SCUOLA TICINESE

Periodico della Divisione scuola
Anno XXI - Serie III
Ottobre-Novembre 1992

181

Politica scolastica e adesione allo Spazio economico europeo
Il settore scolastico in vista di un'eventuale adesione allo SEE: cambiamenti, vantaggi, svantaggi.

Riforma dell'insegnamento delle lingue moderne nella scuola obbligatoria *di Christoph Flügel*
Commentata panoramica dei contenuti del dossier che la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica istruzione ha dedicato a un bilancio sullo stato della riforma dell'insegnamento delle lingue in Svizzera e sulle possibili evoluzioni future.

Alle origini dell'Europa contemporanea: suggerimenti per lo svolgimento del programma di storia in terza media *di Angelo Airoldi*
Nuovo fascicolo dedicato al programma di storia in 3ª media. Proposte di lavoro, ordinate in quattro capitoli: popolazioni e condizioni di vita; economia e società; politica e relazioni internazionali; religione e scienza.

Oltre la vetta, oltre l'handicap
Presentazione della video cassetta VHS «Oltre la vetta»: prezioso documento per informare sulla vita, sui problemi e sui desideri degli handicappati.

Le barriere sono fatte per essere superate *di Mauro Martinoni*
Loris: la ripresa, l'esperienza scolastica, la preparazione per la scelta di un'attività professionale.

«L'arte del bambino»: una mostra a Lugano di Mario Lodi ed una alla scuola dell'infanzia di Losone *di Maria Luisa Delcò*
Partendo dalla presentazione di due mostre dedicate al bambino e alle sue produzioni grafiche e pittoriche, vengono espresse alcune riflessioni sul linguaggio grafico.

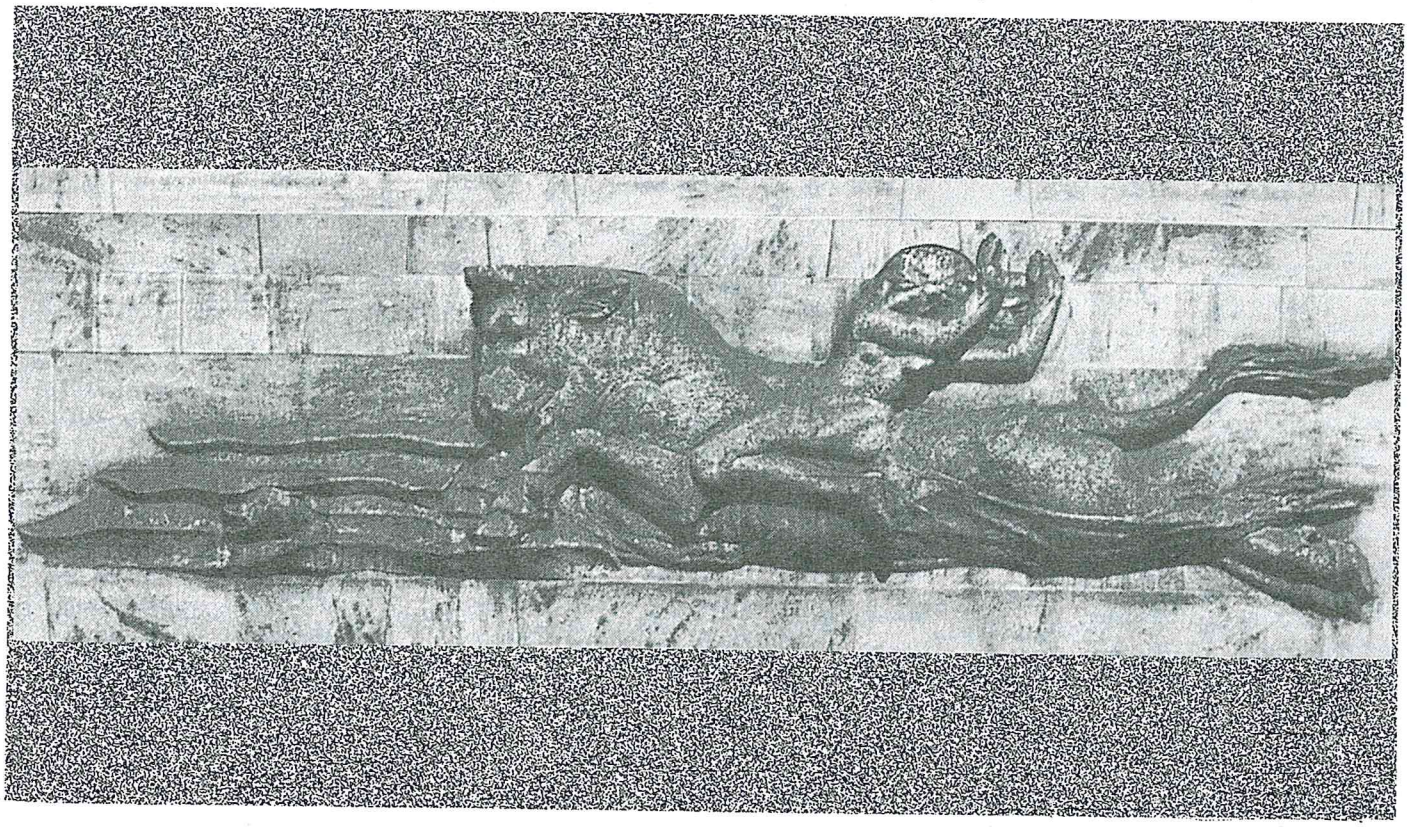
«Viaggio verso...» un'ipotesi di lavoro interdisciplinare in terza e quarta media *del Gruppo Colombo Scuola Media - Chiasso*
Quarantadue allievi e ventisei docenti, suddivisi in sette gruppi di lavoro, hanno svolto, nel corso del biennio 1990/1992, un'attività interdisciplinare ripercorrendo le tappe della «scoperta» di Cristoforo Colombo.
Vengono illustrate le interessanti attività didattiche realizzate e una valutazione conclusiva dell'esperienza biennale.

Escursioni scolastiche alla scoperta della natura *di Marilena Flury*
La responsabile scientifica delle Bolle di Magadino svela l'interesse e la bellezza del sentiero didattico delle Bolle Meridionali.

L'orientamento e il collocamento degli adulti *di Piero Ferrari*
Cinque gli aspetti messi in evidenza: le misure prese a livello federale; la risposta del Canton Ticino; l'orientamento nell'interesse della persona; la conoscenza del mercato del lavoro; le caratteristiche dell'orientamento.

Pro Juventute 1992
Segnalazione riguardante la vendita di francobolli.

Jakob Probst, Europa, Stazione di Ginevra (1930)



Politica scolastica e adesione allo Spazio economico europeo

Nel trattato sullo Spazio economico europeo (SEE) il settore dell'educazione è parte integrante delle «politiche orizzontali di supporto» allo sviluppo delle quattro libertà fondamentali (circolazione dei beni, dei servizi, dei capitali e delle persone) e ciò in virtù delle relazioni esistenti tra la formazione in senso lato e lo sviluppo e la promozione di queste libertà, con particolare riferimento alla libera circolazione delle persone.
Il testo dell'accordo SEE fa riferimento esplicito al settore scolastico solo all'art. 78 dove si parla di ampliare la collaborazione nei settori dell'istruzione, della formazione professionale e dei giovani.
Conseguentemente non vi è alcuna direttiva del trattato da riprendere nelle politiche scolastiche cantonali, tranne quella che fa riferimento alla «scolarizzazione dei ragazzi dei lavoratori» che prevede l'adozione di misure intese a favorire la scolarizzazione dei ragazzi che accompagnano i lavoratori provenienti da uno stato aderente allo SEE. Non si porrà più per quest'ultimi il problema della scolarizzazione degli allievi «clandestini».
I ragazzi dei lavoratori stranieri potranno partecipare – alle stesse condizioni dei nostri ragazzi – ai corsi di formazione generale, di apprendistato e di formazione professionale. Quindi questi giovani hanno pure diritto di beneficiare di assegni e prestiti di studio, in base alle normative vigenti.
Devono inoltre essere richiamate le forme di collaborazione fra gli stati membri dello SEE nei settori della formazione e della gioventù, come ad esempio lo sviluppo dei programmi d'attività quali COMETT (cooperazione transfrontaliera università-aziende), ERASMUS (mobilità degli studenti e dei docenti universitari), LINGUA (conoscenza delle lingue straniere) e altri ancora.
Le ripercussioni pratiche della libera circolazione delle persone avranno delle incisive implicazioni per le politiche scolastiche cantonali, soprattutto per quanto attiene al riconoscimento dei diplomi, alla liberalizzazione dell'accesso all'università, al mutuo riconoscimento della durata degli studi, all'armonizzazione delle borse di studio cantonali, all'estensione degli istituti universitari professionali e alla creazione della maturità professionale tecnica.
I responsabili della formazione scolastica e professionale si stanno muovendo, in quest'ultimi anni, con particolare tempismo in vista dell'eurocompatibilità delle vie di formazione. Così, ad esempio, sono stati posti recentemente in consultazione

- l'Accordo intercantonale sul riconoscimento dei certificati e sui diplomi di studio;
- l'Accordo intercantonale sui sussidi alla formazione;
- le proposte di maturità professionale tecnica e di nuova maturità liceale.

Si sta valutando pure la collocazione di alcuni istituti di formazione professionale esistenti nel contesto più ampio denominato «Istituti universitari professionali (IUP)».
Queste nuove prospettive interessano in particolare le STS, le SSQEA, le professioni sociali, le scuole magistrali, d'arte visiva, i conservatori, ecc.
Questa breve rassegna delle innovazioni in corso consente di affermare che i prossimi anni saranno caratterizzati da profonde novità nel panorama dell'organizzazione scolastica postobbligatoria. Non si tratta tanto di rendere più valida la formazione assicurata da queste scuole – validità riconosciuta al sistema formativo svizzero da recenti perizie internazionali – quanto di procedere ad un progressivo adattamento/ristrutturazione delle stesse in vista della «eurocompatibilità dei titoli rilasciati».
I problemi posti dall'adesione allo SEE si ritrovano puntualmente anche in Ticino. Semmai, rispetto alle altre realtà cantonali, potrà variare l'intensità del fenomeno, in stretta relazione con la particolare collocazione geografica ed economica del Cantone in rapporto alle altre regioni svizzere. Infatti si può facilmente ipotizzare che sul servizio scolastico in generale (posti di lavoro nei settori dell'insegnamento, frequenza delle nostre scuole da parte di studenti stranieri, ecc.) inciderà, con una certa intensità,

(continua a pagina 24)

Riforma dell'insegnamento delle lingue moderne nella scuola obbligatoria

Le illustrazioni di questo articolo sono tratte dal libro «700 Jahre Eidgenossenschaft im Canton Schwyz, Tag der Jugend»

Nel suo «Dossier 20»[1], la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha pubblicato un bilancio sullo stato della riforma dell'insegnamento delle lingue in Svizzera e sui possibili sviluppi negli anni futuri. Punto di partenza per questo bilancio è stato il «Progetto topografia», un'inchiesta sullo stato della riforma svoltasi negli anni 1988/89 in tutti i 26 cantoni svizzeri.

Nella **prima parte** del documento si presenta l'istoriato del progetto dal 1969 al 1990.

La **seconda parte**, molto più dettagliata, comprende una valutazione critica dell'insegnamento delle lingue in Svizzera. E' qui che si presentano le realizzazioni effettive e i compiti futuri della riforma, sia sul piano dei contenuti sia sul piano delle strutture. Base di questa valutazione critica sono i dati raccolti nei cantoni nell'ambito del già citato «Progetto topografia». Lo stato attuale della riforma e i relativi progetti sono presentati sotto forma di tabelle che sinteticamente illustrano la situazione in ognuno dei 26 cantoni.

Nella **terza parte** sono schizzate le tendenze principali che risultano dai colloqui con i responsabili cantonali («Progetto topografia»).

Nella **quarta e ultima parte** del documento si traggono le conclusioni dell'inchiesta. Gli obiettivi del progetto Langue 2 della CDPE si articolano in una idea direttrice («Leitidee») e sei obiettivi generali («Richtziele»). Gli obiettivi sono ripartiti su tre settori di attività («Arbeitsbereiche»).

Prima parte

Il progetto Langue 2 ha avuto inizio alla fine degli anni sessanta. Sin dai primi anni del progetto, il Canton Ticino ha partecipato attivamente ai lavori ed è tuttora fra i principali promotori della riforma.

La CDPE, con le sue raccomandazioni del 1975[2], ha posto una pietra miliare per la riforma e lo sviluppo dell'insegnamento delle lingue, e in particolare dell'insegnamento della seconda lingua nazionale, in Svizzera. Da allora la CDPE, le regioni e i cantoni hanno collaborato alla realizzazione delle raccomandazioni del 1975. In questi anni, molti sono stati gli ostacoli da superare, e non sono ancora stati superati tutti. Ma almeno sul piano strutturale la riforma è stata realizzata in quasi tutti i cantoni: l'inizio dell'insegnamento di una seconda lingua nazionale nel IV/V anno della scolarità, conformemente alla raccomandazione che la CDPE ha emanato nell'ormai lontano 1975. Anche nei contenuti sono stati fatti molti progressi, però rimane ancora molto da fare. Con tutti i suoi difetti e nonostante la lentezza della sua realizzazione (fino a quando la Svizzera potrà permettersi questa sua «particolarità» nella riforma dei suoi sistemi di formazione?), il progetto «Insegnamento delle lingue / Langue 2» ha dato un importante contributo al coordinamento scolastico svizzero e al rinnovamento dell'insegnamento delle lingue nel nostro paese plurilingue.

Dal 1975, la CDPE ha emanato tutta una serie di raccomandazioni che riguardano, direttamente o indirettamente, l'insegnamento delle lingue: raccomandazioni che concernono la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera, lo scambio di allievi e di docenti, i «punti d' incontro» al momento del passaggio dalla scuola obbligatoria alle scuole successive, ecc. Parecchie sono anche le pubblicazioni che la CDPE ha dedicato al tema dell'insegnamento delle lingue. Una delle più importanti, ripresa nella quarta parte del documento qui presentato, è «La Svizzera – una sfida. Materiali per lo sviluppo della conoscenza delle lingue nazionali» (Berna: CDPE 1987).

Seconda parte

La CDPE, nelle sue raccomandazioni del 1975, ha stabilito che la prima lingua straniera insegnata nelle scuole deve essere una (seconda) lingua nazionale, ha stabilito anche quale deve essere questa «seconda lingua nazionale»: il francese nel Ticino e nella Svizzera tedesca, il tedesco nella Svizzera romanda e nelle regioni di lingua italiana e romancia del Cantone Grigioni. E' interessante leggere il commento critico (formulato nel 1992) a questa decisione: «*On pourrait critiquer le fait que seuls l'allemand et le français ont été déclarés secondes langues nationales, leur attribuant une position privilégiée vis-à-vis de l'italien et du romanche. Il serait donc judicieux de réfléchir à l'opportunité d'une plus grande souplesse en ce qui concerne le choix de la langue seconde à enseigner. Une telle approche permettrait de mieux tenir compte des valeurs historiques, culturelles, économiques et démographiques existants*» (Dossier 20. Berna: CDPE, 13).

Di questa «souplesse» ne ha già fatto uso il Canton Uri introducendo l'italiano come prima lingua straniera, cioè come seconda lingua nazionale. Dopo l'accenno a questa base della riforma, si passano in rassegna la riforma dei contenuti (aspetti didattici e metodologici, il coordinamento «verticale», cioè quello fra i vari gradi di scuola, la creazione di nuovi mezzi d'insegnamento, la formazione e il perfezionamento degli insegnanti), la riforma strutturale (l'inizio dell'insegnamento della seconda lingua nel IV o nel V anno di scolarità, l'inserimento della seconda lingua nei piani di studio, le modalità della formazione degli insegnanti, soprattutto degli insegnanti di scuola elementare, gli obiettivi come sono

stati definiti dalla Commissione L2 della CDPE, il principio secondo il quale l'insegnamento della seconda lingua, nella scuola elementare, è affidato al maestro titolare, il principio della non selettività della seconda lingua al momento del passaggio dalla scuola elementare alle scuole del settore medio) e ulteriori aspetti della riforma (l'insegnamento della seconda lingua per tutti gli allievi, l'insegnamento della seconda lingua nelle pluriclassi, lo scambio di allievi e di docenti, l'evoluzione della didattica delle lingue, i contatti, lo scambio di esperienze e le relazioni pubbliche).

E' impossibile entrare nei dettagli di tutti gli aspetti sollevati, ci si limiterà in questa sede a quelli più significativi. Del resto, anche se l'insegnamento delle lingue nelle nostre scuole è tutt'altro che perfetto, il Canton Ticino e l'insegnamento delle lingue nelle sue scuole non hanno alcun motivo per temere il confronto con altre realtà: Dove s'insegnano obbligatoriamente una seconda e una terza lingua nazionale? Dove l'insegnamento della seconda lingua nazionale inizia nel III anno di scolarità? Gli studenti di quali altri cantoni raggiungono alla maturità una competenza non solo nella seconda, ma anche nella terza lingua nazionale che permette loro (talvolta con qualche difficoltà iniziale) di seguire i loro studi universitari in università di altra lingua (ad esempio, nella Svizzera romanda o tedesca)?

Aspetti didattici e metodologici

Notevoli sono i progressi registrati nell'ambito della didattica e della metodologia della seconda lingua. E' generalmente accettato il principio secondo il quale si mette l'accento sulle competenze («savoir-faire») e non sulla conoscenza del sistema formale della lingua; lo stesso vale per la priorità che va accordata, da una parte, alle competenze coinvolte nella comunicazione orale e, dall'altra, alle competenze della comprensione (comprensione all'ascolto e alla lettura).

Non sarebbe giusto caratterizzare la situazione con il proverbio «tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare». Ma è incontestabile il fatto che la realtà, pur ammettendo tutte le differenze, non corrisponde sempre e dappertutto alle dichiarazioni fatte. Se nell'insegnamento delle lingue si accordasse la priorità alla comunicazione orale e alle competenze di comprensione, queste priorità, nel segno della coerenza, dovrebbero riflettersi anche nella valutazione. La valutazione sommativa (in parole povere: la nota alla fine del semestre) dovrebbe quindi basarsi essenzialmente (non esclusivamente) su una serie di controlli delle competenze citate. Nella pratica, sono ancora numerosi i docenti che per «dare la nota» si basano essenzialmente su «esperimenti» scritti e giudicano le competenze orali degli allievi molto sommariamente in base alla loro «partecipazione in classe» (questo giudizio sommario spesso serve unicamente per «arrotondare» la nota).

Molto rimane da fare e lo constata anche il «Dossier 20» della CDPE, nel campo di uno sviluppo sistematico delle competenze di comprensione e dell'uso di documenti autentici per la lettura e l'ascolto (radio e video). Proprio nel campo della comprensione si nota un'altra «lacuna», quella di una cooperazione troppo poco sviluppata tra gli insegnamenti/apprendimenti in lingua materna e in seconda lingua.

Ed è quindi giustissima l'osservazione espressa nel «Dossier 20»:

«*L'enseignement de la langue seconde doit de plus en plus s'inspirer des stratégies d'écoute et de lecture utilisées dans l'enseignement de la langue maternelle*» (Dossier 20. Berna: CDPE, 16).

Forse, non solo la scuola in generale, ma anche l'insegnamento delle lingue vuol «fare» troppo. Anche nel campo delle lingue, la scuola può fare molto, ma non potrà mai fare tutto.

A scuola, gli allievi dovrebbero «**imparare ad imparare**» le lingue e trovare gli stimoli per applicare le strategie acquisite nel contatto diretto con l'altra lingua (o le altre lingue) e con chi la parla: s'insegna troppo, ma non si offrono sufficienti occasioni per imparare (ad imparare) altre lingue!

Ai lettori di «Scuola ticinese» vanno qui ricordati i grandi sforzi intrapresi da un gruppo di docenti di tedesco della nostra scuola media che, sotto la guida delle due esperte, elaborano un nuovo materiale per l'apprendimento autonomo del tedesco, un materiale che agli studenti della scuola media offre gli strumenti per imparare a comprendere autonomamente la lingua tedesca. Ed è ovvio che questi strumenti, mutatis mutandis, potrebbero servire anche per imparare a comprendere altre lingue. Non sorprende quindi che anche gli amici urani che stanno imparando l'italiano dimostrano un forte interesse per questi materiali e per la concezione di autonomia che sta alla loro base.

Anche se il «Dossier 20» non ne parla esplicitamente, è forse utile sciogliere un malinteso molto diffuso fra gli insegnanti di lingue in tutta la Svizzera: si è parlato delle priorità che l'insegnamento delle lingue deve (dovrebbe) rispettare (comunicazione orale e competenze di comprensione). L'espressione scritta, stando a queste priorità, occupa l'ultimo posto. Anche se, a livello di obiettivi, l'espressione scritta si trova in ultima posizione, questo non significa che la produzione di testi scritti sia da trascurare. Lo scrivere, l'espressione scritta libera e spontanea (non l'esercizio scritto) è però forse uno dei mezzi più efficaci per l'acquisizione di un'altra lingua. La produzione di testi, redatti individualmente o a gruppi, che meritano di essere letti, è una delle vie più sicure, soprattutto nella scuola media e nelle scuole postobbligatorie, per l'apprendimento delle lingue. Naturalmente è molto facile distruggere questa voglia di esprimersi per iscritto. Questi testi, è ovvio, non saranno privi di errori. Se però l'allievo, fiero di aver prodotto un testo in un'altra lingua, lo riceve poi pieno di correzioni (magari in rosso) ben presto «gli scappa la voglia». Invece si dovrebbe incoraggiare e invogliare l'allievo a continuare a scrivere magari apprezzando anche lo «charme» dei suoi errori.

Riforme sul piano metodologico-didattico sono quindi necessarie, ma, visti i risultati di questo insegnamento metodologicamente rinnovato (e tuttora ulteriormente perfettibile), è lecito porsi la domanda se riforme metodologiche sono anche sufficienti. Il rinnovamento metodologico deve essere quindi accompagnato da riforme strutturali.

La riforma strutturale più incisiva proponeva di anticipare l'inizio della seconda lingua al IV o V anno della scolarità. Con l'anticipo dell'inizio nella IV o V classe di scuola elementare si voleva realizzare un insegnamento «precoce». Nella Svizzera tedesca, gli allievi di V elementare hanno 11-12 anni (in Svizzera tedesca l'insegnamento del francese inizia allora con allievi undicenni). Oggi,

chiamare «insegnamento precoce» un insegnamento con allievi undicenni sfiora quasi il ridicolo. Il «Dossier 20» a questo proposito osserva: *«Il est donc fort souhaitable que cet enseignement soit encore avancé. Il y aura lieu de reprendre les discussions sur l'éventualité d'essais-pilotes portant sur un enseignement avancé de langues au niveau inférieur»* (Dossier 20. Berna: CDPE, 21).

Si dovrà porsi anche la domanda se è giustificato e giustificabile limitarsi all'offerta di curricoli lunghi. Un curricolo obbligatorio di 5-6 anni dovrebbe essere più che sufficiente per imparare una lingua (chi lo desiderasse, dovrebbe sempre avere la possibilità di continuare lo studio). Facciamo l'esempio della Svizzera romanda: l'insegnamento (obbligatorio) del tedesco comincia nel IV anno della scolarità. 6 anni di tedesco fino alla fine della scuola dell'obbligo, 9-10 anni di tedesco fino alla maturità. Mi si dice che in Svizzera romanda il maturando medio non è in grado di seguire le lezioni in una università della Svizzera tedesca. Sono convinto che sarebbe possibile ottenere gli stessi risultati attualmente raggiunti anche con un numero ben minore di anni d'insegnamento/apprendimento. La stessa considerazione potrebbe valere anche per l'insegnamento del francese nella Svizzera tedesca e nel Ticino. Anche sul piano della riforma strutturale vanno cercate nuove vie, vanno avviate nuove esperienze (e non solo fra 25 anni!). Eccone alcuni esempi:

- offerta di curricoli linguistici brevi, intensi ed efficaci (con inizio nella scuola elementare, nella scuola media o nelle scuole post-obbligatorie);
- aumentare la gamma delle lingue offerte: tutti gli allievi in Svizzera dovrebbero avere la possibilità (e non l'obbligo!) d'imparare due altre lingue nazionali, l'inglese e le altre grandi lingue internazionali (lo spagnolo, il portoghese, il russo, ecc.). L'offerta per tutti dovrebbe però anche comprendere quelle lingue che spesso sono già presenti a scuola cioè, oltre alle lingue nazionali e le altre già citate, anche il croato, il serbo, lo sloveno, il turco, ecc. Questa offerta non necessariamente dovrà essere uguale dappertutto, sarà determinata da esigenze locali o addirittura di sede;
- anticipare, laddove è opportuno, l'inizio di una seconda lingua (per poter terminare prima e creare spazio per l'apprendimento di altre lingue!);
- avviare esperienze con l'insegnamento «immersivo» (materie non linguistiche insegnate in un'altra lingua: la storia in francese, la matematica in tedesco, l'economia aziendale in inglese, e sono, ovviamente, solo esempi);
- avviare esperienze con l'insegnamento «a blocchi» oppure con l'alternarsi di periodi «intensi» (con un elevato numero di ore settimanali) e di periodi «di mantenimento» (con una dotazione oraria molto ridotta).

E' chiamata in causa l'immaginativa delle autorità scolastiche e dei responsabili. E ribadisco: nessuno dice che tutte le riforme strutturali proposte vadano realizzate dappertutto. Ciò che va bene per una scuola, per un cantone, non necessariamente deve andar bene per un'altra scuola, per un altro cantone.

Nel capitolo «Altri aspetti della riforma» del «Dossier 20», che qui si presenta e si commenta, è dedicato ampio spazio al tema degli scambi di allievi e di docenti. Da osservatori stranieri spesso si sente dire che la Svizzera è il posto ideale per imparare le lingue. In Svizzera convivono quattro lingue nazionali e un numero sempre crescente di altre lingue (già nel 1980 circa il 15% della popolazione era di nazionalità straniera). Gli stessi osservatori pensano che ci sia uno scambio frequente di allievi e di docenti da una regione linguistica all'altra. Gli allievi in Svizzera possono (potrebbero) frequentare la scuola in un'altra regione linguistica senza dover cambiare domicilio: allievi di Grenchen (SO) vanno a scuola a Delémont (JU) e viceversa, allievi di Göschenen o di Erstfeld vanno a scuola ad Airolo o ad Ambrì.

La realtà, però, è molto diversa. E' vero che le attività di scambi di classi sono aumentate, ma sul piano svizzero meno dell'1% di tutte le classi è coinvolto in attività di scambio. Siamo ancora ben lontani dall'obiettivo – e si tratta di un obiettivo molto modesto per la Svizzera plurilingue – che vorrebbe che ogni allievo nel corso della sua carriera scolastica avesse la possibilità di partecipare a uno scambio con un'altra regione linguistica. Non sorprende quindi che l'elenco degli «objectifs restant à atteindre» è particolarmente lungo e nutrito nel capitolo degli scambi scolastici in Svizzera. Va notato che anche in questo settore il Canton Ticino è fra i cantoni più attivi. Infatti, negli ultimi anni si è registrato un notevole aumento delle attività di scambio nel-

le nostre scuole, questo grazie anche a un generoso sussidiamento degli scambi scolastici da parte dell'autorità cantonale.
Come si presenta ora la situazione dell'insegnamento delle lingue nella scuola obbligatoria del nostro Paese? Nella presentazione della situazione nei 26 cantoni, il «Dossier 20» segue la tradizionale suddivisione del Paese nelle quattro regioni della CDPE (Svizzera romanda e Ticino, Svizzera nord-ovest, Svizzera centrale e Svizzera orientale). Dapprima è presentata la situazione nella scuola elementare, poi segue l'insegnamento della «seconda lingua nazionale» nelle varie scuole del settore medio e infine l'insegnamento di altre lingue straniere nel settore medio.

1. Svizzera romanda

Nei cantoni BE (parte francofona), FR (parte francofona), GE, NE, VS (parte francofona) e presto anche nel Canton Giura, l'insegnamento del tedesco come seconda lingua nazionale inizia nella IV classe della scuola elementare (nel Canton Vaud la cui scuola elementare ha una durata di quattro anni, il tedesco comincia nel V anno della scolarità, cioè nella scuola secondaria).
In tutti i cantoni romandi, l'insegnamento del tedesco è obbligatorio nelle scuole del settore medio (3-5 lezioni settimanali). Una seconda lingua straniera è obbligatoria solo nelle scuole di tipo «ginnasiale». In certe scuole del settore medio non esiste alcun insegnamento di una seconda lingua straniera. Come seconda lingua straniera sono offerti o solo l'inglese (nei cantoni FR, GE e VS) o l'opzione inglese/italiano (nei cantoni BE, JU e NE). Il Canton Vaud, di regola, offre solo l'inglese (come seconda lingua straniera), con l'eccezione della «section moderne» dove sono materie obbligatorie l'inglese e l'italiano.
Nella Svizzera romanda, rispetto al Ticino, l'insegnamento della seconda lingua nazionale comincia un anno più tardi (in IV e non, come nel Ticino, in III classe) ed è molto più debole la posizione della terza lingua nazionale (italiano nella Svizzera romanda).
Per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano, i dati presentati nel «Dossier 20» della CDPE non sempre sono molto esatti. Nel Canton Vallese, ad esempio, esiste l'offerta di corsi facoltativi d'italiano nel «Cycle d'orientation» (che corrisponde alla nostra scuola media). Questa offerta, però, è legata di regola (nel Canton Vallese come in molti altri cantoni) alla presenza di un numero ritenuto sufficiente di allievi iscritti; spesse volte quindi questi corsi facoltativi o opzionali d'italiano non hanno luogo. Le attuali ristrettezze finanziarie di molti cantoni contribuiscono a far peggiorare ulteriormente questa situazione.

2. Svizzera nord-ovest: cantoni AG, BE (parte germanofona), BL, BS, FR (parte germanofona), LU, SO.

L'inizio della seconda lingua nazionale (francese) di regola è fissato per il V anno della scolarità e continua nelle scuole del settore medio, come materia obbligatoria nelle scuole ginnasiali (Bezirksschule, Sekundarschule), come materia opzionale o facoltativa nelle altre scuole (Realschule, Oberschule, Werkschule). Anche nelle scuole della Svizzera nord-ovest è l'inglese che, come seconda lingua straniera, fa la parte del leone. L'italiano figura, semmai, come materia opzionale (scelta fra inglese e italiano) o come materia facoltativa. Nella scuola dell'obbligo del Cantone Basilea-Città non esiste alcuna possibilità d'imparare l'italiano, neanche come materia facoltativa! Per contro, nel Cantone Soletta si assiste a una tendenza intesa a dare maggiore spazio all'insegnamento dell'italiano nelle scuole del settore medio.

3. Svizzera centrale: cantoni LU, NW, OW, SZ, UR, VS (parte germanofona), ZG

Ad eccezione del Canton Vallese, cantone bilingue, l'insegnamento della seconda lingua nazionale nella scuola elementare non è ancora generalizzato in nessun cantone della Svizzera centrale.
Di particolare interesse è la situazione nel vicino Canton Uri che ha optato per l'italiano come seconda lingua nazionale e in stretta collaborazione con il Canton Ticino sta introducendo l'italiano nella sua scuola elementare (la generalizzazione di questo insegnamento in V e VI classe di scuola elementare è prevista per l'anno scolastico 1994/95).
Anche in questa regione, sempre ad eccezione del Canton Uri, la posizione dell'insegnamento dell'italiano è abbastanza debole e, di regola, ha lo statuto di materia facoltativa o opzionale.
Nelle Sekundarschulen e Realschulen del Canton Uri sono materie obbligatorie sia l'italiano sia il francese (l'inglese è materia opzionale nell'ultimo anno della scolarità obbligatoria).

4. Svizzera orientale: cantoni AI, AR, GL, GR, SG, SH, TG, ZH

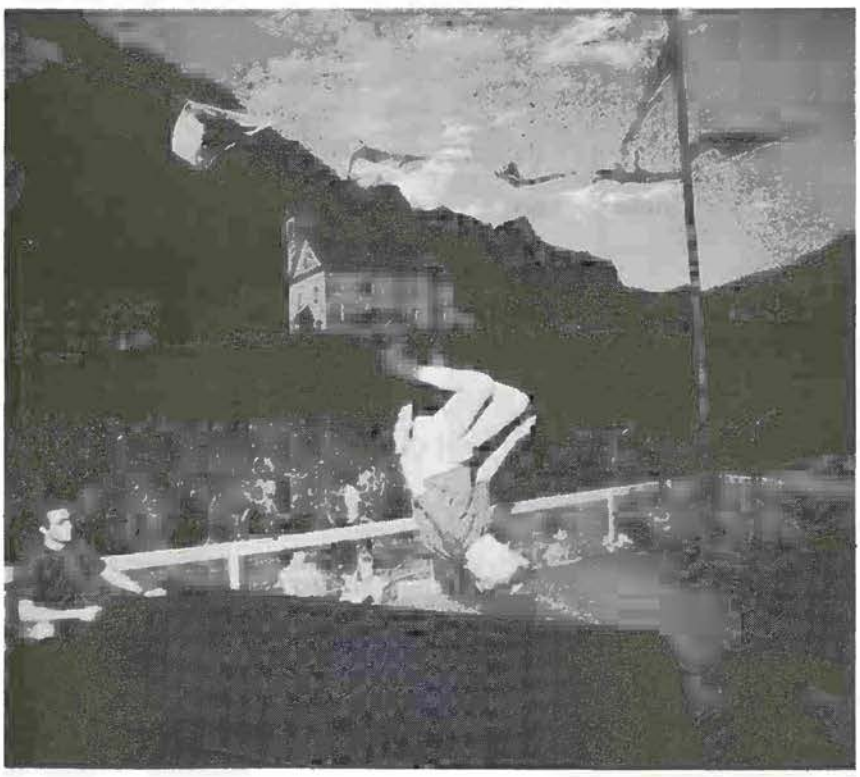
Nella maggior parte dei cantoni della Svizzera orientale è in corso l'introduzione della seconda lingua nazionale nella scuola elementare. Come nelle altre regioni della Svizzera tedesca questo insegnamento comincia (o comincierà) in V elementare.
Complessa è la situazione nel Canton Grigioni. Anche se il Canton Grigioni è uno dei nostri vicini, la realtà scolastica di questo cantone trilingue è poco conosciuta: nelle valli grigionesi di lingua italiana il tedesco è obbligatoriamente la seconda lingua nazionale (a partire dalla V elementare), nella Sekundarschule il francese è materia facoltativa; nelle regioni di lingua romancia vanno distinte le zone dove il romancio è lingua d'insegnamento (per esempio a Scuol, Zernez e Disentis) da quelle dove è solo materia scolastica (come per esempio a St. Moritz, Flims e Ilanz). Laddove il romancio è lingua d'insegnamento, il tedesco è la seconda lingua nazionale (con inizio in IV elementare), nella Realschule e nella Sekundarschule il tedesco diventa poi lingua d'insegnamento, l'italiano è materia facoltativa nella Realschule e materia opzionale (scelta fra francese e italiano) nella Sekundarschule. Diversa è la situazione laddove il romancio è materia d'insegnamento: il romancio è la seconda lingua nazionale (con inizio in I elementare), già nella scuola elementare l'insegnamento avviene completamente in tedesco, il francese nel settore medio è terza lingua nazionale e come quarta lingua nazionale viene offerto l'italiano (come materia facoltativa); nelle regioni germanofone del Canton Grigioni non si insegna, almeno finora, alcuna lingua straniera (l'insegnamento del francese inizia nel VII anno della scolarità, cioè dopo la scuola elementare). E' molto proba-

bile che in un prossimo futuro il Canton Grigioni introduca (come ha già fatto il Canton Uri) l'italiano come seconda lingua nazionale nelle scuole elementari di lingua tedesca.
La Svizzera orientale, nelle scuole medie con maggiori esigenze (Sekundarschulen), dà molto peso all'insegnamento della seconda lingua nazionale, cioè al francese (di regola con 4-5 ore settimanali). Come seconda lingua straniera, di regola, è offerta l'opzione inglese/italiano. Solo il Canton Grigioni, dove l'italiano è una delle tre lingue ufficiali, attribuisce maggiore importanza all'insegnamento della lingua italiana.

Terza e quarta parte

Per la maggior parte dei cantoni svizzeri, insegnare una lingua straniera significa insegnare una seconda lingua nazionale. Oggi praticamente in tutti i cantoni questo insegnamento inizia nel IV o V anno della scolarità. Nei colloqui che si sono svolti nell'ambito del «Progetto topografia», molti cantoni hanno dichiarato di voler promuovere il plurilinguismo nelle loro scuole, nella pratica, però, ci si limita a promuovere il bilinguismo (tedesco-francese e francese-tedesco).
Esistono tuttora delle differenze marcate fra i cantoni nel numero delle lezioni settimanali (da 2 a 5) dedicate all'insegnamento della seconda lingua nazionale nelle scuole medie, sono invece minime (di regola 100 minuti settimanali) nell'insegnamento della L2 nella scuola elementare.
Nella maggior parte dei cantoni svizzeri, l'insegnamento delle lingue moderne nella scuola obbligatoria si limita all'insegnamento della seconda lingua nazionale e dell'inglese. Per volontà della CDPE la seconda lingua nazionale nella Svizzera romanda è sempre il tedesco e nella Svizzera tedesca quasi sempre il francese. Questo poco rispetto dimostrato per la lingua della Terza Svizzera (e il rispetto per un'altra lingua e cultura lo si dimostra soprattutto con l'apprendimento della sua lingua!) non è degno di un Paese quadrilingue. Tutte le scuole in Svizzera, almeno quelle dei settori medio, medio superiore e professionale, dovrebbero offrire la possibilità d'imparare l'italiano e ciò indipendentemente dal numero degli allievi che si iscrivono ai corsi d'italiano. E sia ben inteso, valorizzare l'italiano nelle nostre scuole non significa diminuire l'importanza dell'inglese; la soluzione non è l'italiano o l'inglese, bensì l'italiano e l'inglese!
La riforma dell'insegnamento della seconda lingua nazionale dovrebbe creare uno «spazio» anche per la terza lingua nazionale. La comunità italofona residente in Svizzera dovrà sostenere e appoggiare con maggiore vigore tutti gli sforzi in atto tendenti a rafforzare la posizione dell'italiano nelle nostre scuole.
L'estensione auspicata dell'insegnamento delle lingue a tutti gli allievi (e questa era una delle raccomandazioni della CDPE del 1975) non è ancora realizzata in tutti i cantoni. Lacune in questo senso si riscontrano soprattutto nelle scuole medie con minori esigenze (ad esempio nelle Realschulen).
Anche nel campo didattico-metodologico («riforma interna») molto rimane da fare, soprattutto nell'insegnamento linguistico delle scuole postobbligatorie.
Sarebbe pure auspicabile una maggiore armonizzazione intercantonale delle competenze linguistiche che vanno raggiunte alla fine dei vari curricoli di studio (alla fine della scuola obbligatoria, alla maturità, ecc.) e questo nel segno di una maggiore coerenza (coerenza fra obiettivi, valutazione e certificazione) e di una maggiore trasparenza per tutte le componenti della scuola che sono coinvolte (insegnanti, allievi, ma anche terzi).
Sono notevoli i progressi compiuti nell'insegnamento delle lingue in Svizzera negli ultimi anni. Questo rinnovamento, lo si deve agli sforzi intrapresi dagli insegnanti, ma anche da tutte le componenti della scuola fra le quali gli organi della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). Se però il nostro Paese vuol riacquistare la grande stima della quale godeva qualche tempo fa, la Svizzera e tutti i cantoni che la compongono dovranno intensificare i loro sforzi nel rinnovare l'apprendimento/insegnamento delle lingue rendendolo nel contempo più efficace.

Christoph Flügel



[1] Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (a cura di): Reform des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schule/Réforme de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles obligatoires. Dossier 20. Berna: CDPE, 1992.

[2] Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione: Raccomandazioni e decisioni concernenti l'introduzione, la riforma e il coordinamento dell'insegnamento della seconda lingua nazionale per tutti gli allievi nella scuola obbligatoria. Zugo, 30 ottobre 1975.

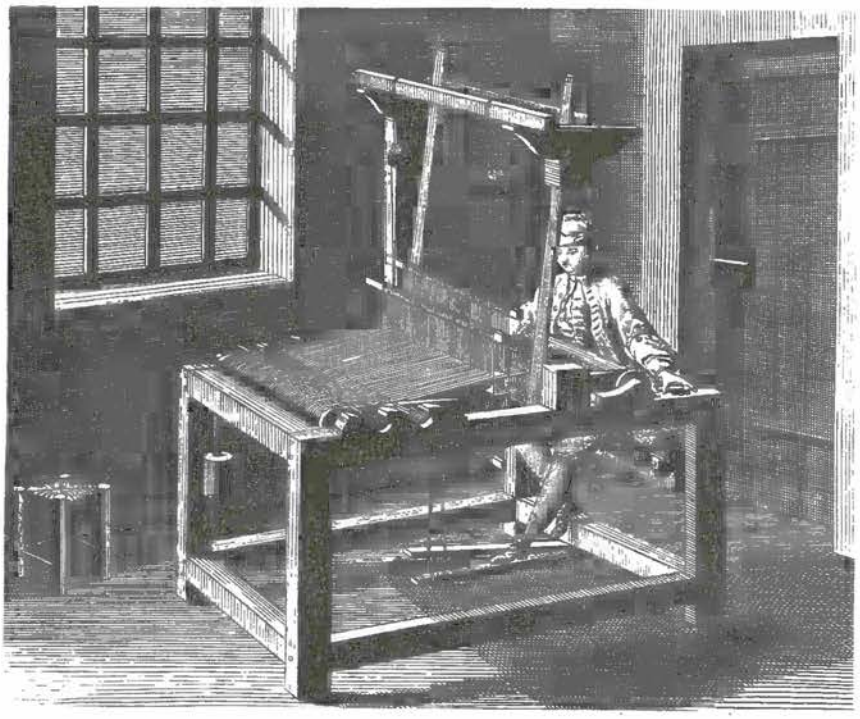
Alle origini dell'Europa contemporanea: suggerimenti per lo svolgimento del programma di storia in terza media

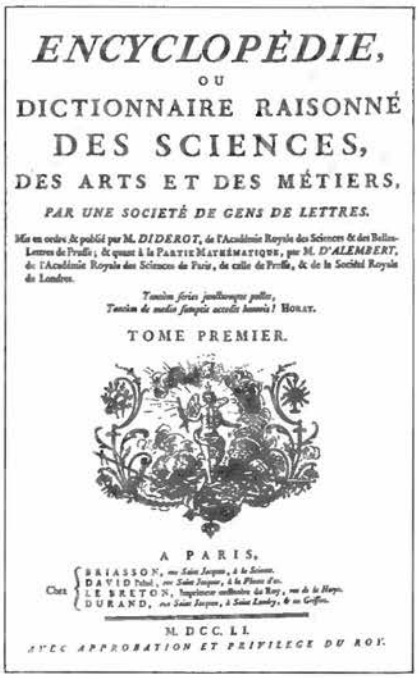
All'inizio del corrente anno scolastico, l'Ufficio insegnamento medio ha diffuso nelle sedi di Scuola media, all'attenzione dei docenti di storia, un fascicolo intitolato «Alle origini dell'Europa contemporanea».
Il fascicolo riassume gli sforzi di un gruppo di docenti della Scuola media, che, per incarico dell'Ufficio insegnamento medio e coadiuvati dagli esperti di materia, si sono occupati durante l'anno scolastico 1991-92 del programma di storia di terza media.
Accanto a quello di prima, il programma di terza è quello che ha subito i più vistosi cambiamenti, se non altro a causa della dilatazione cronologica che ora prevede, con tre ore settimanali a disposizione, la trattazione di un periodo che va dall'inizio del secolo XVI alla vigilia della prima guerra mondiale.
La scelta di questo programma non è stata perciò casuale, ma motivata dai cambiamenti introdotti al momento della revisione dei programmi, dalle numerose richieste e suggerimenti avanzati dai docenti e dalla effettiva difficoltà posta dagli argomenti del programma stesso.
Dopo aver riflettuto su quali fossero i modi possibili di affrontare il programma, il gruppo di lavoro ha ritenuto utile proporre un percorso complessivo che riuscisse a mettere in evidenza un approccio continuativo delle diverse tematiche così da rendere intelligibili i mutamenti essenziali intervenuti in questo lungo arco di tempo.
Per affrontare la messa in atto di questa ipotesi si è fatto ricorso al concetto di modernizzazione, l'insieme cioè dei cambiamenti su larga scala che coinvolgono i principali aspetti (economici, politici, culturali...) della società e danno origine a nuove relazioni e combinazioni tra gli stessi delineando un insieme nuovo e diverso da quello di partenza.
Si trattava di stabilire quali dovessero essere ritenute le caratteristiche essenziali della modernità, in contrapposizione alle società tradizionali. Benché il paradigma della modernizzazione sia lungi dall'essere omogeneo e trovare consenzienti gli specialisti, il suo impiego è diventato di dominio comune per definire i processi più o meno simultanei che hanno accompagnato la radicale trasformazione delle società europee. Se l'importanza e le conseguenze dei singoli cambiamenti vengono valutati diversamente, vi è invece accordo nell'interpretare gli stessi quali momenti di un generale fenomeno di modernizzazione, capace di rendere con maggior verosimiglianza e complessità i mutamenti delle società d'ancien régime, troppo spesso eccessivamente appiattiti e semplificati dall'opposizione mondo preindustriale / mondo industriale.
In altri termini, pur non volendo entrare nel dibattito se l'industrializzazione debba essere considerata elemento indispensabile per il processo di modernizzazione, l'impiego di questo concetto permette di rendersi conto che il trionfo dell'industria non si accompagna necessariamente al miglioramento delle condizioni di vita come pure di capire che in una società possono coesistere aspetti di modernità accanto ad altri di arretratezza.
Il concetto di modernizzazione offre quindi strumenti di riflessione e analisi più ricchi e convincenti di quello più particolare di industrializzazione: il grado di sviluppo di uno stato, per fare un esempio, non potrà più essere associato semplicisticamente all'evoluzione del reddito medio per abitante.
Il gruppo ha, in base a questa ottica, cercato di riunire in modo coerente un certo numero di proposte di lavoro (documenti, brani storiografici, immagini...), ordinate in quattro capitoli:

- popolazione e condizioni di vita;
- economia e società;
- politica e relazioni internazionali;
- religione e scienza.

Ognuno dei quattro capitoli che formano il fascicolo si prefigge di dare un quadro coerente dei principali mutamenti avvenuti e nel contempo rendere possibili rimandi di ordine tematico o concettuale tra le diverse tematiche esaminate.

Artigiano al lavoro su un telaio tradizionale. Tavola tratta dall'Encyclopédie.




ENCYCLOPÉDIE,
OU
DICTIONNAIRE RAISONNÉ
DES SCIENCES,
DES ARTS ET DES MÉTIERS,
PAR UNE SOCIETÉ DE GENS DE LETTRES.
Mis en ordre & publié par M. DIDEROT, de l'Académie Royale des Sciences & des Belles-Lettres de Prusse; & quant à la PARTIE MATHÉMATIQUE, par M. D'ALEMBERT, de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse, & de la Société Royale de Londres.
Tantùm series juncturaque pollet,
Tantùm de medio sumptis accedit honoris! HORAT.
TOME PREMIER.
A PARIS,
Chez BRIASSON, rue Saint Jacques, à la Science.
DAVID l'aîné, rue Saint Jacques, à la Plume d'or.
LE BRETON, Imprimeur ordinaire du Roy, rue de la Harpe.
DURAND, rue Saint Jacques, à Saint Landry, & rue Gallot.
M. DCC. LI.
AVEC APPROBATION ET PRIVILEGE DU ROY.

Lo scopo principale consisteva nell'evidenziare alcune dinamiche fondamentali della modernità, che potrebbero costituire il filo conduttore unificante del programma di terza:

- l'affermazione di un nuovo regime demografico, determinato anche da nuove condizioni alimentari ed igienico-sanitarie;
- la transizione da una società di ordini caratterizzata dal predominio dell'agricoltura e da un modo di produzione artigianale per un mercato limitato ad una società di classi caratterizzata da un'economia di mercato dominata dal capitalismo industriale;
- la costruzione dello stato e del suo apparato amministrativo e l'estensione della partecipazione popolare con l'affermazione del pluralismo politico;
- il passaggio dal predominio del sentimento religioso, all'affermazione della scienza moderna e alla fede nel progresso umano.

Tali dinamiche acquistano rilevanza e offrono spiegazione storica in modo particolare se vengono estratte progressivamente dal quadro generale delle trasformazioni; lasciate a se stesse, alla fine di ogni capitolo, senza stabilire gli opportuni collegamenti, arrischiano di diventare informazione accademica.

Il percorso suggerito ha accantonato l'approccio tematico tradizionale, incapace di offrire spiegazioni convincenti, e ha preferito quello cronologico, seppure a maglie abbastanza larghe.

Non tutti i capitoli si presentano con lo stesso grado di omogeneità e ciò dipende dalla ricchezza degli argomenti da trattare, dalla loro difficoltà e dall'opportunità degli obiettivi didattici da raggiungere.

Dedicare un solo anno a quattro secoli densi di storia come quelli dal XVI al XIX secolo comporta inevitabilmente la rinuncia ad alcuni contenuti di rilievo e, come spesso accade, è la parte di storia politica che presenta le maggiori difficoltà, sia per la vastità degli argomenti, sia per la difficoltà intrinseca degli stessi, sia infine per l'alto numero degli avvenimenti abitualmente ritenuti irrinunciabili. I tagli decisi dal gruppo di lavoro sono indubbiamente di peso: mancano, ad esempio, la rivoluzione inglese e americana, così importanti per comprendere lo sviluppo dello stato moderno e della democrazia, ma si è pensato che assolutismo e rivoluzione francese fossero sufficienti per sottolineare i cambiamenti essenziali intervenuti in opposizione al feudalesimo. D'altra parte, la semplificazione dei contenuti dell'insegnamento appare come una necessità pedagogica e didattica.

Le interazioni tra i singoli capitoli sono pure state lasciate all'iniziativa dell'insegnante; in effetti troppe sono le relazioni possibili per poterne suggerire anche solo qualcuna come significativa o esaustiva. E' importante comunque la messa in evidenza di tali relazioni poiché esse offrono agli allievi uno strumento di riflessione in più sulle ragioni dei diversi livelli che hanno contraddistinto i processi di modernizzazione in Europa e permettono di capire come mai, fra gli stati giunti tardi all'industrializzazione, alcuni si siano posti all'avanguardia mentre altri si portino dietro arretratezze e ritardi che ne intaccano l'efficienza.

Angelo Airoldi

Oltre la vetta, oltre l'handicap

Nell'estate del 1991 sette giovani svizzeri handicappati mentali hanno scalato, nel giro di pochi giorni, due vette vallesane di oltre quattromila metri (l'Allalinhorn e il Weissmiess). Certo qualcuno potrebbe chiedere che senso abbia portare delle persone handicappate a quattromila metri, ma allora bisognerebbe chiedersi che senso abbia per chiunque salire a quelle altezze.

Su questa esperienza è stato realizzato, dal regista-alpinista Fulvio Mariani, un film che racconta senza pietismi e senza retorica l'avventura di questi ragazzi. Un documento appassionante che giustamente non presenta l'esperienza come un'azione spettacolare, proposta solo per impressionare l'opinione pubblica, ma come un'occasione per confrontarsi con tutta una serie di problemi e situazioni. La montagna rappresenta un luogo ideale dove misurare la propria volontà, il proprio impegno; un contesto dove è indispensabile condividere con gli altri queste sensazioni.

Il film però non si limita a descrivere questi aspetti, ma accompagna le scene girate in montagna con numerose immagini che si riferiscono alla vita privata e professionale dei protagonisti.

L'interesse suscitato dal film, proprio come momento di approfondimento e riflessione per tutti i problemi legati all'integrazione delle persone handicappate, ha spinto i realizzatori a riprodurlo su video-cassetta VHS. In questo modo ci si augura di poter mettere a disposizione anche di scuole e docenti un valido documento per informare allievi e studenti sui problemi dei disabili e sulla necessità di trovare gli spazi e le condizioni adeguate per favorire la loro emancipazione.

La video-cassetta VHS «Oltre la vetta» può essere ordinata presso: Atgabbes, Via Trevano 91, 6904 Lugano, al prezzo di fr. 35.–.

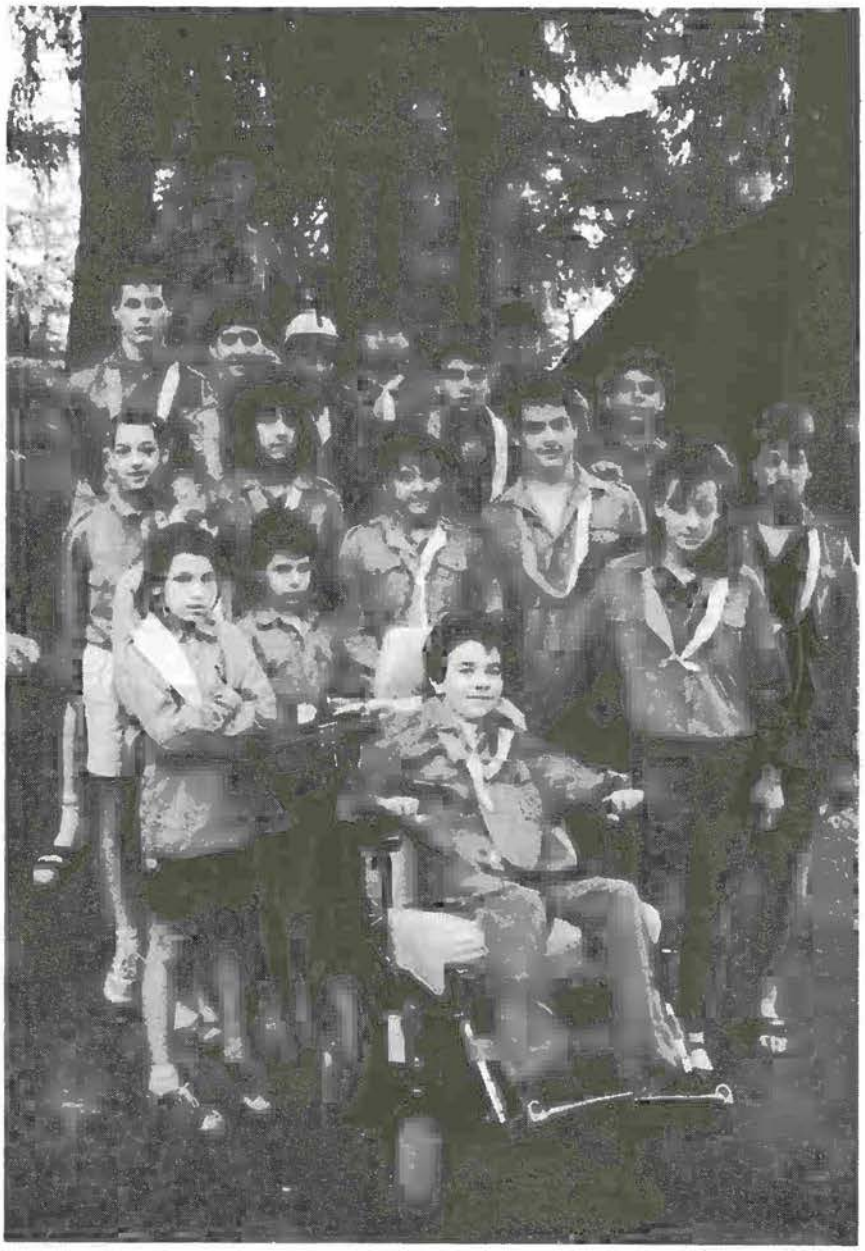
Le barriere sono fatte per essere superate

Loris, quattordici anni, una calda giornata d'estate: un pomeriggio al fiume come tanti altri.
Un ultimo tuffo e la disgrazia: la rottura della vertebra cervicale e il ricovero d'urgenza in ospedale, la diagnosi di paralisi tetraplegica.
Ancora in ospedale inizia la collaborazione tra medici e scuola: la vita continua e l'apprendimento, anche quello banalmente scolastico, fa parte e da un senso alla vita di un quattordicenne. I docenti della sua classe si mobilitano, l'Ufficio dell'educazione speciale interviene incominciando a progettare apparecchiature informatiche sofisticate che permettano, pur con il solo uso della testa, di poter leggere, scrivere e accedere all'immenso patrimonio di conoscenze e di maturazione legate alla cultura. E così tra le sonde e i monitor dei reparti di cure intense compare un televisore, compaiono delle videocassette, appaiono docenti che tengono, in questo strano posto così diverso da un'aula, le prime lezioni.
Arrivano compagni e amici e si ricominciano a fare piani per il futuro: la fatica e la gioia di anticipare e vincere le difficoltà di ogni giorno.
Segue un soggiorno in Germania, il confronto duro con la terapia, l'esperienza una volta di più della fragilità del proprio corpo. Intanto si prepara il rientro: la riattazione della casa per renderla accessibile in carrozzella, la generosità di tutti, enti pubblici e privati, Pro Infirmis in prima linea, per rendere possibile una ripresa di una vita quotidiana il più vicina a quella di tutti i giovani.
Con l'anno scolastico 1991/1992, a due anni dall'incidente, riprendono le lezioni alla scuola media di Biasca: le lezioni individuali, la frequenza delle ore comuni in classe con gli altri allievi, le lezioni di informatica, l'apprendimento dei sofisticati sistemi di guida legati unicamente al movimento della testa, la ripresa faticosa dello sforzo di apprendere, ricordare e sottoporsi ai ritmi e alle esigenze della scuola.
Nel giugno 1992 si conclude l'esperienza della scuola media con il conferimento della licenza, con i livelli uno in tutte le materie. Continuano intanto la ricerca e le preoccupazioni relative all'avvenire scolastico e professionale: in settembre è cominciato un anno di orientamento scolastico e professionale con la collaborazione attiva e fondamentale del liceo di Bellinzona. La frequenza di tutte le materie letterarie permetterà di valutare meglio possibili scelte di attività professionali future: si è trattato di mettere ancora una volta in moto una macchina organizzativa complessa dove i trasporti, le cure infermieristiche, il pasto di mezzogiorno, le attività di tipo informatico siano perfettamente calibrate e permettano uno svolgimento regolare delle attività didattiche.

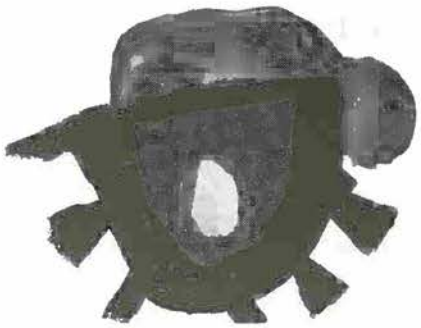
I piani per il futuro possono prendere forme più concrete: la tecnica informatica – spesso accusata di essere nemica dell'uomo – permette aperture un tempo negate e diventa supporto per la comunicazione, l'apprendimento, la crescita personale.

Si parla spesso di una scuola malata, priva di valori e di significati: è forse tutto vero, ma ogni tanto questa malata è capace di esprimere competenze e valori di assoluto rispetto.

Mauro Martinoni



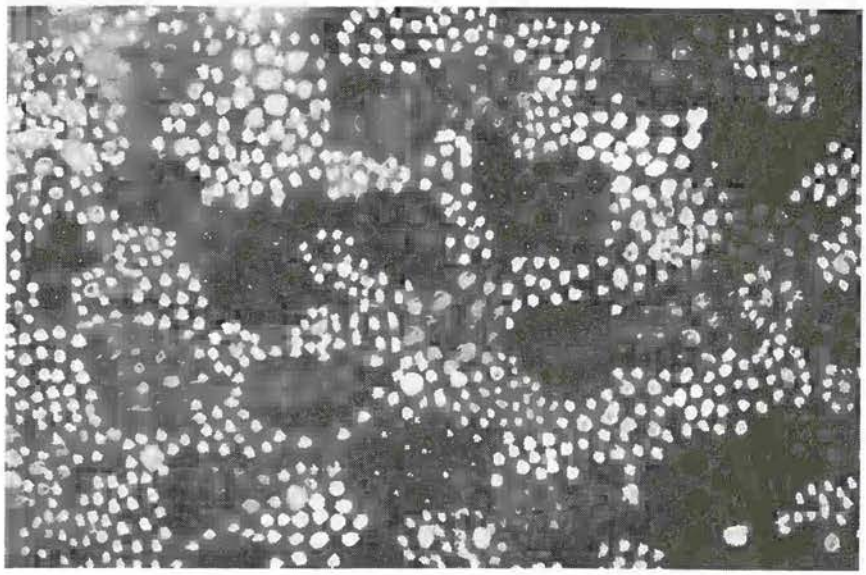
«L'arte del bambino»: una mostra a Lugano di Mario Lodi ed una alla scuola dell'infanzia di Losone



Cosetta (9 anni) - Paura del buio.

Tra le tante mostre presentate a Lugano l'autunno scorso, una ha assunto particolare connotazione perché non dedicata ad artisti più o meno noti, ma al bambino ed alle sue produzioni grafiche.
Oggetto dell'esposizione sono stati infatti un'ottantina di disegni eseguiti dagli allievi di Mario Lodi[1] nel corso della sua attività di insegnante dal 1948 fino al 1978.
Il disegno quindi come importante linguaggio comunicativo e espressivo del bambino, come rappresentazione della sua visione del mondo, come prodotto dalla sua capacità inventiva.
«Notavo [...] che, pur nei diversi soggetti, ogni bambino aveva un modo particolare, inconfondibile, di realizzare il quadro: non c'era bisogno della firma per sapere chi era l'autore.
La tecnica personale non era però statica: manteneva i caratteri originali ma col tempo si evolveva e accompagnava lo sviluppo intellettuale del bambino, proprio come avviene per gli artisti che, pur conservando il loro particolare stile, sviluppano la tecnica in funzione espressiva. Nelle mostre autologiche dei pittori ciò è evidente, così come era evidente nella raccolta datata dei disegni dei bambini in un lungo arco di tempo. Da quelle prime osservazioni mi venne un forte stimolo a conoscere meno superficialmente il linguaggio grafico dei bambini, soprattutto perché nelle loro pitture c'era un contrasto radicale con i canoni della pittura accademica fondata sulla prospettiva, le proporzioni, l'inquadratura, l'armonia cromatica, lo studio della luce e delle ombre».[2]
L'abituale catalogo che accompagna quasi sempre ogni mostra diventa qui un testo in chiave pedagogico-didattica, presentato e commentato dal maestro di Piadena. Si passa dai segni di Mirko (3 anni) che vuole rappresentare «L'automobile» al «Ritratto di Giorgia» di Concetta (7 anni), alla splendida «Casa delle formiche» di Adriano (6 anni); dalle «Spannocchiatrici» di Evina (6 anni) all'emblematico «Profumo del fiore» di Cosetta (7 anni).
Accanto ad alcuni disegni, il maestro di Piadena riporta i protocolli dei bambini.

Carolina (8 anni) - Prato fiorito.



Carolina (8 anni) - Prato fiorito
«Quando Carolina presentò ai compagni questa pittura, qualcuno restò perplesso e disse il perché.
«Quelli non sono fiori».
«Sono punti colorati messi a caso»
«Hanno colori inventati che i fiori non hanno»
«Per me sono fiori» rispose Carolina.
«Se sono fiori, perché non li hai fatti come sono» ribatterono i compagni.
«Io li ho pensati così per far diventare il prato una festa di colori» spiegò Carolina.
«Lo potresti chiamare "Festa di colori"» le proposero.
«E' vero, però l'idea l'ho presa dal prato» rispose lei, e aggiunse: «Io sono contenta di questa pittura. Se facevo i fiori era come la fotografia del prato, invece a guardarlo così mi pare di correrci dentro e di avere allegria».
Era la prima volta che, in quella classe, una bambina invece di descrivere la realtà comunicava un sentimento».[4]

Cosetta (9 anni) - Paura del buio
«L'idea di questa pittura mi è venuta un giorno tanto buio, un brutto giorno che pioveva. Io ho un po' paura del buio, quando sono sola in casa. Nel grosso cerchio nero ci sono dei colori chiari, dove ci vedo ancora.
A un certo punto mi trovo davanti al buio forte, che sarebbe quella specie di cerchio nero. Allora io ho paura. Quelle punte nere ci sono quando mi ritrovo alla luce e la paura svanisce. Ma in quella fascia nera c'è tanta paura. Il verde è luce».[3]

Profondi e significativi i commenti di Cosetta e Carolina che hanno voluto «disegnare il buio, la paura, la luce» e un prato dove «mi pare di correrci dentro e di avere allegria».

Qui diverse potrebbero essere le considerazioni di psicologi, pedagogisti, filosofi, antropologi, psichiatri, ecc., visto che il disegno infantile è un tema sul quale da molti decenni è focalizzata l'attenzione di studiosi di varie discipline.
Perché il bambino disegna? Come possiamo interpretare questo suo comportamento? Il disegno del bambino è arte? Il bambino disegna ciò che sa o ciò che vede? Quando il bambino inizia a disegnare? Quando si verifica la perdita della capacità di disegnare?
«[...]la crisi del disegno infantile è uno dei motivi più ricorrenti della letteratura. Ed è osservazione costante che l'interesse che prova il bambino per il disegno «spontaneo» (interesse desunto a partire dalla quantità di tempo che dedica a disegnare e dalla quantità dei disegni prodotti) è inversamente proporzionale alla sua età. Quest'ultima osservazione – osservazione, peraltro, non neutra – non autorizza tuttavia a concludere che la produzione grafica si esaurisce durante la pubertà. L'averlo teorizzato rivela intanto una concezione dello sviluppo che postula una frattura non colmabile tra infanzia ed età adulta. Si ritiene il disegno un comportamento tipico dell'infanzia e, quindi, destinato a scomparire con lo sviluppo.[...] Poiché il disegno del bambino è venuto ad acquisire sempre più importanza dalla fine del secolo scorso ai nostri giorni, l'esaurirsi di tale produzione – interpretato come esaurimento di capacità immaginative, creative, ecc., capacità insomma altamente positive per la specie uomo – viene giudicato una grave perdita»[5].
«A sei anni i disegni erano semplici ma i bambini già sapevano rappresentare scene con sicurezza, senza che nessuno gliel'avesse insegnato. Ero perciò curioso di sapere come disegnavano prima, fin dai primi scarabocchi [...]. Nello stesso edificio c'era la scuola dell'infanzia e le maestre mi misero a disposizione i disegni dei bambini dai tre ai cinque anni [...]. Volevo capire quello strumento di conoscenza dei bambini, e farlo crescere come linguaggio autonomo. E ci trovai una ricchezza di spunti e una quantità di invenzioni tecniche con le quali i bambini risolvevano i problemi della rappresentazione con semplicità e sicurezza»[6].
Invenzioni che anche nella nostra realtà ticinese abbiamo potuto trovare nella mostra dei bambini di due sezioni della scuola dell'infanzia di Losone, animata dalle loro maestre Patrizia Giannini Hörler e Gabriella Hess. Con vivacità ed entusiasmo questi piccoli hanno «esposto» quaranta disegni eseguiti con tecniche varie (tempera, acquarello, pastelli, pittura a dita, ecc.) ed ai quali hanno dato un titolo: «Io di tutti i colori», «Una bimba triste», «La pioggia di notte», «Le scale per il cielo», «Una storia che fa ridere», ecc.
Il disegno e la pittura possono essere considerate attività caratterizzanti la tradizionale scuola materna che ha vissuto (e vive ancora) largamente intorno ad esse.
Per questo motivo tali attività, se per un verso vanno smitizzate, dall'altro devono essere rivalutate, perché inserite nel quadro dell'acquisizione e della padronanza degli altri linguaggi verbali e non verbali.
Se concordiamo sull'affermazione che il bambino si serve del disegno e della pittura per esprimere e per comunicare a se stesso e agli altri i contenuti della sua esperienza, del suo pensiero e della sua fantasia, ne consegue il ruolo che tale tipo di attività può assumere nella scuola dell'infanzia.
Come il linguaggio corporeo, anche il linguaggio grafico è strettamente legato a quello verbale; in ambedue si può osservare una fase egocentrica nella quale il bambino non esprime compiutamente e analiticamente le sue idee e attribuisce alle figure disegnate una serie di significati che l'osservatore, spesso, non è in grado di cogliere.
«Giocare con l'arte non per diventare artisti, né per scoprire i segreti dei grandi maestri, né per imparare la storia dell'arte; non soltanto per divertirsi, per dar libero sfogo alla fantasia ed alla spontaneità, per imparare ad usare certe tecniche del disegno o della pittura o della scrittura; e neanche tanto per poter poi guardare l'arte con occhi diversi. Giocare con l'arte per vivere in modo creativo la scoperta delle regole della creatività»[7].

Maria Luisa Delcò

Un gatto (tecnica mista).

Un lago e tanti fiori (tecnica: a spruzzo).

Note

[1] Mario Lodi, 1922, Piadena (Cremona), si diploma maestro nel 1940. Dal 1956 realizza numerosi libri sulle sue esperienze pedagogiche (1963 «*C'è speranza se questo accade al Vho*» (Einaudi); 1971 «*Il paese sbagliato*» (Einaudi); 1990 «*Il mistero del cane*» (Giunti) ecc.); riceve diversi premi e riconscimenti e nel 1989 gli è conferita la Laurea honoris causa in pedagogia dell'Università di Bologna.

[2] M. Lodi, *L'arte del bambino* (catalogo mostra), pag. 6

[3] M. Lodi, op. cit., pag. 49

[4] M. Lodi, op. cit., pag. 48

[5] L. Pizzo Russo, *Il disegno infantile – Storia teoria pratiche*, Aesthetica, Palermo, 1988, pp. 69/70

[6] M. Lodi, op. cit., pp. 7/8

[7] Bruno Munari in Ines Rossi, Alla scoperta delle potenzialità espressive della linea e del colore su *Infanzia* no. 3, nov.-dic. 1991, pag. 41

«Viaggio verso...» un'ipotesi di lavoro interdisciplinare in terza e quarta media

Premessa

Nel presentare, seppure a grandi linee, le attività didattiche e di aggiornamento in sede che, in via sperimentale, da quasi due anni parecchi docenti della scuola media di Chiasso svolgono, si sarebbe tentati di prepararci il campo sorretti da riferimenti e rimandi a qualche «scuola» di pensiero pedagogico. Evitiamo di scendere su questo interessante terreno non per snobismo né per un atteggiamento di scarsa considerazione dei paradigmi teorici, ma semplicemente per restare aderenti al modello di intervento operativo scelto da tutti i docenti interessati al lavoro: fare e provare a fare, eventualmente riprovando quando è il caso, con una tensione rivolta a un dichiarato pragmatismo. Sgombriamo il terreno da possibili fraintendimenti. Questa scelta non ha un'origine né polemica né contestataria: è semplicemente una scelta operata con piena coscienza. Su di essa si potranno appuntare tutte le osservazioni che si vorranno fare nel momento in cui arriveremo a un bilancio, intermedio o finale, del progetto avviato.

Il progetto

Arriviamo dunque al progetto, agli intendimenti di base che hanno orientato i docenti delle sezioni III A e III E – diventate poi quarte – della scuola media di Chiasso verso la scelta di attività didattiche ben precise. Il progetto di lavoro, presentato e accolto favorevolmente dal Collegio dei docenti, dal Consiglio di direzione e dall'Ufficio dell'insegnamento medio (risoluzione del Consiglio di Stato n.8212 del 23.10.1990), riguarda una serie di interventi intesi a operare, in pratica, su due fronti. Il primo, e il più ovvio, è il fronte degli allievi. Nei loro riguardi ci siamo impegnati con l'esplicito intento di sostenere e rinvigorire il loro interesse per gli impegni scolastici secondo modalità partecipative attive. Puntare certo allo svolgimento dei programmi, ma attraverso l'applicazione di scelte meditate e mediate con l'aiuto dei docenti di materia, di sostegno pedagogico e di corso pratico. Il secondo, non meno ovvio ma sovente adombrato da veli di diversa fattura, ci auto-impegna a riattivare il confronto tra i docenti nella prospettiva del raggiungimento di un'effettiva e costante interdisciplinarità: così effettiva e costante da configurarsi, nel medio-lungo periodo e nell'ambito della scuola media, come un superamento delle esistenti peculiarità di approccio conoscitivo nei confronti delle quali gli allievi, nel loro insieme, dimostrano per lo meno un'evidente freddezza. Ci si obietterà che intervenire su due fronti può risultare alquanto rischioso e controproducente. Noi operiamo in un settore scolastico dove uno degli obiettivi di fondo è pur sempre quello di schivare inutili trabocchetti che potrebbero far deviare l'attività didattica verso approcci troppo specialistici e falsamente esaustivi. Per ben operare, secondo le finalità che ci siamo imposti, riteniamo indispensabile lavorare contemporaneamente sui due fronti citati. E' quindi un rischio che abbiamo assunto di proposito, anche perché ci siamo impegnati a «lottare» non tanto per eliminare i punti morti o ritenuti tali della didattica, quanto per costruire e migliorare capacità e percorsi operativi che vedano coinvolti docenti e discenti.

Metodo di lavoro

Quale metodo di lavoro ci siamo imposti? Il termine «imposti» potrebbe far trasalire il lettore attento che non conosce le dinamiche di lavoro che si sono sviluppate, in più di un decennio di esistenza, nella sede di Chiasso. In effetti più che di auto-imposizione è più corretto parlare di uno stile di lavoro improntato a far emergere le scelte operative man mano che vengono affrontati i diversi argomenti previsti. Ciò non sottende che siamo in possesso della bussola che non sbaglia mai né che ci piace sfarfallare da un argomento all'altro: in effetti non ci mancano, e non rifiutiamo certo, gli utili riferimenti teorici e le valide esperienze svolte in altri ambiti educativi, ma la nostra scelta di fondo ci «obbliga» a seguire il sentiero, già ampiamente indicato, di un cosciente pragmatismo. Scegliere cosa fare e come fare, assieme. Dare voce e ascolto, a pari titolo, a tutto l'insieme dei partecipanti all'esperienza, cioè a docenti e allievi. Una parità non di facciata, una parità che non vuole mascherare le evidenti differenze di ruoli. Si tratta, semmai, di un «pari titolo» messo in cantiere con l'intento di superare appaiati, magari dopo un periodo di incertezze, gli ostacoli che incontriamo assieme sul percorso didattico. Senza voler far offesa alla modestia, ci pare che una prima scelta positiva, fatta all'interno del gruppo dei docenti, ma strettamente connessa alle reazioni immediatamente positive degli allievi rilevate nello svolgimento di argomenti previsti dal programma, è stata quella di aver enucleato il tema del viaggio e del viaggiare. «Viaggio verso ...» è appunto il titolo e il logo del nostro progetto di lavoro.

Attività operative

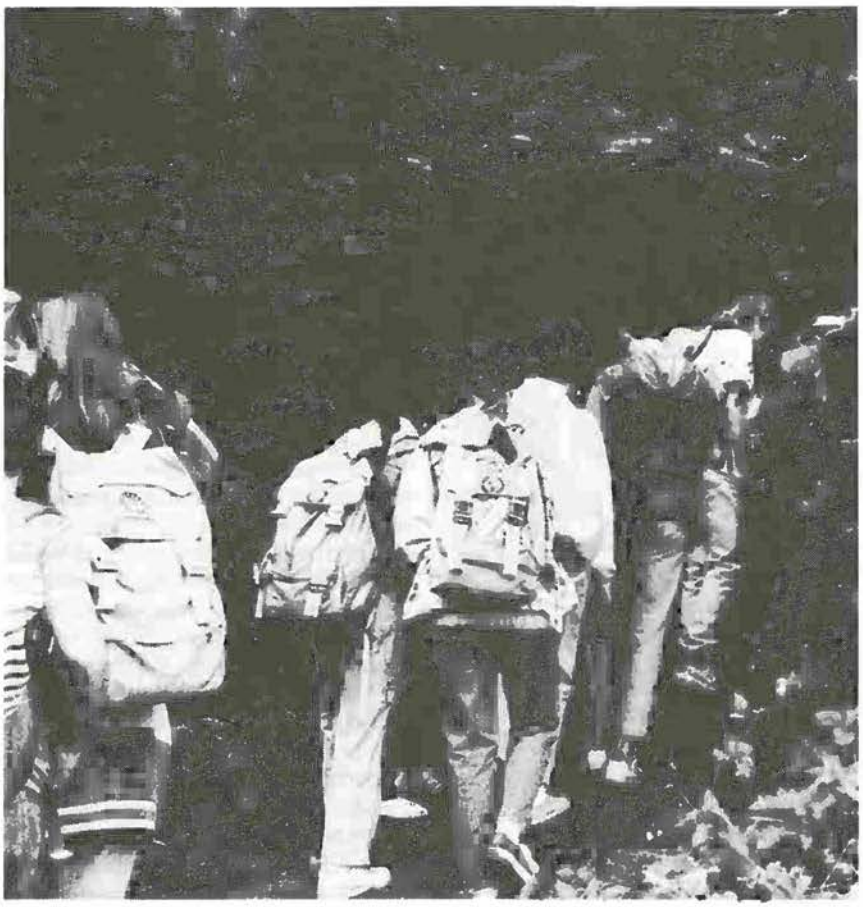
Per il biennio 1990/92, il viaggio si fa e si è fatto sul mare. Tutti i partecipanti sono quindi stati invitati a imbarcarsi. Prima di iniziare il viaggio sono state distribuite la mansioni da svolgere costituendo gruppi di lavoro misti (circa dieci persone per gruppo) di docenti e allievi. L'equipaggio si è distribuito i compiti nel modo seguente:

1. Tecnici e costruttori
2. Marinai, nostromi e cambusieri
3. Geografi di terra ferma
4. Storici e documentaristi
5. Cartografi e ufficiali di rotta
6. Etnologi e tecnici dell'alimentazione
7. Gruppo dei coordinatori o gruppo Colombo (solo docenti).

L'imbarcazione, un'immaginaria caravella, non è certo spaziosa, a stento ci contiene e sostiene tutti quanti. Questo, d'altronde, ci obbliga a una convivenza stretta in determinati momenti dell'attività scolastica – utilizzando due ore settimanali all'interno dell'orario scolastico, autorizzate dal Dipartimento – e, a volte, del «fuori orario». Dunque un «equipaggio» di 26 docenti e 42 allievi lavora per affrontare e di conseguenza approfondire alcuni temi concernenti il viaggiare sul mare nei suoi molteplici

aspetti. Si badi bene, non si tratta di un progetto volto a favorire particolari specializzazioni di un campione di docenti e allievi su un argomento prefissato e previsto dai programmi. Insistendo e ritornando sulla matrice pragmatistica della scelta operata (scelta non definita, non totalizzante e quindi non esaustiva), intendiamo evidenziare che gli argomenti affrontati non presuppongono una trattazione specialistica o finalizzata all'analisi particolareggiata di determinate unità didattiche. E' appunto in base a questa prospettiva che nella formazione dei gruppi di lavoro è stata data priorità a due elementi operativi specifici: uno inteso a favorire un costante interscambio dei docenti nei vari gruppi; l'altro indirizzato a dare un peso sostanzioso anche alle competenze non immediatamente scolastiche dei docenti e degli alunni (abilità tecnico-pratiche, conoscenze acquisite in ambiti extrascolastici, esperienze personali a livello di hobby,...). Tutto l'equipaggio, nel suo assieme, sa molto bene che i temi prescelti costituiscono un pretesto, ricco però di risvolti operativi, finalizzato a ricercare e attuare, secondo le proprie potenzialità, forme, mezzi e spazi di collaborazione attiva e continuata. La scuola è un'istituzione, come tale ha i suoi percorsi formativi, più o meno coerenti, più o meno realizzabili; ha pure le sue tappe specifiche e le sue fasi di verifica. Salire sulla nostra caravella non significa sfuggire né ai programmi né, tanto meno, alla scuola. Significa, invece, dimostrare agli allievi e a noi stessi che è possibile vivere l'esperienza scolastica obbligatoria sfruttando al meglio quello che attualmente si ha, anche se nella prospettiva di poter avere, in un futuro che si spera non troppo lontano, qualcosa di più. Un metodo di lavoro e di operatività, quindi, che parte dal quotidiano, dall'esistente, dal «fare» quello che si può, ma che non per questo rinuncia a una visione della scuola intesa nelle sue finalità più elevate: trasmettere i valori fondamentali della società e preparare cittadine e cittadini liberi e capaci di ragionare con la propria testa.

Sul piano del lavoro effettivamente svolto sono state svolte le attività che, per ragioni di spazio, presentiamo in maniera schematica qui di seguito. La maggior parte di esse sono state affrontate in comune da docenti e allievi. Alcune hanno visto la presenza dei soli docenti, altre (un paio) dei soli allievi con operatori non della sede o addirittura esterni all'ambiente scolastico in senso stretto.

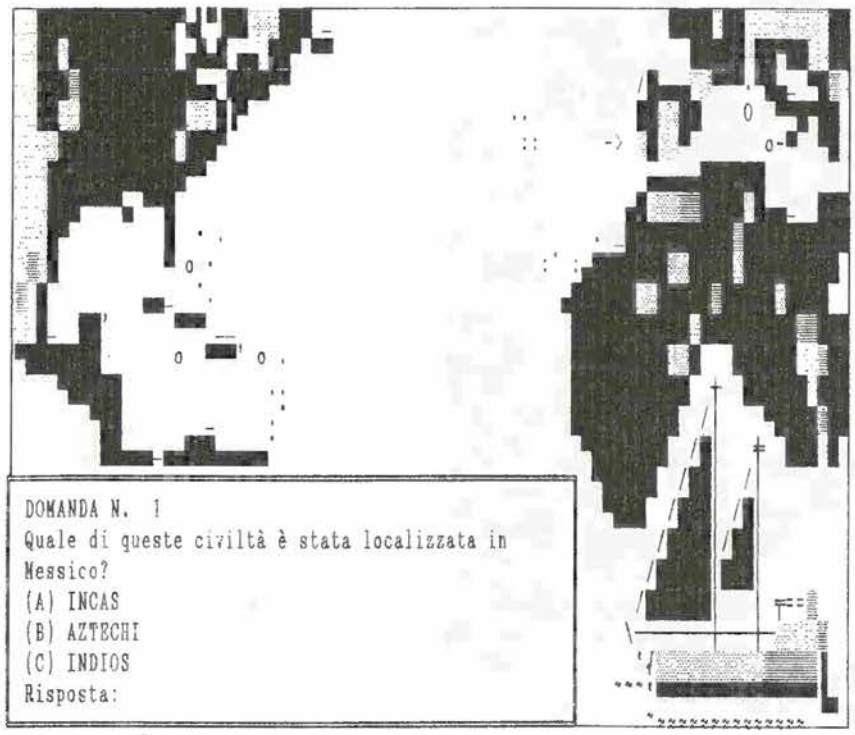


- Giornata inaugurale di studio e animazione presso il Parco della Breggia orientata prioritariamente allo svolgimento di attività finalizzate a far conoscere docenti e allievi in un ambiente extrascolastico (8 novembre 1990).
- Incontro con il dottor Vincenzo D'Apuzzo, pediatra, sul tema: «Malattie e disturbi dello sviluppo fisiologico dell'adolescente; loro influsso sull'apprendimento» (29 novembre 1990).
- Visita al Centro sportivo di Appiano Gentile; incontro con l'allora allenatore della squadra di calcio dell'Inter G. Trapattoni e con il medico sportivo dottor Cipolla centrato sul ruolo dei «valori dello sport» nella società contemporanea (19 dicembre 1990).
- Riflessioni e dibattito con la professoressa Lina Bertola (responsabile degli approfondimenti educativi e formativi dell'esperienza in corso) dei docenti del gruppo Colombo e di altri docenti di sede sul tema: «Le relazioni comportamentali tra docenti e allievi» (29 gennaio 1991).
- Incontri di alcuni docenti del gruppo Colombo con autorità della Provincia e del Comune di Genova e con responsabili dell'organizzazione delle manifestazioni «Colombo '92». Tali incontri di carattere informativo e orientativo hanno potuto aver luogo grazie all'interessamento e alla preziosa collaborazione del professor Ainino Cabona presidente della sezione Tigullio del Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI) (4 marzo 1991).
- Visita dei docenti e degli allievi all'esposizione «Euroameriflora» a Genova (26 marzo 1991).
- Partecipazione di alcuni docenti del gruppo di lavoro al seminario sulle opportunità culturali e la programmazione didattica nell'ambito delle manifestazioni di «Colombo '92» organizzato dalla Provincia di Genova e dal CIDI a Genova (17-20 aprile 1991).

- Presentazione all'opinione pubblica delle attività didattiche svolte in sede attraverso il programma radiofonico «Metropolis» di Rete 3 a cui hanno preso parte tre rappresentanti dei docenti (29 maggio 1991).
- Giornata di riflessione, verifica e bilancio al termine del primo anno di lavoro a cui hanno preso parte i docenti e gli allievi delle due classi. Attività svolte presso l'ex casa comunale di Pedrinate (3 giugno 1991).
- Riunione di approfondimento sul tema della motivazione scolastica riservata ai docenti, con la partecipazione della professoressa Lina Bertola e del dottor Graziano Martignoni (10 settembre 1991).
- Incontro con il signor Oliviero Ratti, responsabile del Centro orizzonti Nord-Sud, sulle sue esperienze di vita e di lavoro ad Haiti con proiezione di diapositive a cui ha fatto seguito una discussione con gli allievi (26 settembre 1991).
- Pomeriggio di confronto e di riflessione di docenti e allievi sul lavoro svolto e da svolgere nel corso dell'anno scolastico 1991/92 (31 ottobre 1991).
- Giornata dedicata allo studio di alcuni problemi inerenti all'alimentazione di oggi e di ieri, allestimento di «botteghe di lavoro» per l'elaborazione di materiale documentario di approfondimento e la preparazione di piatti sulla base di ricette moderne e antiche (20 dicembre 1991).
- Visita delle due classi al Museo della Scienza e della tecnica e all'esposizione «Il viaggio di Uru» svoltasi preso lo spazio Ansaldo a Milano (30 gennaio 1992).
- Incontro degli allievi delle due classi, senza i docenti, con la professoressa L. Bertola e il dottor G. Martignoni sul tema della valutazione scolastica e sulla condizione dei rapporti interpersonali tra insegnanti e alunni (20 febbraio 1992).
- «Se Colombo viaggiasse oggi ...», giornata di studio per i docenti e gli allievi con la partecipazione del professor R. Clerismé etnologo haitiano e dell'atelier di musica andina P.V. Taucan (20 marzo 1992).
- «Viaggio verso ...» gioco a premi, realizzato dai docenti di sede, svolto su computer; al gioco hanno potuto partecipare tutti gli allievi della sede (gennaio-giugno 1992).
- Secondo incontro degli allievi, sulla valutazione scolastica, con il professor Franco Lepori e con la professoressa L. Bertola (16 aprile 1992).
- Esposizione finale dei lavori e dei materiali realizzati dai diversi gruppi di lavoro alla conclusione del «lungo viaggio» (maggio-giugno 1992).
- Uscite di studio legate al tema delle culture marinare italiane con visite a Venezia, Ravenna, Pisa e Riviera ligure di Levante (3-5 giugno 1992).
- Presentazione della mostra di quadri del pittore peruviano Raul Luza esposta nell'Aula magna del centro scolastico di Chiasso (4-16 giugno 1992).
- «Che scoperta! Ovvero l'avventura di Colombo, grande ammiraglio» spettacolo di burattini realizzato da un gruppo di lavoro di docenti e allievi (15 giugno 1992).

Converrà precisare, anche se potrà sembrare superfluo, che per programmare e coordinare tutte le attività svolte i docenti che hanno aderito all'esperienza si sono trovati regolarmente, fuori dell'orario scolastico, a scadenze quindicinali... e talvolta perfino settimanali.

Gioco su computer: «Viaggio verso...» SME Chiasso



Qualche riflessione conclusiva

Il gruppo Colombo ha iniziato una sua valutazione conclusiva dell'esperienza biennale. In questa operazione indubbiamente necessaria, oltre che utile, ha ovviamente coinvolto gli allievi delle classi 4 A e 4 E. Questo lavoro è stato svolto, per evidenti motivi (gli allievi citati hanno terminato la scuola media), negli ultimi giorni dell'anno scolastico: periodo durante il quale si accavallano impegni di ogni genere, in particolare per i docenti.

Per permettere al lettore che ci ha seguito fin qui di immaginare come si è concluso il «viaggio», desideriamo comunque proporre alcuni spunti conclusivi di riflessione, che saranno rielaborati più compiutamente sottoforma di rapporto finale da presentare al Dipartimento.

E' difficile, oltre che un po' antipatico, dir bene di se stessi, anche se in gruppo e con il conforto delle reazioni, ovviamente documentabili, degli allievi. Però osiamo subito affermare

che l'esperienza nel suo complesso è stata senz'altro positiva. E' stata positiva sia per quanto concerne gli aspetti didattici sia, e soprattutto, per quanto riguarda il clima, l'ambiente di lavoro che si è creato nel corso del biennio 1990/92.
Di questo favorevole ambiente di lavoro non ne hanno beneficiato solo gli allievi delle due sezioni A ed E, ma di riflesso quasi tutti gli allievi: senza dubbio quelli del biennio di orientamento.
L'atrio e l'aula magna della scuola media di Chiasso si sono trasformati in una sorta di officina, o meglio di bottega artigianale, dove si è lavorato e dove si sono esposti i prodotti del comune impegno.
E questo non solo nelle ultimissime settimane di scuola, ma da almeno un anno.
Gli allievi non solo hanno imparato nell'usuale senso del termine, ma si sono impossessati di alcuni rudimenti del come si fa a imparare.
Se ci poniamo in questo ambito essenzialmente scolastico non possiamo onestamente affermare che tutti gli allievi hanno profuso un impegno duraturo e indefesso. Ma se vogliamo considerare il reticolo di relazioni interpersonali costituitosi tra allievi, tra docenti e tra allievi e docenti non possiamo sottacere che abbiamo assistito ad un capovolgimento, rispetto alle sezioni quarte di qualche anno fa, degli atteggiamenti dei ragazzi. All'apatia diffusa, alla freddezza nei confronti della scuola e dello stesso istituto è subentrato un contegno, un modo di fare più costruttivo e diciamolo pure più vivace e allegro. Non crediamo che ciò sia dovuto alla diminuzione quantitativa e qualitativa del «fardello delle conoscenze» trasmesse e acquisite. Pur coscienti che in questo ambito è fuori luogo pensare di proporre parametri quantitativi e qualitativi, inventando magari una nuova unità di misura, non ci spaventa affermare che con molta probabilità, in certe discipline, gli allievi hanno dato e acquisito di più rispetto ai metodi di lavoro abituali.
Il cambiamento è palpabile. Si è espresso nelle attività in sede, nel comportamento durante le uscite di studio, nel considerare la maggior parte dei docenti come persone nei confronti delle quali si può esprimere una ragionevole fiducia.
Certo non tutto è sempre filato liscio. Si sono evidenziati anche momenti, in verità rari, di civile disaccordo

all'interno del corpo docente della sede, ma in una prospettiva propositiva: questa è forse un'altra novità di fondo rispetto ad altri periodi della breve storia della scuola media di Chiasso. Quei colleghi che per motivi del tutto accettabili e comprensibili sono rimasti «a guardare» non hanno minimamente messo i bastoni tra le ruote, non hanno assolutamente impedito al vento di soffiare sulle vele della caravella che ha ospitato i docenti e gli allievi del gruppo Colombo.
Qui non si vuole sostenere il vecchio refrain che anche nelle critiche c'è qualcosa di positivo, ma solo chiarire che tutti sono stati effettivamente coinvolti nel lavoro di «Viaggio verso ...»: sicuramente con intensità e valenze non sempre concomitanti, ma ciò non solo ci sembra del tutto normale, ma addirittura auspicabile.
L'esperienza in sé probabilmente è irripetibile se consideriamo l'originalità dei contributi sia dei docenti che degli allievi. Per quanto riguarda gli allievi va senz'altro tenuto conto che essi hanno potuto usufruire, con relativa facilità e immediatezza, dell'abbondante quantità di materiali di lavoro prodotti, a vari livelli qualitativi, in occasione del cinquecentesimo dell'impresa di Cristoforo Colombo e dei suoi marinai. Dal lato dei docenti va purtroppo messo in rilievo che il gruppo di lavoro non potrebbe più funzionare con il medesimo grado di affiatamento visto che alcuni di loro, dimostratisi come tutti particolarmente attivi, non lavorano più nella sede a causa dei trasferimenti conseguenti alla diminuzione del numero degli allievi.
E' comunque indubbio che alcune modalità di lavoro, a nostro modesto avviso andranno senz'altro diffuse e portate a conoscenza di altre sedi di scuola media, perché si sono dimostrate ricche di sviluppi operativi.
Desideriamo chiudere il cerchio sottolineando, come abbiamo fatto in apertura, che la nostra scelta di carattere pragmatistico si è dimostrata azzeccata.
Fare e riprovare a fare senza timore di cadere nelle profondità dell'oceano. Mantenere alte le teste, le nostre e quelle dei ragazzi, per guardare oltre la quotidianità che può portare all'avvilimento e che tendenzialmente smorza e può anche cancellare in molti, insegnanti e allievi, ogni forma di interesse per un continuo processo del «sapere e saper fare».

Gruppo Colombo Scuola Media - Chiasso

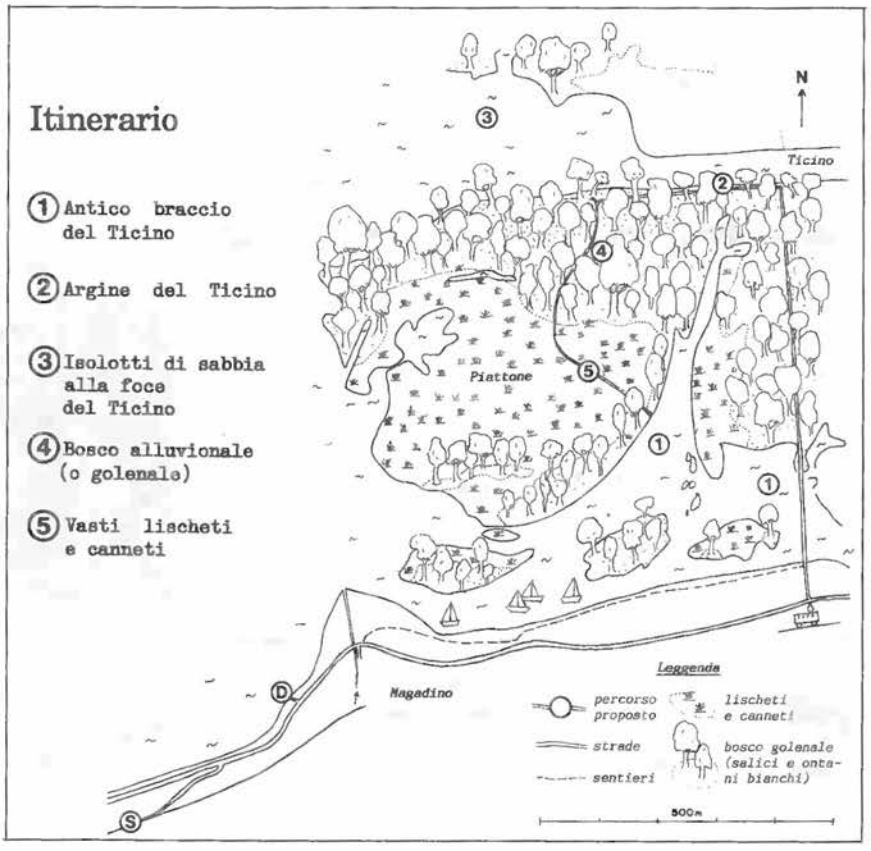
Escursioni scolastiche alla scoperta della natura

Dall'estate scorsa è possibile visitare il sentiero didattico di Magadino, alle Bolle Meridionali, attingendovi più informazioni e facendo più osservazioni di quanto non fosse possibile finora, sia come turista che come docente.
Il sentiero didattico di Magadino, raggiungibile costeggiando la lanca del porto, volgendo le spalle al lago, per circa 200 metri, è lungo complessivamente un chilometro e mezzo e attraversa i diversi ambienti delle Bolle, dal bosco al cespuglieto, al prato umido, costeggiando alcune lanche e stagni, in un percorso che si snoda dalla diga della Pepa al prato umido del Piattone, con una possibile deviazione verso il lago.
Quest'anno il sentiero è stato attrezzato con 30 tavole illustrative riguardanti la flora, la fauna e gli ambienti tipici, sistemate nei luoghi in cui tali specie od ambienti sono presenti. Per il prossimo anno si prevede un'estensione del sentiero didattico anche alla strada pedonale sull'argine insommergibile della sponda sinistra, dove gli ambienti, attualmente in parte degradati per invasione di flora estranea al comprensorio, verranno nel corso dell'autunno-inverno «rinaturalizzati», con il recupero di lanche e di stagni interrati.
Lo scopo dell'operazione è quello di permettere a scuole e a privati di visitare le Bolle senza guida, imparando a riconoscere i diversi aspetti della flora e della fauna, a rilevare i problemi del comprensorio e a raccogliere molte notizie curiose, che potranno essere oggetto di un approfondimento in classe o sul terreno. Si cerca così di dimostrare che ogni angolo delle Bolle nasconde vita ed interessanti segreti che si possono scoprire se ci si dà la pena di osservare con attenzione, senza necessariamente penetrare abusivamente in zona protetta.
Molto importante è anche l'osservazione degli ambienti «rinaturalizzati». Visitando le Bolle in momenti successivi, in diverse stagioni od anni, si potrà infatti assistere, ad esempio, alla trasformazione di un nuovo stagno, da semplice «buco» a labirinto di forme e colori.
Questa potrebbe essere una magnifica occasione per un lavoro di ricerca da parte di allievi, con fotografie ed osservazioni della colonizzazione dell'ambiente da parte della flora e della fauna.
L'equipaggiamento del sentiero comprende 30 tavole didattiche, le informazioni ivi contenute verranno sostituite di quando in quando con altre, dedicate ad altre specie od ecosistemi. In tal modo si spera di mantenere viva l'attenzione di chi più spesso di altri frequenta il sentiero.
All'imbocco del sentiero troviamo inoltre una vetrinetta contenente informazioni utili (programma delle visite guidate, norme di comportamento, componimenti di alunni che hanno visitato le Bolle, avvistamenti particolari di avifauna), accanto alla quale è sistemata una bucalettere destinata alla segnalazione di ulteriori avvistamenti (saranno presi in considerazione soltanto quelli che recano nome ed indirizzo dell'osservatore), ma pensata anche per raccogliere eventuali richieste o suggerimenti, anche anonimi, in modo da perseguire il colloquio, seppur indiretto, con il singolo utente.
Biotopi artificiali sono stati creati in zone in cui era impossibile una rinaturalizzazione «dolce», in particolare uno su una discarica di inerti, divenuta per ora un rettilario per i ramarri e destinata ad essere ulteriormente migliorata a favore dell'avifauna, e un altro in un prato infestato di piante alloctone, trasformato in maggio in uno stagno, oggi già frequentato dalle rane e da altre specie.
A metà strada circa, una piattaforma in legno, alta un metro e larga altrettanto, che verrà mimetizzata in un prossimo futuro con tralci di rampicanti, è stata costruita al margine del sentiero in un luogo oggi sottoposto alla penetrazione abusiva di Birdwatchers. La piattaforma bloccherà il passaggio permettendo nel contempo a tutti di gettare uno sguardo da un metro di altezza in un luogo prima inaccessibile, una bolla frequentata dagli aironi.

Le illustrazioni di questo articolo sono tratte da «Le Bolle di Magadino».

Al termine del primo ramo del sentiero, nel prato umido, verso la bolla della Cecchina, una palizzata impedirà in primavera che i visitatori disturbino gli uccelli acquatici nel periodo della nidificazione. Una finestra nella palizzata stessa permetterà però di osservare quanto succede nella Bolla, offrendo, a chi saprà avvicinarsi in silenzio, un panorama di danze di corteggiamento altrimenti raramente visibile.
Il secondo ramo del sentiero, che costeggia il Ticino, è collegato, da un ponticello di tronchi, ad una piattaforma di osservazione sul canneto/cariceto, biotopo che segna la separazione fra terra ed acque del lago. Sotto il ponticello uno stagno ospita rane di diverse specie, mentre a lato si può osservare un canneto frammisto ad un bosco aperto di salici bianchi, un ambiente raro abitato da diverse specie di picchio, che rappresenta la fase di transizione dall'uno all'altro ecosistema.
Le Bolle rappresentano un'area destinata alla natura ed al suo rispetto. I visitatori sono pregati di non gettare nulla fra i cespugli; inoltre si prega di fare attenzione al comportamento dei ragazzi. Il vandalismo nei confronti delle tavole didattiche da parte di studenti ha già avuto modo, nei primi mesi di esistenza del sentiero, di manifestarsi apertamente.
Lungo il sentiero non è possibile sostare per un picnic e non esistono cestini per i rifiuti.
Le classi interessate a visitare le Bolle potranno comunque fermarsi per un momento di riposo o per un picnic lungo la strada che dalla fine del sentiero conduce di nuovo al parcheggio. La strada è attrezzata con numerose panchine, un parco giochi, grandi massi utilizzabili come improvvisati tavoli e cestini per i rifiuti. Lungo la lanca del porto è anche autorizzata la pesca, vietata invece, logicamente, all'interno della zona protetta.
Dalla tarda primavera fino al primo autunno è possibile una sosta al bagno-spiaggia di Magadino, situato in riva al lago ed attrezzato con servizi e bar, o al minigolf, posto fra il bagno-spiaggia ed il porto, anch'esso con bar e servizi, ma ovviamente a pagamento.
I docenti interessati ad un maggior numero di informazioni possono richiedere l'accompagnamento di una guida, compatibilmente con gli impegni della stessa. Visite guidate gratuite vengono organizzate quindicinalmente dalla Fondazione Bolle di Magadino; per prenotazioni ed informazioni telefonare all'Ente turistico di Vira Gambarogno. Per visite in date a scelta, da concordare, viene invece richiesta una tassa di Fr. 100.–; in questo caso, per le prenotazioni è necessario contattare la responsabile scientifica della Fondazione Bolle di Magadino al numero 091 57 24 57.
Gli opuscoli sulle Bolle, in lingua italiana, tedesca o francese, vanno richiesti alla segreteria della Fondazione, Casella postale 3253, 6901 Lugano, all'Ente turistico di Vira Gambarogno, o, sul posto, al Minigolf, al prezzo di fr. 3.– la copia.
Altro materiale (a causa della limitata disponibilità, unicamente per docenti i cui alunni eseguiranno lavori di ricerca di una certa consistenza sulle Bolle) può essere richiesto in prestito, contattando la responsabile scientifica al numero sopra citato.
La Fondazione Bolle di Magadino è aperta a collaborazioni con i docenti anche per la preparazione di eventuali lavori di abilitazione e per la preparazione di un programma informativo sulle Bolle da inserire nel programma di studio delle scuole elementari o medie. Anche in questo caso gli interessati potranno rivolgersi alla responsabile scientifica.
I promotori si augurano anche che questa nuova iniziativa sia gradita alle scuole e che possa contribuire all'avvio della comprensione dei meccanismi della natura nei ragazzi.

Marilena Flury



L'orientamento e il collocamento degli adulti

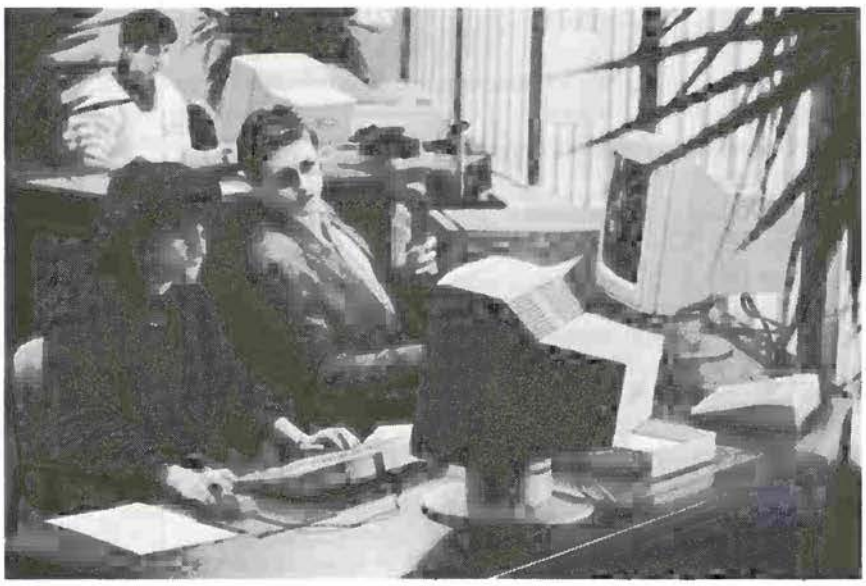
Secondo le statistiche ufficiali 1988/89 dell'ASOSP (l'Associazione Svizzera per l'Orientamento Scolastico e Professionale) il 28,7% dell'utenza dei servizi d'orientamento in Svizzera ha più di 20 anni d'età. Il fenomeno tocca anche il Ticino che vede gli uffici regionali sempre più confrontati con delle domande di adulti che cercano nel servizio un tramite alle loro attese di riqualificazione e di reinserimento professionali. Una statistica relativa al 1991 porta ad alcune centinaia il numero dell'utenza adulta.
Questa tendenza al perfezionamento professionale è conforme alle aspettative dell'economia?
La risposta è senz'altro positiva e rileva dal semplice fatto che gli innegabili successi ottenuti dalla nostra economia sono dovuti in gran parte all'alto grado di preparazione delle persone addette alle varie fasi della produzione. Per questo motivo l'investimento permanente in know – how non può venir meno e deve continuamente essere rimesso in gioco da una politica di formazione dinamica e lungimirante. Anzi, le particolari costrizioni demografiche della nostra società – siamo una popolazione vecchia – sono tali che occorre chiederci se la formazione permanente e il riciclaggio non siano diventati elementi chiave a questo effetto.

Le misure prese a livello federale

L'attenzione delle autorità federali competenti in materia di sviluppo economico e di livello della formazione professionale è stata richiamata soprattutto dalle preoccupazioni manifestate dagli ambienti economici nazionali a partire dalla metà degli anni ottanta per le difficoltà di reperimento di manodopera specializzata in un contesto di sempre più rapida diffusione di nuove tecniche non solo di fabbricazione, ma anche di progettazione, pianificazione, controllo, gestione commerciale... I due uffici federali competenti, l'UFIAML e l'Ufficio federale dei problemi congiunturali hanno promosso un programma di stimoli della politica di formazione e di perfezionamento tendente ad attivare tutte le potenzialità esistenti nella popolazione ed a favorire un'azione di rinnovamento tecnologico a tutti i livelli.
Le indagini sviluppate dai due uffici sopra menzionati hanno promosso l'elaborazione del Messaggio del Consiglio federale alle Camere del 28 giugno 1989 nel motto di «un'offensiva del perfezionamento professionale». L'iter procedurale del messaggio ha portato all'adozione – da parte delle Camere il 23 marzo 1990 – dei vari decreti in favore del perfezionamento e del finanziamento di tali provvedimenti. Sono in essi contemplati sussidi ai cantoni, alle associazioni di datori di lavoro e di prestatori d'opera, alle istituzioni pubbliche e private che operano senza fine lucrativo a favore del perfezionamento professionale.

La risposta cantonale

Sulla scorta di tali decreti anche il Cantone Ticino si è trovato nella possibilità di dar corpo direttamente (o sostenendo parallelamente gli ambiti privati) a delle iniziative mirate a tale scopo. Un primo passo riguarda il perfezionamento professionale di quelle persone che sono chiamate in primis ad occuparsi del problema e a mediare le informazioni al pubblico interessato.
Dal mese di marzo 1991 infatti una trentina di orientatori, 5 dei quali ticinesi e i rimanenti romandi, stanno seguendo un corso triennale di perfezionamento sul tema «L'evoluzione del mercato del lavoro e l'orientamento degli adulti». Il corso è finanziato dall'UFIAML e dal Cantone ed è gestito dal Collegio dei Capi Ufficio di orientamento in collaborazione con i servizi della Formazione Continua delle Università di Ginevra e di Neuchâtel.
Sull'onda sempre di queste premesse federali e grazie alle indagini in tale direzione, effettuate negli anni 1989/90 dalle associazioni cantonali mantello, di precise iniziative parlamentari, si sono gettate ultimamente le basi per l'istituzione, all'interno della Divisione per la Formazione professionale del Dipartimento dell'istruzione e della cultura, di un Ufficio per il perfezionamento professionale.
L'intenzione concreta dello Stato di intervenire in questo ambito è riscontrabile anche nelle modifiche alla Legge cantonale sulla Formazione Professionale (finora maggiormente incentrata sulla sola formazione di base). La legge mira fra l'altro a favorire la formazione permanente e a meglio coordinare l'azione della formazione con i bisogni dell'economia raccogliendo le sfide dei tempi moderni e anticipando l'evoluzione tecnologica in atto. Tali modifiche legislative assicurano la promozione, il sostegno e il coordinamento di molteplici iniziative.



L'orientamento nell'interesse della persona

E' giusto ricordare a questo punto che l'orientamento attualmente è gestito dalla Legge e dall'Ordinanza federali sulla formazione professionale.
L'articolo 2 di detta Legge prevede che l'orientamento professionale aiuti giovani e adulti, mediante l'informazione generale e la consulenza individuale, a scegliere la professione e gli studi, come anche a preparare la carriera professionale.
L'Ordinanza, all'articolo 3 capoverso 2, specifica ancora che «la consulenza individuale debba fornire gli elementi che permettano ai richiedenti di prendere, in conoscenza di causa e responsabilmente, una decisione rispondente alle loro attitudini e inclinazioni».
Si potrebbe schizzare visivamente la posizione dell'orientamento a metà strada – una specie di «no man's land» – fra le esigenze della persona e quelle dell'economia. Una simile visione risponderebbe unicamente ai dettami teorici della disciplina e sarebbe difficilmente confermata dalla pratica, ben conoscendo le inevitabili interdipendenze dei due campi. E' pur vero che dovendo prendere in carica le prime scelte, quelle dei quindicenni, l'orientamento non ha saputo sottrarsi ad una sua «istituzionalizzazione» nell'ambito scolastico. Il che non può e non deve voler significare un implicito allontanamento dalle realtà economiche.
Anche e specialmente perché la parte conclusiva di un intervento orientativo su adulti richiede, generalmente, l'inserimento dell'utente in un contesto formativo o di lavoro nuovo o comunque diverso dal precedente. Sottolineo «generalmente» perché non sempre la domanda che giunge sul tavolo dell'orientatore è tanto chiara da essere risolta in una sola mossa. E' già stato detto che talvolta la domanda è generica e confusa e l'esigenza del cambiamento professionale o dell'adeguamento di carriera altro non nascondono che disagi personali indipendenti dallo status professionale. E' sintomo di incompetenza procedere sistematicamente a delle riforme professionali rischiose e irreversibili per le loro implicazioni (la perdita del posto di lavoro, ad esempio) quando il compito dell'orientatore si deve limitare alla delega del caso ad operatori più idonei.

E' opportuno qui sottolineare l'aspetto interdisciplinare dell'orientamento. La varietà dei servizi offerti dallo Stato pone talvolta l'orientatore nella situazione di dover operare parallelamente ad altri professionisti che hanno avuto modo di prendere precedentemente in carica il caso (il medico, i servizi psicologici, lo psichiatra, il tutore, l'educatore, l'assistente sociale, ecc.).
Una tendenza generale, più spiccata nell'ambito degli adulti, vede la consulenza strutturarsi in una serie di interventi ripetuti nel tempo. L'intervento singolo – il colloquio informativo e conclusivo – è sempre meno richiesto. E' per contro sempre più richiesta la disponibilità continua dell'orientatore considerato quale «riferimento» durante tutto l'iter del cambiamento. Riferimento che può essere sollecitato nelle forme più disparate: dal semplice colloquio telefonico (in caso di dubbi, carenze di documentazione, mancanza di recapiti) all'incontro ripetuto e programmato (dopo un certo periodo..., una volta presa una parziale decisione..., una volta verificato un particolare..., a certe condizioni...).

La conoscenza del mercato del lavoro

E' facile arguire che le soluzioni prospettate al richiedente, quelle che più si avvicinano alla «soluzione ottimale», emanano da una doppia eventualità:

1. di saper cogliere nel discorso dell'adulto gli estremi significativi (le attese, i dubbi, le capacità, i limiti) che lo hanno portato a richiedere un aiuto;
2. di disporre di determinate strutture e casualità, all'interno del mercato del lavoro, che possano concretare il progetto allestito.

Non si dimentichi che il richiedente adulto, molto più del giovane, deve conciliare molteplici situazioni per un suo perfezionamento e per una sua riqualifica professionale. Ricopre spesso una posizione di responsabilità all'interno della sua famiglia, è innestato nel contesto sociale e politico della sua regione per cui diventa improponibile uno spostamento, ha assunto obblighi finanziari non indifferenti, ha dietro di sè una scolarità insufficiente difficile da ricuperare.
Penso si possa affermare che l'orientatore si trova ad agire su un campo dove si scontrano forti tensioni: gli interessi, i progetti, i sogni delle persone da una parte e le costrizioni, gli obblighi, le esigenze della formazione, della scuola, dell'economia dall'altra. Ogni componente ha obiettivi propri, che non sempre collimano ma che hanno maggiori possibilità di incontrarsi se vasta e completa è l'offerta economica del contesto e, quel che più conta, se tale offerta è conosciuta e aggiornata.

Quale orientamento per gli adulti?

La situazione del momento, nuova per taluni aspetti, è indicativa delle realtà future nel campo del lavoro e delle sue applicazioni. Tale situazione, che esige dal lavoratore una notevole flessibilità e disponibilità all'aggiornamento, alla specializzazione e al perfezionamento, presuppone un orientamento dinamico e propositivo, che sappia definire chiaramente le sue peculiarità, i suoi strumenti e le vie da seguire per proporre i propri servizi al pubblico e all'economia.
Un orientamento quindi oltremodo attento a quanto si sta muovendo (e molto si sta muovendo in questi tempi) nel campo del lavoro e delle sue interpretazioni.
Un orientamento presente, nei modi e nei termini ancora da definire, specialmente sui fronti più avanzati, e per questo più informati e sensibili, del lavoro: i sindacati, le associazioni padronali e professionali, gli enti privati e pubblici che trattano problematiche inerenti al lavoro, alla formazione, alla riqualificazione, all'inserimento della donna, alla parità salariale fra i sessi.
Un orientamento portato pure al consolidamento di sinergie con altri uffici e servizi statali per migliorare i contenuti delle proprie conoscenze, per condividere le proprie convinzioni, per usufruire di dati, di tendenze, di ricerche, di studi.
Il momento innovativo attuale è quindi più che mai propizio non solo per inaugurare scambi e collaborazioni con chi in futuro sarà preposto ad incrementare le occasioni di perfezionamento (il nuovo Ufficio?) ma pure per approfondire scambi e collaborazioni con chi già ora opera nel campo della formazione, con chi già ora subisce la carenza di personale qualificato, con chi già ora è confrontato con il fenomeno della disoccupazione.

Piero Ferrari

Pro Juventute 1992

Nell'ambito del ciclo quadriennale, che porta il titolo «Il bosco – spazio vitale per la nostra gioventù», come soggetto per la serie di francobolli per l'anno 1992 sono stati scelti gli alberi del nostro bosco. Questa serie di francobolli è opera della grafica Bernardette Baltis di Zumikon che ha partecipato al concorso lanciato dalle PTT.
In primo piano sono state rappresentate in maniera più naturale possibile le bacche e le foglie di queste piante e solo sullo sfondo la forma degli alberi stessi. Uno studio di scienze naturali molto raffinato.
Ci auguriamo che questa serie di francobolli venga accolta dai destinatari e dai collezionisti con lo stesso entusiasmo con cui la soprattassa viene impiegata per importanti progetti giovanili.

Vendita
Segretariati Pro Juventute: dal 18 novembre al 31 dicembre 1992.
Uffici postali: dal 24 novembre al 31 gennaio 1993.
Servizi filatelici PTT: dal 24 novembre 1992 al 30 giugno 1993.
Validità illimitata dal 24 novembre 1992.

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

Politica scolastica e adesione allo Spazio economico europeo

(Continuazione da pagina 2)

la presenza di quell'importante bacino demografico costituito dalla Lombardia e dalle altre regioni confinanti.
La libera circolazione delle persone potrebbe avere delle ripercussioni – nei due sensi – per gli studenti interessati a frequentare un istituto postobbligatorio di cultura generale o d'indirizzo professionale, situato al di qua o al di là della frontiera.
E' un fenomeno difficilmente quantificabile che oggi, per quanto attiene alla situazione ticinese, è conosciuto soprattutto per il settore dei corsi per apprendisti.
I dati del censimento allievi 1991/92 segnalavano infatti la presenza di 737 allievi confinanti nelle nostre scuole (pari all'1,5% della popolazione scolastica).
L'attrattiva delle strutture scolastiche e il mutuo riconoscimento dei titoli di studio potrebbero determinare un «pendolarismo di giovani» interessati ad una formazione scolastica o professionale.
Sarà possibile infatti risiedere a Mendrisio e frequentare un liceo artistico a Varese e, viceversa, abitare a Como ed iscriversi alla Scuola tecnica superiore di Lugano-Trevano.
Sempre nel campo della mobilità e della libera circolazione delle persone si determinerà un'accresciuta concorrenza per quanto attiene all'attribuzione dei posti d'insegnamento.
Oggi esiste, da questo punto di vista, una specie di «protezionismo» del diploma ticinese di docente di scuola dell'infanzia e di scuola elementare. Già si è detto che a medio termine avverrà una parificazione con gli altri titoli professionali rilasciati dagli altri cantoni svizzeri.
Ma accanto a questo aspetto si porrà anche quello del riconoscimento dei titoli professionali esteri, dei diplomi universitari (ciò che oggi già avviene) e – soprattutto – quello dell'accesso alla funzione pubblica – e a quella di docente in particolare – di persone di nazionalità straniera. Oggi questa possibilità è assai contenuta in virtù della precedenza che la nostra legge assegna alle persone di nazionalità svizzera.
La spinta verso il mercato ticinese sarà determinata anche dalle diverse condizioni retributive esistenti (un docente di scuola elementare a Milano guadagna il 60% in meno rispetto ad un collega che insegna a Chiasso!).
L'adesione al trattato sullo SEE e la conseguente libertà di circolazione delle persone avrà come ripercussione probabile l'aumento dell'interesse per le università italiane da parte degli studenti ticinesi.
Ad una diversa ripartizione quantitativa dei flussi studenteschi ticinesi potrà anche accompagnarsi una caratterizzazione qualitativa, da ricondurre alle competenze linguistiche da acquisire nel corso degli studi universitari ed al rafforzato regime di competizione che si instaurerà fra le università.
Un eventuale progetto di università della Svizzera italiana potrà, a maggior ragione, assumere il suo pieno significato come contributo del Ticino alla nuova realtà europea, ma sarà anche sottoposto ad una forte pressione concorrenziale. In tal senso dovrà essere particolarmente evidenziato il ruolo di elemento di contatto – e di sovrapposizione – fra il sistema universitario svizzero e quello italiano.

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

SEGRETERIA:
Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:
Arti Grafiche A. Salvioni & Co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:
abbonamento annuale fr. 15.–
fascicolo singolo fr. 2.–