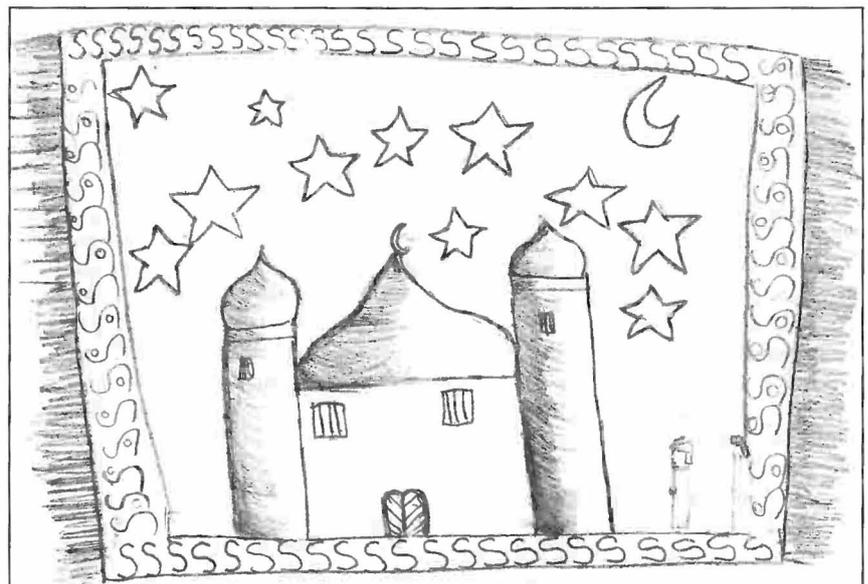
b) costante attenzione alla *qualità della relazione socioaffettiva* con l'allievo e la classe, che si concretizza nello sviluppo di una buona capacità di ascolto nei confronti di sé e nei confronti dell'altro e nella costante attenzione ai propri legami culturali di appartenenza;

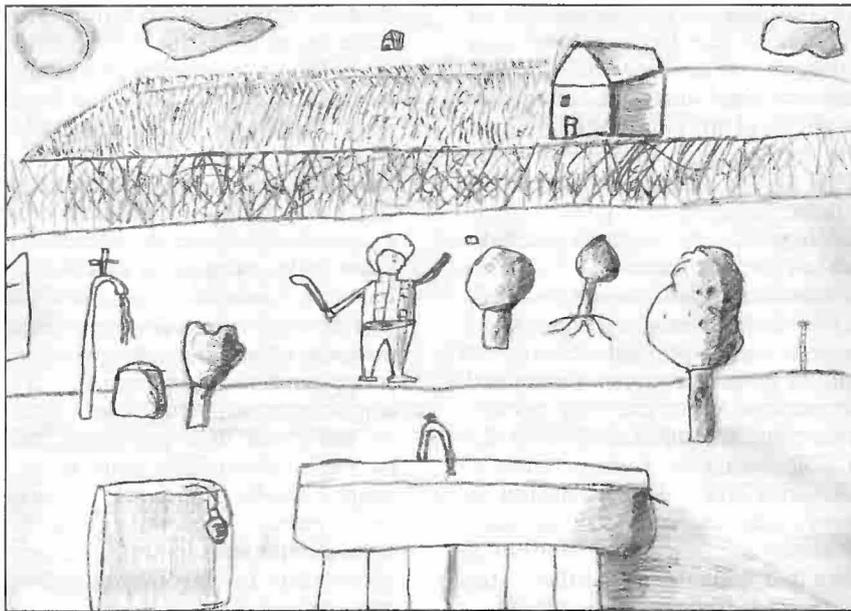
c) importanza dello studio del vissuto, dei modi di espressione (ad esempio la musica), delle conoscenze e delle esperienze spontanee – passate, presenti – degli allievi e delle loro famiglie, da approfondire in modo *analogico*, mettendo cioè l'accento più su ciò che è comune, sulle somiglianze, sulle relazioni di corrispondenza che non sulle differenze: se infatti queste vengono esagerate comportano sempre il rischio della categorizzazione e del pregiudizio;

d) grado e tipo di *differenziazione pedagogica*, *valutazione formativa* e distinzione chiara tra:

1. *obiettivi pedagogici fondamentali* a carattere trasversale condivisi al di là delle differenze culturali (ad esempio i saperi e i saper fare minimi senza i quali l'esistenza materiale nell'ambiente di accoglienza diventerebbe praticamente impossibile: es. la lingua orale e scritta, le conoscenze ambientali fondamentali, le tecnologie di uso

«È uno dei tappeti che ci sono nelle nostre moschee», Shala, IV elementare, Paradiso





«Il giardino della mia casa in Kosovo», Xhelal, V elementare, Paradiso

corrente, le norme comunicative ed estetiche più frequenti, l'educazione fisica e matematica); e 2. obiettivi opzionali inclusi in percorsi culturali diversi aperti a tutti gli allievi, il più possibile flessibili nei tempi, negli spazi, nei mezzi espressivi¹⁵.

2.1.2 Obiettivi educativi istituzionali

- a) Dal punto di vista della trasmissione culturale:
 - evitare il predominio di una cultura sulle altre, preservando il più possibile la diversità culturale della popolazione scolastica;
 - favorire la conoscenza della pluralità delle culture;
 - far emergere ed evidenziare gli apporti comuni – convergenti – allo sviluppo della civiltà attuale.
- b) Dal punto di vista della socializzazione:
 - conciliare la diversità culturale con l'unità del corpo sociale;
 - favorire la costruzione di riferimenti culturali valorizzanti e sufficientemente rassicuranti per impedire l'insorgere di comportamenti asociali spesso frutto di sradicamento culturale;
 - aiutare l'allievo (straniero o appartenente a un gruppo minoritario) a prendersi delle responsabilità, tanto nel suo ambiente quanto nel nuovo ambiente comune di accoglienza.
- c) Dal punto di vista dello sviluppo e dell'espressione di sé:
 - evitare la marginalizzazione di una cultura – qualunque essa sia –

riconoscendo la pluralità delle culture presenti a scuola e la loro uguaglianza di diritto (ciò non implica assolutamente né la ricerca della loro uniformità né il fatto di considerare le diverse culture come tutte atte a rispondere in modo ugualmente valido ad ambienti e circostanze diverse).

2.1.3 Obiettivi educativi chiave per i docenti e per gli allievi

- a) Educare e insegnare agli allievi a *vivere insieme*;
- b) insegnare all'allievo a crescere, ad adattarsi e a *vivere in un mondo che*

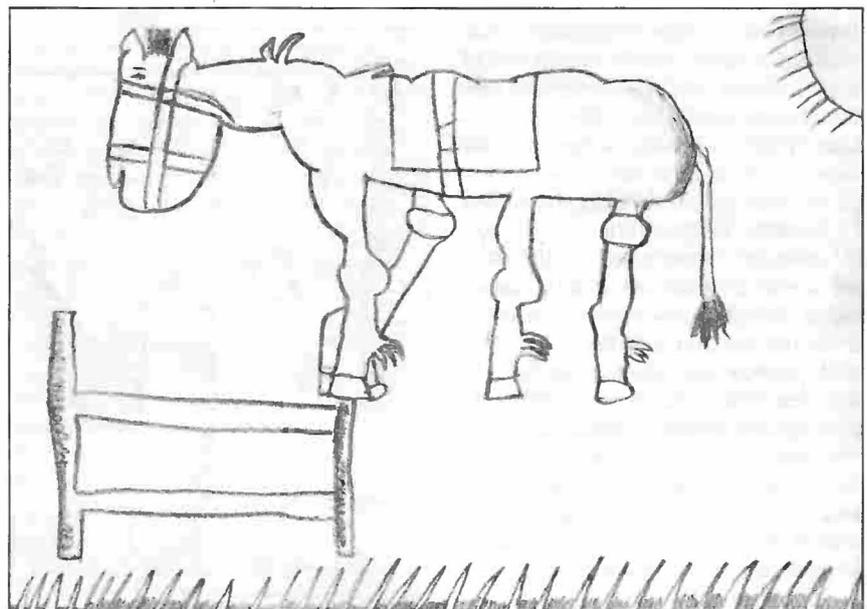
- cambia*, che si trasforma, che evolve, vario e contraddittorio;
- c) favorire l'inserimento e la partecipazione al mondo che cambia e l'elaborazione di un *mondo culturalmente nuovo*;
 - d) *preservare la diversità culturale* per mezzo dell'istituzione di un biculturalismo aperto (ad ogni allievo la scuola dovrebbe permettere di vivere la sua cultura d'origine e la sua cultura di accoglienza nella prospettiva del loro superamento in vista della *costruzione di una nuova cultura comune*);
 - e) *preservare l'unità della scuola* in vista dell'elaborazione di una *cultura comune*.

2.1.4 Principali indicazioni metodologiche

- a) Preservare la diversità culturale per mezzo di una *pedagogia centrata sull'allievo*;
- b) preservare la coerenza dei contenuti per mezzo di una *pedagogia comparativa*;
- c) rispettare la diversità culturale con un *atteggiamento relativista* che colleghi continuamente ogni cultura all'ambiente geografico e storico da cui essa nasce¹⁶;
- d) tener conto dell'altro con un atteggiamento di *decentrazione* continua rispetto a sé.

Il docente dovrà pertanto imparare a relativizzare continuamente i propri riferimenti culturali, ad arricchire le proprie conoscenze ed esperienze.

«È l'animale che mi ricordo di più del mio paese in Bosnia», Dragica, IV elementare, Paradiso



3. La situazione ticinese

Le precedenti indicazioni rappresentano il frutto dell'analisi e della riflessione del Gruppo di lavoro per una pedagogia interculturale istituito dal Consiglio di Stato nel 1990, contenute – assieme ad una descrizione quantitativa e qualitativa del fenomeno della presenza di allievi di lingua e cultura altra – nel relativo Rapporto finale del giugno 1992.

3.1 Allievi alloglotti e scuola ticinese obbligatoria

Infatti anche la scuola ticinese negli anni Ottanta venne investita dai fenomeni migratori. Non che la presenza di allievi stranieri nelle nostre classi scolastiche rappresentasse un fatto sconosciuto o del tutto nuovo: già a partire dagli anni Settanta nelle scuole ticinesi dell'obbligo un allievo su quattro non era autoctono. Ma si trattava essenzialmente di allievi provenienti dall'Italia.

Per questo la scuola ticinese si differenzia dal resto della Svizzera, non avendo conosciuto che negli anni Ottanta le problematiche dell'inserimento massiccio di allievi di lingue e culture diverse, a causa della sua singolarità linguistico-culturale: la presenza di allievi stranieri ma italo-foni non aveva certo posto ad un Cantone di lingua e cultura italiana quelle difficoltà che i Cantoni tedescofoni e francofoni avevano dovuto affrontare almeno sin dagli anni Sessanta¹⁷. Come detto fu con gli anni '80, col mutare dei paesi di immigrazione, che la situazione ticinese si vide confrontata con tale problematica.

Al continuo calo della presenza degli Italiani, che rappresentano però ancor oggi la maggioranza degli allievi stranieri, si assisteva a un progressivo e importante aumento degli allievi di lingua e cultura diverse, provenienti dall'Europa come da paesi extraeuropei, determinando un'accreciuta eterogeneità nelle classi scolastiche.

Vale comunque la pena rammentare che il Gruppo di lavoro concludeva il suo Rapporto affermando che contrariamente all'impressione comune, le componenti culturali diverse da quella ticinese, italiana o confederata, rappresentavano una percentuale della popolazione scolastica relativamente bassa, sottolineandone però nel contempo – anche in considerazione della ineguale suddivisione sul territorio – la sua significatività.

Si trattava perciò di dare una risposta

immediata ad un fenomeno per noi nuovo e per certi versi improvviso e inaspettato.

Già nella Legge della scuola del 1958 era però ancorato il principio¹⁸ che si potessero istituire corsi preparatori di lingua italiana destinati ad allievi di altra lingua che non fossero in grado di seguire normalmente le lezioni comuni, principio poi sostanzialmente ripreso dalla nuova Legge della scuola del 1990¹⁹.

Si cominciò, gradatamente, a creare dei corsi di lingua italiana ed integrazione per allievi alloglotti. E nel 1994 l'autorità cantonale poté così licenziare il Regolamento concernente i corsi di lingua italiana e le attività di integrazione, con cui venivano disciplinate le modalità di tali corsi.

bligatorio, basata sul principio dell'integrazione e del pluralismo, cioè sulla scolarizzazione comune di tutti gli allievi, senza distinzione di sesso, di appartenenza sociale, di credo religioso, di provenienza geografica, nell'intento di assicurare a tutti pari opportunità.

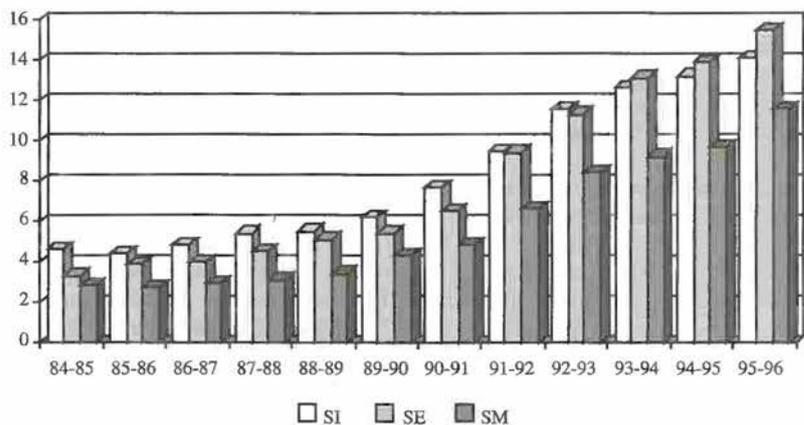
In questo specifico caso ha optato per l'inserimento degli allievi alloglotti nelle classi regolari, con tutti gli altri allievi, per frequentare tutti assieme le stesse lezioni.

L'integrazione, vuol essere, più che declamata, professata; essa non dovrebbe essere solo il fine, ma anche il mezzo.

Si dà così un forte segnale che gli allievi alloglotti sono, prima di essere alloglotti, allievi con tutti i diritti, i doveri e le chances dei loro compagni.

Allievi stranieri non italo-foni:

evoluzione dal 1984-85 al 1995-96 (valori in %)



Fonte: Censimento allievi, anni dal 1984-85 al 1995-96

A metà degli anni ottanta (1984-85), nella scuola dell'infanzia (SI), all'incirca 1 allievo su 22 risultava essere di origine straniera e non italo-fona. Per le elementari (SE) e le medie (SM), questa proporzione si fissava a 1 allievo su 30.

A metà degli anni novanta (1995-96), la situazione si è notevolmente modificata. Per la scuola dell'infanzia si registrava all'incirca 1 allievo straniero non italo-fono su 7, per la scuola elementare il rapporto era di 1 allievo su 6 e per le medie di 1 allievo su 9.

3.2 Quali risposte propone la scuola obbligatoria ticinese?

Questi in sintesi i principi essenziali a cui la scuola obbligatoria ticinese dovrebbe guardare per gestire la presenza di allievi di lingue e culture altre.

Integrazione

L'autorità cantonale ha optato per una scelta in linea con la sua concezione globale dell'insegnamento ob-

Si è così voluto cercare di evitare il pericolo della ghettizzazione, insito nelle classi separate e quello della disparità di opportunità, inserendo di norma gli allievi alloglotti in curricula con basse esigenze.

Si risponde inoltre ad una esigenza educativa fondamentale che interessa tutti gli allievi: il promovimento di atteggiamenti di apertura verso l'altro, di rispetto reciproco, di valorizzazione dell'altro, di propensione al

dialogo costruttivo, per favorire così la coesione sociale in quella che sarà inevitabilmente una società sempre più multietnica e multiculturale.

Flessibilità

Naturalmente parlare di allievi alloglotti come fossero un tutt'uno omogeneo non è che una grossolana semplificazione.

In realtà questi ragazzi sono caratterizzati da lingue, culture, vissuti, esperienze, estrazione sociale, progetti migratori, formazione scolastica spesso assai dissimili.

Sin troppo evidenti le differenze tra un ragazzo che ha vissuto la guerra in Bosnia, una bambina somala mai scolarizzata e un adolescente svizzero tedesco, per parlarne.

Per dare una risposta adeguata a tale eterogeneità e tenendo ben presente il principio che al centro dell'azione pedagogica vi è l'allievo, si punta sulla flessibilità curricolare.

Se necessario infatti il curriculum scolastico può essere completo, ma anche contemplare esoneri in singole materie o essere temporaneamente personalizzato, a seconda della situazione scolastica e personale dell'allievo.

E' inoltre richiesto da parte dei docenti una differenziazione e una individualizzazione didattica.

Poiché non si può sapere quanti e quali allievi alloglotti arriveranno di anno in anno, né in che periodo, si è quindi cercato di creare una struttura il più possibile flessibile.

Le ore per il corso di italiano sono proporzionali al numero di allievi e la loro distribuzione durante la settimana e l'anno scolastico è variabile a seconda delle necessità. I corsi si possono svolgere anche durante i periodi di vacanza scolastica.

Globalità

Ai docenti titolari e ai docenti di lingua italiana e integrazione si chiede di non fermarsi al solo insegnamento dell'italiano, ma anche di svolgere un ruolo di integrazione tra due culture, quella d'origine e la nostra, per favorire la progressiva integrazione nel nostro sistema scolastico e nella nostra realtà socio-culturale degli allievi alloglotti, coinvolgendo anche le loro famiglie.

Si chiede pertanto ai docenti di lingua italiana e integrazione anche di collaborare con la direzione scolastica e l'ispettorato nell'ambito dell'educazione interculturale e di stabilire con-

tatti con le famiglie degli allievi alloglotti e con enti e servizi preposti all'assistenza degli immigrati.

Coordinamento

Tutti gli operatori scolastici devono collaborare reciprocamente per la riuscita di questi obiettivi. Tutti devono farsi carico delle problematiche poste dalla presenza in classe di allievi alloglotti, senza demandare tale compito ad un'unica figura (magari appartenente a strutture di tipo separativo). Deve essere l'intera comunità educante ad affrontare, con spirito di collaborazione reciproca, i quesiti e le sfide che tale situazione pone.

Tempestività e continuità

Gli interventi, che come detto non devono limitarsi al solo aspetto linguistico, devono essere il più possibile tempestivi, accogliendo l'allievo e la sua famiglia sin dal suo arrivo, e continuati su tutto l'arco dell'anno scolastico.

3.3 Pretirocinio e corsi di recupero per allievi alloglotti

Sul versante della formazione professionale si sono istituite delle strutture in grado di assecondare le particolari esigenze degli studenti immigrati.

Nel 1992 presero il via i corsi di recupero e di appoggio per gli apprendisti alloglotti in formazione, con l'obiettivo di approfondire le competenze linguistiche, in particolare la lettura e la scrittura, nonché il recupero di lacune formative dovute ad un diverso tipo di scolarizzazione precedente. La durata è di un anno, da novembre a giugno; si insegnano 4 ore di italiano o 2 ore di italiano e 2 di francese, ogni sabato mattina e per venditori, parrucchieri, cuochi e panettieri, un pomeriggio in settimana.

Inoltre, nel 1993, venne creato il pretirocinio per allievi alloglotti, per favorire l'integrazione dei giovani di lingua e cultura altra che, giunti da poco in Ticino, non possiedono ancora gli strumenti linguistici minimi per poter affrontare una formazione professionale confacente: apprendistato, formazione empirica o scuola professionale a tempo pieno.

I corsi sono della durata di un anno, con un minimo di 16 (per chi è già inserito nel mondo del lavoro) fino ad un massimo di 36 ore-lezione settimanali. L'inserimento di nuovi allievi è possibile sull'arco di tutto

l'anno. Oltre all'insegnamento dell'italiano e il recupero delle lacune scolastiche, si offre l'orientamento professionale e l'attività pratica in laboratori, corsi e aziende.

I corsi vengono ospitati presso il Centro professionale di Trevano per il Sottoceneri e presso la Scuola professionale artigianale e industriale di Bellinzona per il Sopraceneri.

La Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua italiana e delle attività di integrazione ha i seguenti compiti:

- a) seguire l'evoluzione dei fenomeni d'immigrazione in relazione alle loro conseguenze di natura scolastica;
- b) proporre l'elaborazione, da parte di uffici e servizi cantonali, di dati intesi a valutare la pertinenza e l'efficacia dell'opera di integrazione svolta nelle scuole;
- c) suggerire verifiche e misure pedagogiche e organizzative atte a fornire una risposta sempre più adeguata ai problemi dell'integrazione;
- d) promuovere contatti con enti e servizi operanti in Ticino e fuori cantone.

Affinché essa possa svolgere al meglio le sue mansioni, si prega di segnalare attività, manifestazioni, esperienze, proposte, iniziative, pubblicazioni, relative a questa problematica, scrivendo alla Commissione, Ufficio dell'insegnamento medio, Viale Portone 12, 6501 Bellinzona.

Note:

¹⁾ Cfr. HANNOUN H., *Les ghettos de l'école, Pour une éducation interculturelle*, Paris, ESF, 1987, p. 46.

²⁾ Cfr. HANNOUN H., op. cit. p. 57.

³⁾ Ivi.

⁴⁾ Cfr. CALLARI GALLI M., *Differenze etniche: Per un'educazione interculturale*, in «Riforma della scuola», 1990, No. 2/3, p. 31.

⁵⁾ Si pensi a come siano comuni a tutti gli esseri umani sentimenti quali la paura, la nostalgia, la felicità, il ricordo, o simboli e archetipi come il sole, l'albero, la montagna, in culture anche molto differenti.

⁶⁾ CALLARI GALLI M., op. cit.

⁷⁾ La differenza tra approccio multiculturale e approccio interculturale può essere esemplificata tramite una similitudine, come ha fatto Duccio Demetrio: essa è paragonabile a

quello che passa tra un *condominio*, in cui individui diversi vivono pacificamente accanto senza incontrarsi, e la *piazza*, dove avviene l'incontro e lo scambio.

⁸⁾ Cfr. ad es. HUTMACHER W., *Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalité sociale devant l'école*, Genève, SRS, 1987; PERRENOUD P., *Vers une action pédagogique égalitaire: Pluralisme des contenus et différenciation des interventions*, Genève, Cahiers du SRS No. 13 1979; DINELLO R., *Fondements socio-pédagogiques (Analyse et proposition)*, in «Revue Belge de psychologie et de pédagogie», Cahier XV, Bruxelles, 1982.

⁹⁾ Come sottolinea DINELLO (cfr. op. cit., p. 31) i successi e gli insuccessi scolastici sono direttamente legati a tre fattori congiunti della *situazione dei genitori*:

- stabilità del lavoro del capo famiglia che assicura l'inserimento sociale, la scelta della scuola, le condizioni materiali di vita, di nutrimento e di svago. Tutto questo dà alla vita infantile una infrastruttura necessaria per affrontare le esigenze scolastiche (condizioni di salute, di confort materiale, d'accesso all'informazione, ...);
- il livello d'istruzione dei genitori che permetterà ai bambini di capire gli apprendimenti scolastici che, vista la loro ampiezza, i pre-requisiti sollecitati e il linguaggio usato, solo coloro che beneficeranno di una nuova lezione a casa potranno seguire con sicurezza e così progredire nell'acquisizione delle conoscenze;
- la disponibilità di almeno uno dei genitori per occuparsi dell'allievo e sostenerlo di fronte alle esigenze del programma, per

reagire rapidamente di fronte alle difficoltà d'orientamento o di valutazione sia pedagogica che psicologica.

¹⁰⁾ ALLEMANN-GHIONDA C., *La crisi di crescita dell'idea interculturale*, in «Verifiche», XXIV, No. 4, 1994.

¹¹⁾ HUTMACHER W., op. cit.

¹²⁾ La scuola è sì un luogo privilegiato per la trasmissione delle conoscenze ma non è il solo, per cui oltrepassa le sue prerogative qualora determina la scala dei valori dei comportamenti d'integrazione sociale, ad esempio, quando, attraverso la sanzione d'un sapere, procede alla valutazione d'un 'saper-essere'. In tal senso le analisi (...) del sistema scolastico attuale permettono di affermare che la scuola ha una cultura specifica, lavora sulla base di un vocabolario e di un sistema simbolico che non si ritrova nella maggioranza delle famiglie. Quindi la scuola garantisce la riuscita solo agli allievi che ritrovano la scuola a casa e viceversa. Cfr. DINELLO R., op. cit. p.15.

¹³⁾ Cfr. CALLARI GALLI M., op. cit., p. 31-32.

¹⁴⁾ Ivi.

¹⁵⁾ Cfr. HANNOUN H., op. cit., p. 114-115.

¹⁶⁾ Ci sembra fondamentale sottolineare che ciò non significa che non si possono esprimere dei giudizi di valore sulle diverse culture. Il problema si situa piuttosto (come dice HANNOUN H., op. cit., p. 96-98), a livello dei criteri, delle norme che reggono i giudizi di valore. L'autore citato ci suggerisce tre tipi di norme:

a) una cultura può essere apprezzata relativamente alle possibilità che essa contiene di coesistere con altre culture (al suo grado di tolleranza), di aprirsi alle altre culture in termini di complementarità feconda (tale criterio, ad. es., porta a condannare l'ideologia nazista);

b) tali norme possono situarsi a livello dell'ambiente al quale la cultura considerata cerca di fornire una risposta («L'utilisation de la femme aux travaux agraires et, plus particulièrement, à la traction de l'araire, dans certaines populations, si scandaleuse puisse-t-elle paraître dans le cadre de notre civilisation industrielle actuelle, doit, pour être appréciée, être considérée dans le cadre d'une société de type agricole dont la technique n'a pas résolu d'autre façon la question et pour laquelle le travail de la terre est condition sine qua non de survie. Une attitude conséquente en l'occurrence consisterait non a fustiger «l'exploitation de la femme» mais à souhaiter - voir à aider - l'évolution des techniques qui rendrait inutile ce mode de traction de l'araire»);

c) le norme possono situarsi a livello di valori considerati universali, relativamente ai quali le diverse culture potrebbero essere apprezzate. Si pone a tal punto il problema del contenuto delle norme dell'universalità e di quali siano i criteri per definirli (secondo l'autore l'unica soluzione convincente può esserci fornita dalle scienze umane).

¹⁷⁾ Benché si sarebbe dovuto tener conto di differenze regionali anche marcate.

¹⁸⁾ All'articolo 94.

¹⁹⁾ All'articolo 72.

Presenza di allievi stranieri non italo-foni nella scuola elementare

(% sulla popolazione totale)

Sede	% 1984-85	% 1994-95	Variazione % tra i 2 anni
Paradiso	3.7	56.1	+ 52.4
Massagno	3.5	32.0	+ 28.5
Airolo	8.6	30.4	+ 21.8
Locarno	7.9	29.8	+ 21.9
*Bodio	0.0	29.8	+ 29.8
*Cresciano	0.0	29.4	+ 29.4
Lugano	5.8	29.3	+ 23.5
Biasca	5.3	28.0	+ 22.7
Muralto	14.3	27.7	+ 13.4
*Iragna	0.0	27.3	+ 27.3
*Pollegio	0.0	25.8	+ 25.8
*Giornico	0.0	25.0	+ 25.0
Cadenazzo	2.0	24.5	+ 22.5
Osogna	3.1	23.6	+ 20.5
Faido	7.6	21.8	+ 14.2
Ascona	7.6	21.4	+ 13.8
Bellinzona	3.7	20.7	+ 17.0
*Lumino	0.0	20.3	+ 20.3
Tenero	5.1	20.2	+ 15.1
Minusio	2.7	20.0	+ 17.3
*Lodrino	1.0	19.7	+ 18.7
Lamone	6.6	17.7	+ 11.1
Pregassona	5.1	17.6	+ 12.5
Viganello	3.6	17.2	+ 13.6
*Olivone	1.3	16.4	+ 15.1
Arbedo-Castione	1.8	14.7	+ 12.9
Giubiasco	6.6	14.3	+ 7.7
Totale Cantone	3.3	13.9	+ 10.6

Nella tabella sono riportati i dati relativi alle sedi scolastiche dove il fenomeno legato alla presenza di allievi stranieri non italo-foni si manifesta in modo più accentuato. Tra i due anni scolastici considerati la media cantonale di questi allievi è passata dal 3.3% al 13.9%. Nel 1984-85 vi era la presenza di almeno uno di questi allievi nel 53% delle sedi di scuola elementare (77 su 145), dieci anni dopo questa proporzione è salita all'82% (117 sedi su 142). Le ubicazioni principali, nei due anni presi a confronto, si situano prevalentemente attorno ai centri urbani (Lugano, Locarno, Bellinzona e Biasca). Recentemente però anche alcune sedi più periferiche sono state toccate dal fenomeno.

Tra gli esempi più significativi (anno scolastico 1994-95) delle sedi delle fasce urbane si trovano: Paradiso, Massagno, Locarno, Lugano, Biasca, Muralto, Cadenazzo, Ascona, Bellinzona e Minusio.

Per le sedi periferiche i casi più appariscenti sono: Airolo, Bodio, Cresciano, Iragna, Pollegio, Giornico e Osogna. Bisogna però ricordare che l'alta percentuale riscontrata in alcuni casi concerne sedi con una popolazione scolastica totale piuttosto ridotta.

Dai dati illustrati si può inoltre evidenziare come in alcune sedi (quelle che nella tabella sono contrassegnate con un asterisco) il fenomeno si sia manifestato solo in tempi recenti.

Notizie riguardanti il centro di documentazione sociale

GOD/CDS, «Bibliografia sulla prevenzione delle dipendenze», Lugano, dicembre 1996

La problematica della diffusione di forme nocive di dipendenza fra i giovani è oramai conosciuta da diversi anni. In particolar modo – ma non solo – la tossicomania è un argomento attualissimo fra tutti coloro che, con compiti diversi, si occupano dell'educazione dei giovani, sia in qualità di educatori che di genitori. Molte sono le istituzioni pubbliche e private che, con ruoli diversi e modalità anche differenti, sono chiamate ad affrontare i disagi che questo fenomeno produce e a trovarne possibili rimedi e vie d'uscita. Chi si occupa più da vicino della lotta alle tossicomanie sa che non è possibile immaginare un'unica soluzione per debellare questo «flagello sociale».

Gli educatori, i politici, gli esperti in questo settore sono costantemente impegnati nello studio di questo fenomeno per capirne le cause, valutarne le conseguenze, ma soprattutto per cercare di trovare adeguate strategie e terapie per aiutare le vittime di queste gravi forme di dipendenza fisica e psicologica.

Uno dei pilastri portanti della lotta alle tossicomanie è quello della prevenzione.

Per questo motivo, il Gruppo Operativo Droga (GOD), in collaborazione con il Centro di Documentazione Sociale (CDS) ha pensato di riproporre un'interessante **Bibliografia sulla prevenzione delle dipendenze** che era stata pubblicata, in una sua prima versione, nel 1991 a cura del Centro Didattico Cantonale del DIC.

Nel frattempo il materiale è stato aggiornato e completato con l'aggiunta di molti altri titoli e relative recensioni. La proposta bibliografica si rivolge dunque a tutti coloro che, in qualità di docenti, educatori, operatori sociali o genitori si vogliono interessare da vicino alla vasta problematica delle dipendenze e in particolare delle tossicodipendenze.

La scuola quale istituzione socio-educativa per eccellenza si presta in modo ottimale per lo svolgimento di

azioni di prevenzione globale e primaria, integrando nell'insegnamento delle varie discipline determinati discorsi sui valori umani e sociali di cui il giovane ha grandemente bisogno per un sano sviluppo della sua personalità.

Il raccogliatore comprendente la bibliografia verrà dunque messo a disposizione di tutte le scuole del settore medio, medio superiore e professionale affinché i docenti di quegli istituti, gli stessi studenti e le loro famiglie possano consultarlo per trovare qualche spunto di lettura e approfondimento che contribuisca a chiarire particolari aspetti relativi al fenomeno.

Lo stesso materiale è pure disponibile in forma computerizzata (dischetto FileMaker).

Il Centro di Documentazione Sociale del GOD rimane naturalmente a disposizione per specifiche consulenze a docenti, educatori, genitori e studenti che intendessero approfondire le loro conoscenze su determinati problemi.

Per ogni informazione in merito si potrà contattare il CDS in Via Trevano 13 a Lugano, tel. 091/923.39.45, fax 091/923.42.01.

Stelio Righenzi

Da: *Calendario Radix 1997*



Togliersi la maschera

Servizi offerti in abbonamento dal centro di documentazione sociale

SERVIZIO

INDICE RIVISTE

Possibilità di abbonarsi ad una o più riviste svizzere od estere comprese nel catalogo-riviste del Centro Documentazione Sociale, per ricevere, una volta al mese, la fotocopia dell'indice del numero (o dei numeri) apparso(i) nel corso del mese.

Chi fosse poi interessato alla lettura di singoli articoli comprese nel sommario potrà richiedere l'invio delle fotocopie dell'articolo in questione.

Costo annuo dell'abbonamento (compreso invio sommari e eventuali fotocopie di articoli): fr. 50.–.

SERVIZIO

FOGLI BIBLIOGRAFICI

Bollettino trimestrale con un elenco aggiornato delle nuove acquisizioni del Centro Documentazione Sociale. I libri e gli articoli presentati sono completati con un breve commento sul contenuto degli stessi. Nella seconda parte del bollettino sono indicate tutte le novità librerie (in lingua italiana, francese e in parte tedesca) nel campo sociale.

Chi sottoscrive l'abbonamento a «Fogli Bibliografici» riceverà, trimestralmente, la pubblicazione. Il materiale presentato, a disposizione presso il Centro, potrà essere consultato sul posto o richiesto in prestito per il periodo di un mese (prorogabile).

Costo annuo dell'abbonamento (compreso eventuali fotocopie e prestito libri): fr. 50.–.

RASSEGNA STAMPA

Mensilmente viene prodotta una rassegna stampa con articoli di quotidiani ticinesi sul tema Tossicodipendenza/Droga. Gli articoli sono divisi per argomento e classificati in ordine cronologico.

Costo annuo dell'abbonamento: fr. 50.–.

Chi fosse interessato ad uno dei servizi proposti è pregato di rivolgersi al Centro Documentazione Sociale – via Trevano 13 – 6900 Lugano (tel. 091/923.35.45).

Orari di apertura: lunedì 08.30/12.00 – 14.00/18.00 – martedì 15.00/19.00 – sabato mattina: previo appuntamento.

Patrizia Mazza

In Svizzera: chi fa ricerca, in quale campo e dove?

Il nuovo repertorio delle «Istituzioni svizzere di ricerca in educazione e di sviluppo scolastico» fornisce delle informazioni sulle 125 istituzioni esistenti nella Confederazione. Chi si occupa dello sviluppo scolastico nei diversi cantoni? Quali istituzioni si occupano nel settore della ricerca interculturale? A queste domande e a molte altre ancora si troverà una risposta nel repertorio delle istituzioni pubblicato nel 1996.

Le 125 istituzioni repertorate possono essere differenziate secondo diversi punti di vista, come ad esempio il loro statuto: ci sono 39 istituzioni private, mentre tra le istituzioni pubbliche 44 sono istituti universitari, 32 istituzioni cantonali o intercantonali e 10 istituzioni nazionali. Le istituzioni si distinguono in modo rilevante anche a seconda del numero di collaboratrici e collaboratori che ci lavorano. Per quanto riguarda la ripartizione geografica, si riscontrano forti concentrazioni nelle città universitarie di Zurigo, Ginevra e Berna.

Un aumento superiore al 60%

Dall'ultima edizione del repertorio risalente al 1989, il numero di istituzioni è passato da 77 a 125. Questo aumento è dovuto in gran parte alla presenza sempre più marcata di piccole istituzioni private, il cui numero si è accresciuto passando da 7 a 39. In questi ultimi sette anni si è pure riscontrata la creazione di centri di ricerca pedagogica in sette cantoni, e più precisamente ad Argovia, Appenzello esterno, Glarona, Grigioni, Svitto, Turgovia e Zugo. Delle complessive 125 istituzioni, 44 sono istituti universitari, 42 istituzioni collegate ad amministrazioni e 39 istituzioni che hanno uno statuto privato.

L'indice dei contenuti presente alla fine del documento permette di rilevare che i campi di ricerca e di sviluppo più rappresentati sono: lo sviluppo scolastico (35 istituzioni), la formazione degli insegnanti (14), la formazione professionale (13), l'educazione interculturale (11), la

formazione continua degli insegnanti (11), la formazione degli adulti (10), i mezzi d'insegnamento (10).

Trovare delle istituzioni o delle persone di riferimento

Come cercare una persona di riferimento rispetto a un tema specifico? Un registro delle persone e delle aree di competenze ad esse collegate per-

mette di reperire le informazioni di cui si ha bisogno. Questo inventario offre una panoramica sulla diversità delle istituzioni, grandi e piccole, pubbliche e private, in Svizzera così come nel Principato del Liechtenstein e costituisce una fonte d'informazioni utile per chi si interessa al campo della ricerca in educazione e dello sviluppo scolastico.

Institutions suisses de recherches en éducation et de développement scolaire. Inventaire 1996, Aarau, 1996, 289 pp., fr. 40.- (porto e spese d'invio comprese). Ordinanze presso: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, tel. (062) 835 23 90, fax (062) 835 23 99.

Giuseppe Zoppi commemorato in «Cenobio»

Si segnala che il primo numero del 1997 di «Cenobio» (gennaio-marzo) è dedicato in gran parte a Giuseppe Zoppi.

Questa rivista trimestrale di cultura della Svizzera italiana – giunta oramai al suo quarantaseiesimo anno di vita! – raccoglie infatti gli Atti del pomeriggio di studio organizzato dalla Biblioteca cantonale di Locarno il 26 ottobre scorso, in collaborazione con l'Associazione scrittori della Svizzera italiana (ASSI) e la locale sezione della Dante Alighieri, nel primo centenario della nascita dello scrittore di Broglio. Il volume, di un'ottantina di pagine, si apre con uno studio di Giovanni Bonalumi sulla poesia del valmaggese, a cui fa seguito il saggio «Zoppi, l'idillio e la distruzione dell'idillio» a firma Massimo Danzi.

Margherita Nosedà si sofferma poi su «L'esordio di Zoppi critico letterario», mentre Renato Martinoni approfondisce i rapporti che intercorsero tra «Giuseppe Zoppi e i fratelli Bianconi».

Chiude la rassegna di interventi critici l'indagine del compianto Pierre Codiroli, con l'articolo «Giuseppe Zoppi tra italianità ed elvetismo: i difficili anni Trenta».

Pier Riccardo Frigeri – direttore della rivista – offre infine ai suoi lettori un saggio bibliografico degli scritti di Giuseppe Zoppi.

I diversi interventi, tutti di studiosi ticinesi, non hanno voluto certamente

assumere accenti celebratori, quanto piuttosto riflettere sulle caratteristiche di una produzione letteraria e di una personalità che, lo si voglia o meno, assieme a Francesco Chiesa ha dominato la scena culturale ticinese dagli anni Venti agli anni Quaranta, per poi essere relegato nel dimenticatoio.

Un'occasione dunque per ritornare ad interrogarci su questo autore del «Libro dell'alpe» e per rivisitare i tormentati anni tra le due guerre.

Altri contributi di diverso genere chiudono poi la rivista.

Un volume unico, che riunirà solamente i testi su Giuseppe Zoppi verrà pubblicato più tardi.

«Cenobio» è acquistabile in libreria o scrivendo a Cenobio, Via Stretta 4, 6943 Vezia.



Il sesto Zibaldone di Romano Amerio*

Il 17 gennaio 1995, presentando sul «Corriere del Ticino» il IV volumetto dello Zibaldone di Romano Amerio (uscito il mese precedente, per il Natale '94) avevo espresso l'augurio che il professore, allora novantenne, potesse essere in grado di continuare la pubblicazione anche negli anni seguenti, malgrado gli acciacchi dell'età.

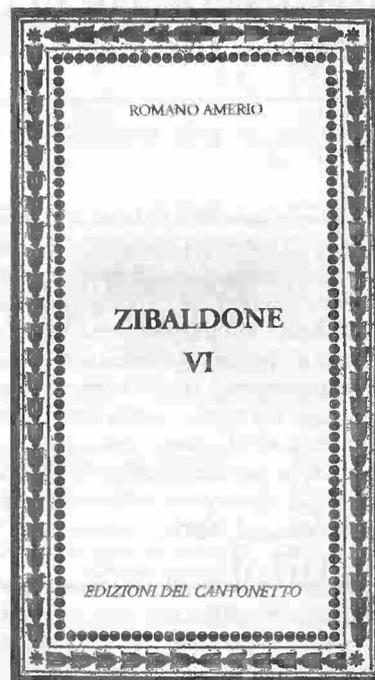
I primi quattro libretti, di un centinaio di pagine ciascuno, con un totale di 570 pensieri, erano apparsi dal 1990 al 1994, nelle edizioni del Cantonetto, per interessamento di Mario Agliati. Dei circa 4'500 pensieri che Amerio aveva via via scritto dal 1939 per mezzo secolo su 32 quaderni ne rimanevano ancora oltre 3'900. La materia prima, quindi, non mancava. Aumentavano semmai i dubbi dell'autore che nel Commiato al IV si definiva uno «strafusari e fatuo e monco» con l'intenzione di ritirarsi interamente «in quella quiete pensosa che si addice a un nonagenario». Eppure, sebbene «la Provvidenza» gli avesse «vibrato il suo colpo» (con la perdita della vista), si lasciò sedurre ancora due volte dalle «sollecitazioni degli amici»: una a Natale del '95 per il V volumetto (da lui definito «libercolo») e a Natale '96 per il VI e ultimo, lasciando all'editore il compito di redigere l'Avvertenza iniziale, perché «giunto a un'età in cui non si scrivono più prefazioni». Pareva che sentisse vicina la sua fine, avvenuta la mattina del 16 gennaio scorso, proprio la vigilia del suo 92.mo compleanno.

E' ovvio che la sua fama sopravviverà per altre sue opere di valore. Ma sarebbe forse auspicabile che il redattore del Cantonetto o altri amici editori continuassero la pubblicazione postuma della collana. Ci vorrebbe chi si assumesse la responsabilità della scelta fra gli oltre 3'700 pensieri ancora inediti. Chi completasse l'indice degli argomenti, purtroppo mancante per gli ultimi tre volumetti, adottando però in tutti lo stesso criterio, per evitare che una volta i numeri si riferiscano ai pensieri e un'altra alle pagine. Già in cantiere è invece un'altra opera postuma di carattere dottrinale, con il titolo significativo «Stat Veritas»,

che farà sicuramente discutere come o più di «Jota Unum».

Rimandando a tempo e luogo più opportuni un'eventuale analisi comparata dei sei libretti, vorrei qui partire dall'ultimo, per soffermarmi su alcuni nodi tipici del pensiero ameriano, che mi sembrano importanti alla comprensione del suo metodo di ragionamento e della filosofia da cui prende gli stimoli. Un punto, che risulta tra i più cruciali, è il rapporto Stato-Chiesa, sul quale si erano scontrati i due partiti storici ticinesi nel secolo scorso e di cui si attende ancora oggi la soluzione. Riproponendo il problema, Amerio non parte lancia in resta per una polemica *ad personam*, ma per enunciare un principio, che si sforza poi di dimostrare come sua verità. Così il celebre motto di Cavour «Libera Chiesa in libero Stato» secondo Amerio (707) non è da intendere come una formulazione di libertà, ma di «autocrazia», cioè di dispotismo e tirannia.

La Chiesa non è una parte dello Stato, non è nello Stato, come si crede in generale, «ma è una società assolutamente indipendente che ha in se stessa tutti i mezzi per sussistere... L'errore di fondo è quello secondo il quale lo Stato è la società di tutto il genere umano e contiene in sé e subordina tutte le altre società». Come esempio di «errore» Amerio cita Brenno Bertoni (che pure considera «uno degli spiriti più alti del nostro Paese») che ancora nel 1940 scriveva: «Io sono persuaso e sarò persuaso sino alla morte che i vescovi sono funzionari dello Stato». Sul rapporto Chiesa-Stato, il Bertoni era già intervenuto nelle sue «Lettere dal deserto», dove affermava, ad esempio, che «tutti i liberali della Svizzera ammetteranno teoricamente la separazione della Chiesa e dello Stato come un ideale, ma nessun partito politico l'ha messa nel suo programma» (Il Dovero 19.9.1901). Dall'altra parte, Agostino Soldati poteva scrivere: «Nella coscienza moderna va sempre più accentuandosi la convinzione che la religione e la politica hanno sfere d'azione distinte, donde il bisogno di separare la Chiesa dallo Stato» (CdT 4.12. 1912).



Come cattolico, filosofo tomista e sostenitore della teologia tradizionale, Amerio si sente in dovere di assumere i panni del critico contro «l'autodemolizione» della Chiesa stessa, in cui il Magistero non è più oggi esercitato dai vescovi e dal papa, ma da singoli teologi o pensatori (tra questi egli sferza soprattutto quelli di Radio Maria).

Biasimando l'eccessiva libertà, l'imprecisione e l'indeterminatezza che trionfano in campo ecclesiastico come nella società civile, la critica di Amerio sconfinava talvolta in disparati settori, perfino in quello letterario e poetico.

Un esempio tipico, su cui egli si sofferma a più riprese, concerne determinati versi del Manzoni. La causa del dissenso ameriano sono le inesattezze del poeta riscontrate «su punti che sembrano errori o di storia o di filosofia o di teologia» (714). Al Manzoni, insomma, «è mancata quella riflessione intellettuale che secondo le sue dottrine condiziona la validità di tutte le operazioni intellettive sia logiche che poetiche» (666). Questi limiti del Manzoni (che tuttavia egli giudica «grandissimo») (624) sono più che mai manifesti nell'ode a Napoleone, nota come «Il 5 maggio». L'implacabile analisi del nostro critico trova il suo sviluppo nelle sette pagine del pensiero 714, uno dei più lunghi, anche

se non del tutto convincente, almeno a mio modesto avviso.

La prima censura prende di mira i versi 85-87: *Ahi: forse a tanto strazio/cadde lo spirito anelofe disperò*. Come procede Amerio? Dapprima fa congetture sulle cause per cui le ricordanze diventano strazio. Fin qui può essere persuasivo. Poi dal verbo «disperò» deduce che «Napoleone morì disperato. E chi muore disperato, secondo la nostra religione, è dannato» (a comprova cita anche il Nuovo Catechismo). A conclusione scrive: «Diventa dunque un assurdo teologico tutta la sequela d'interventi della divina Grazia per salvare un'anima dannata». Ma chi può provare che la Grazia non agì prima che Napoleone morisse (disperato)? Le argomentazioni di Amerio non mi convincono.

Infine il terzo punto di questa diatriba antimanzoniana che non è possibile condividere è quando il critico cita (sempre del 5 Maggio) il verso 98, non solo violentemente scerpato dal 97, ma anche con uno strano errore o scambio di sostantivo iniziale (*Chiesa* al posto di *Fede*) che altera, vizia e vanifica le ragioni di una presunta «contraddizione della storia». Chi è «avvezza ai trionfi» non è quindi la Chiesa (specialmente ai tempi di Napoleone) ma la Fede. Quindi la critica al verso del Manzoni è fuori luogo.

E' ovvio che non tutti i pensieri dello Zibaldone si presentano con una struttura logica e dottrinale o filosofico-teologica sul tipo di quelli citati in precedenza. Anche nel VI volume, come negli altri cinque, gli argomenti sono svariati tanto per il sacro, quanto per il profano. Comunque non sono mai «cose frivole» per le quali dovesse domandare perdono ai lettori, come con eccessivo scrupolo aveva scritto nell'Avvertenza del IV libretto. Lo stile in generale è piano, discorsivo e talvolta anche leggero, malgrado la profondità del contenuto.

Di particolare interesse (oltre ai riferimenti storici a personaggi nazionali o esteri) sono i temi che interessano la vita e la morte, gli accenni al galateo di ieri e di oggi, l'etimologia di molte parole derivate dal greco o dal latino, le osservazioni sul matrimonio, sull'adulterio, le notizie sulla Wellingtonia di riva Caccia in Lugano e sui fossili del monte San Giorgio (che è sopra *Meride* e non *Melide* com'è scritto per una svista del proto).

Tra i temi che prendono spunto dall'attualità, per ripercorrere almeno parte del loro iter storico, rientra ad esempio il tentativo del principe Boris de Rachewiltz di creare una università nella Svizzera Italiana in relazione con centri universitari italiani. L'impresa che nascondeva scopi più speculativi che culturali venne

smascherata negli anni Settanta da «una relazione nera» del professor Amerio, come lui stesso ci tiene a far sapere ai posteri (687).

Fernando Zappa

* Romano Amerio, *Zibaldone VI*, Edizioni del Cantonetto, Lugano 1996

Nel centenario della CDPE

Con la presentazione della pubblicazione «*La Conferenza svizzera dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica dal 1887 al 1997. La sua creazione, la sua storia, la sua opera*», la stessa Conferenza svizzera dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica (CDPE) ha dato avvio alle festività che avranno luogo in occasione del suo centenario e che raggiungeranno il punto culminante nel corso della festa ufficiale che sarà celebrata il 5 ed il 6 giugno 1997 a Lucerna.

La CDPE rappresenta attualmente la piattaforma più importante e più vasta chiamata a trattare di problemi intercantonali e nazionali dell'istruzione pubblica. Grazie al concordato scolastico del 1970 e ad altri mandati pubblici contrattuali, essa non dispone unicamente di un ancoraggio giuridico molto migliore rispetto a cento anni fa; ma pure le sono subordinati uno Stato maggiore efficace e una serie d'imprese di servizi, incaricati d'eseguire i compiti insoliti.

Il nuovo Stato federale del 1848 ha lasciato la competenza dell'istruzione pubblica ai cantoni. Tuttavia numerose voci hanno reclamato a favore di una scuola nazionale. Vi si è rinunciato per intelligenza politica così come per rispetto della sovranità dei cantoni, dell'identità delle regioni linguistiche e delle tradizioni confessionali.

Di conseguenza i cantoni hanno costruito i loro sistemi educativi partendo da basi molto diverse tra loro. Una collaborazione al di sopra delle frontiere cantonali ha potuto realizzarsi unicamente su temi specifici, muovendo più dall'iniziativa di associazioni d'insegnanti che non da quella delle autorità. La Kulturkampf ha poi contribuito ad accrescere i fossati esi-

stenti e ha suscitato nuove diffidenze. L'apertura e la decisione di costituirsi in assemblea permanente risalgono al 1897.

Pubblicata da Hans Badertscher, professore all'Università di Berna, l'opera di 319 pagine, presentata dalla CDPE nel suo centenario, ripercorre in modo vivo la propria storia e la propria attività.

Se da una parte essa costituisce un documento riccamente illustrato sulla storia dell'istruzione pubblica in Svizzera, dall'altra forma un caleidoscopio di temi specifici e di contributi di particolare profondità.

Per ulteriori informazioni rivolgersi a Moritz Arnet, segretario generale della CDPE, Zähringerstrasse 25, Case postale 5975, 3001 Berna, tel. 031/309.51.11.

Jean-François Comment



accuditi, possono quindi trascorrere in Svizzera da quattro a cinque settimane. Qui sono benvenuti; trovandosi in un nuovo ambiente possono essere tranquillamente dei bambini spensierati.

Due occhi di bambino che brillano di gioia e l'invito a tornare anche l'anno seguente sono i risultati che più rendono felici gli organizzatori e che fanno capire perché questa opportunità di aiutare in modo diretto trovi, di anno in anno, sempre più consenso.

Volete aiutare anche voi uno dei 1'300 ospiti offrendogli del tempo e una seconda casa dove egli possa partecipare alla vostra vita familiare e sentirsi protetto?

In Ticino Kovive cerca delle famiglie ospitanti di mentalità aperta, che siano disposte ad ospitare un bambino durante le vacanze estive, facendolo partecipare alla normale vita familiare. Sin d'ora si sono annunciate 33 famiglie ospitanti per l'estate 1997 (490 in tutta la Svizzera).

Kovive organizza inoltre delle colonie estive di due/tre settimane. Anche in questo ambito occorrono dei volontari che aiutino nella preparazione e nella conduzione delle colonie. L'età minima richiesta è di 19 anni.

Per informazioni si prega di contattare il segretariato ticinese Kovive, Vicolo alla Bolla 4, 6532 Castione, tel. 091/829.18.33.

Università e sviluppo regionale

(Continuazione da pagina 2)

Cantone d'origine. Abbiamo già accennato agli investimenti e agli sforzi messi in campo per assicurare ai ticinesi un'alta qualifica. Ebbene, quali sono i benefici di questa politica? Quali sono le ricadute per il nostro Cantone? I dati raccolti indicano che il tasso di rientro degli universitari si situa attorno al 50%: quindi solo un ticinese su due svolge la sua attività lavorativa nel nostro Cantone. I risultati dello studio evidenziano però un'altra tendenza che sembra piuttosto significativa: se all'inizio della loro attività lavorativa i ticinesi considerano positivamente l'opportunità di svolgere un'esperienza in altri cantoni o all'estero, con il passare degli anni avvertono un forte richiamo della terra nativa; cresce una sorta di «nostalgia» che spinge questi giovani a ricercare una sistemazione professionale in Ticino.

Tra i circa duecento interpellati dall'indagine che operano fuori Cantone, la maggioranza gradirebbe rientrare; purtroppo la mancanza di posti di lavoro costituisce, almeno per il momento, un ostacolo insormontabile per esaudire questo «desiderio di rientro». Il nostro Cantone si trova quindi nell'«invidiabile» situazione di disporre di un «capitale umano», caratterizzato da un alto livello di qualifica e sovente affiancato da una riconosciuta esperienza lavorativa, ma non riesce a sfruttarlo in modo conveniente.

Il problema non è di poco conto e sicuramente l'obiettivo non è quello di creare un mercato «chiuso», nel senso di pianificare un rientro di tutti i ticinesi, assicurando loro un posto di lavoro.

In un momento come quello attuale occorre però tener conto di questo capitale, anche perché numerosi studi hanno evidenziato come la disponibilità di un capitale umano altamente qualificato può incentivare a medio-lungo termine il potenziale di crescita di un Cantone.

Si tratta quindi di favorire la messa a punto di condizioni quadro – posti di lavoro, infrastrutture, occasioni di aggiornamento e di formazione continua – in grado di attirare questi giovani. Si deve pur riconoscere che numerosi sforzi sono stati compiuti e

l'iniziativa più importante promossa nella Svizzera italiana in questa direzione è senz'altro la creazione dell'Università.

Naturalmente non sarà possibile affidarsi solo agli effetti prodotti da questa struttura, si renderà necessario affiancare a questa realizzazione altri interventi e misure. In ogni modo le recenti analisi, condotte in diversi cantoni universitari per valutare il ruolo dell'Università come agente economico, hanno costatato il legame molto stretto esistente tra la presenza di un'alta scuola in una determinata regione e la capacità di quest'ultima di essere attrattiva per la mano d'opera altamente qualificata.

Un polo universitario, oltre a svolgere importanti compiti nel campo dell'insegnamento, della ricerca e dell'aggiornamento, può avere un impatto positivo sull'economia della propria regione, attirando centri di produzione, di ricerca e di sviluppo in grado di contribuire al rilancio sul piano economico, sociale e culturale del Cantone.

Le scelte innovatrici alla base del modello universitario della Svizzera italiana e le prime indicazioni scaturite da questi sei mesi di attività sono incoraggianti; l'Università è dunque avviata ad assumere un ruolo di primaria importanza per lo sviluppo della nostra regione.

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Giorgio Merzaghi
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.-

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