

SCUOLA STICINESE

Una scuola più efficace?

di Francesco Vanetta

Presentazione dei lavori di ricerca avviati nell'ambito del PNR 33.

Indicatori dell'insegnamento

Un nuovo strumento per la politica della formazione.

Il programma di ricerca PNR 33 e la partecipazione ticinese

Due i progetti di ricerca a cui prende parte l'Ufficio studi e ricerche: il primo affronta il problema del disadattamento scolastico, il secondo confronta a livello internazionale le competenze degli allievi in matematica e scienze.

L'apertura al multilinguismo e lo statuto dell'insegnamento delle lingue nei vari paesi d'Europa

Plurilinguismo e insegnamento immersivo.

Educazione al portamento

di Virgilio Conti

Estensione del programma di educazione al portamento al secondo ciclo della scuola elementare.

Il pattinaggio nella scuola elementare

di Fausto Croce
Le possibilità e l'importanza di praticare questa disciplina.

Computer: semplice sussidio didattico o catalizzatore di nuove conoscenze?

di Giuseppe Latella

Considerazioni sull'utilità e sull'utilizzazione del computer.

E' nato «Display»

di Roberto Aletti
Nuovo bollettino di informatica del servizio di Coordinamento e di Informatica del Centro Didattico Cantonale di Bellinzona.

Dimensione matematica I

Nuovo interessante testo dedicato alle prime medie. Questo volume comprende una parte teorica e una parte di esercitazioni diversificate adatte alle numerose e diverse esigenze dei singoli allievi.

L'insegnamento della storia contemporanea

di Gianni Tavarini

Partendo dalla presentazio-

ne del fascicolo «Il XX secolo», dedicato all'insegnamento della storia in quarta media, vengono espresse riflessioni riguardanti la storia contemporanea: i contenuti, la periodizzazione, gli atteggiamenti.

Monte Verità, Monte dei contrasti

di Mauro Martinoni

Cenni storici e attività.

Cultura della salute

di Boris Luban-Plozza
Dai gruppi Balint ai gruppi Monte Verità.

1994 Anno internazionale della famiglia

di Mauro Martinoni
Riflessioni sulla famiglia nelle sue più svariate forme e sullo scopo perseguito dall'Assemblea generale dell'ONU proclamando l'Anno della famiglia.

Segnalazioni

Ezio Galli: Elena BESOZZI, «Elementi di sociologia dell'educazione»

Comunicati, informazioni e cronaca

Foto: Simone Rissone



Una scuola più efficace?

L'evoluzione socio-economica di questi ultimi decenni ha sicuramente contribuito a rendere più evidente la crisi dei nostri sistemi di formazione. Dopo un periodo caratterizzato da una crescita economica e tecnologica senza precedenti, la recessione che ha coinvolto tutti i paesi industrializzati ha messo a dura prova i sistemi di formazione. Paradossalmente, però, potremmo considerare queste «crisi di crescita della formazione» un indicatore dello sviluppo della società. Ognuno di noi, indipendentemente dalla sua posizione professionale o sociale, può sperimentare come le condizioni di vita in una società post-industriale sono particolarmente difficili e i problemi che si devono affrontare sono sempre più vasti e complessi. Spesso ci si trova smarriti nel momento di dover operare delle scelte o di assumere le proprie responsabilità in campo politico, sociale o ambientale. In questo nuovo e, per certi versi, preoccupante scenario ci si potrebbe chiedere qual è il ruolo dei sistemi di formazione, quali contributi possono fornire per rendere il cittadino protagonista e non solo spettatore di questi cambiamenti. La sfida da raccogliere non è delle più facili, soprattutto in un momento dove all'esplosione dei costi dell'educazione si contrappone la necessità di ridurre gli investimenti e la spesa pubblica. Inoltre, dobbiamo ammettere che gli sforzi messi in atto in questi ultimi venti anni per riformare il sistema scolastico non sempre hanno dato i risultati sperati. Proprio in questi periodi, si lanciano pesanti – e a volte gratuite – accuse verso il mondo dell'educazione, sostenendo che la maggior parte delle innovazioni introdotte in ambito pedagogico sono state progressivamente abbandonate senza lasciare tracce. Queste affermazioni meriterebbero un'ampia e articolata discussione e non possono lasciare insensibile, in particolare chi lavora nel campo della ricerca in educazione: in effetti, queste riforme hanno sempre ottenuto una legittimazione scientifica dai dispositivi di ricerca che le hanno accompagnate, studiate e valutate. E' vero che sovente le riforme sono indotte da idee e preoccupazioni esterne e la pedagogia si vede costretta a

tradurre, interpretare e adattare preoccupazioni che non le appartengono. Una dinamica che, almeno in parte, potrebbe spiegare la debole incidenza di questi cambiamenti nell'istituzione scuola. In ogni caso queste osservazioni non devono spingerci a concludere che i sistemi formativi sono impermeabili al cambiamento e quindi, lo scollamento rilevato più volte tra scuola e società, inevitabilmente è destinato ad allargarsi.

Gli obiettivi del PNR 33

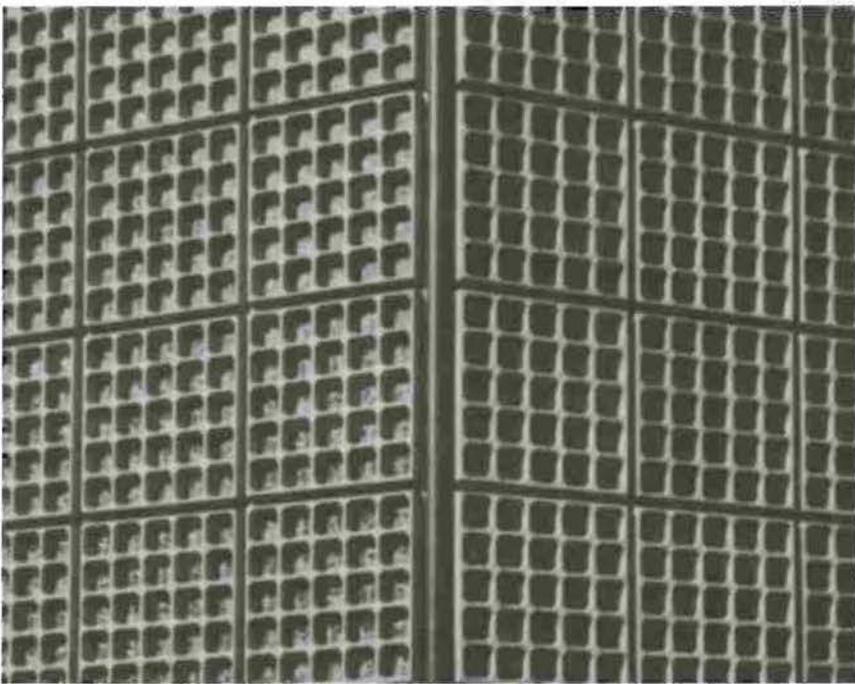
Proprio per cercare di far fronte a questa situazione, il Consiglio Federale ha incaricato il Fondo nazionale per la ricerca scientifica di mettere in atto, nel quadro della sesta serie dei programmi nazionali di ricerca, il PNR 33 denominato «Efficacia dei nostri sistemi di formazione di fronte all'evoluzione demografica, tecnologica e ai problemi legati al plurilinguismo in Svizzera». Sulla base di questa indicazione un gruppo di esperti, presieduto da Walo Huttmacher, direttore del servizio di ricerca sociologica del Canton Ginevra, ha elaborato un piano d'esecuzione. Il documento, concluso e approvato

alla fine del 1991, oltre a precisare il campo di applicazione del programma di ricerca (i sistemi di formazione in Svizzera) ne ha sintetizzato i 5 obiettivi principali:

- rendere l'azione pedagogica più efficace;
- progredire nella conoscenza della realtà educativa e scolastica in Svizzera;
- contribuire alla capacità di valutazione e di autovalutazione dei sistemi di formazione;
- accrescere il potenziale di flessibilità e di innovazione nei sistemi di formazione;
- sviluppare il potenziale di ricerca in educazione.

Naturalmente un programma di ricerca sull'efficacia non poteva non preoccuparsi del trasferimento delle conoscenze verso i diversi campi di applicazione e per questo motivo nel piano d'esecuzione si è insistito sulla necessità di attribuire, già al momento della progettazione, una particolare importanza alle strategie di valorizzazione dei risultati. Tra i punti d'approccio privilegiati per studiare il tema dell'efficacia figura la dinamica del cambiamento e il coinvolgimento degli attori implicati nei processi di formazione. Si tratta di opzioni che mirano a ribadire, proprio rilevando i parziali fallimenti del passato, come il cambiamento non può essere considerato un processo natu-

(Continua a pagina 24)



Indicatori dell'insegnamento

In Svizzera quattro persone su cinque intraprendono, alla fine della scuola dell'obbligo, un'ulteriore formazione. Solo in Germania e negli Stati Uniti le percentuali sono altrettanto elevate. Nella Svizzera tedesca si predilige una formazione professionale superiore, nella Svizzera romanda e italiana prevale invece l'interesse per gli studi universitari. Il livello di formazione più elevato resta di predominio maschile. Questi in sintesi alcuni punti salienti della ricerca sugli indicatori dell'insegnamento in Svizzera pubblicata dall'Ufficio federale di statistica (UST) in collaborazione con la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE).

La pubblicazione «Les indicateurs de l'enseignement en Suisse» presenta una serie di 47 indicatori relativi al sistema formativo svizzero. L'ottica che persegue è duplice: da una parte rileva punti comuni e differenze dei 26 sistemi formativi cantonali della Svizzera, dall'altra individua la posizione della Svizzera nel confronto internazionale. Per la prima volta nel nostro Paese viene pubblicato uno studio statistico che si propone di essere comparativo e di ampia portata.

Indicatori, anche per il sistema formativo

Gli indicatori consentono di registrare situazioni parzialmente complesse mediante singoli valori e di renderle paragonabili nel tempo. Nell'ambito della formazione, i nuovi indicatori dell'insegnamento migliorano la trasparenza, aiutano a riconoscere problemi e processi e fungono da base importante sia per stabilire obiettivi che per sostenere la discussione politica attorno all'impiego di risorse e alla determinazione di priorità. Il progetto nazionale sugli indicatori dell'insegnamento fa seguito al progetto internazionale sugli indicatori dell'insegnamento lanciato nel 1987 dall'OCSE e denominato INES (International Indicators of the Educational System), al cui sviluppo la Svizzera ha partecipato in misura determinante sotto la guida dell'Ufficio federale di statistica.

Molteplicità dovuta al federalismo

La serie di indicatori del sistema formativo definita ora per la Svizzera fornisce una varietà di informazioni. Così ad esempio la contrapposizione dei diplomi post-obbligatori – sia che si tratti di quelli rilasciati da una scuola professionale che da una scuola di maturità – rivela differenze sostanziali tra le regioni linguistiche: nella Svizzera romanda e italiana si contano, rispetto alla Svizzera tedesca, molti attestati di maturità (circa il 20% contro il 14%, inclusi i diplomi magistrali), meno diplomi professionali (circa il 60% contro il 76%) e un numero relativamente alto di giovani senza alcun diploma conseguito dopo la scuola obbligatoria (quasi il 20% contro il 10%).

Troviamo poi differenze notevoli anche tra i Cantoni. In Svizzera l'anno scolastico dura in media 904 ore di scuola. A seconda del Cantone, gli scolari trascorrono nelle aule un numero di ore diverso: la differenza massima intercantonale per gli anni di scuola dell'obbligo ammonta a circa 1700 ore di scuola, ciò che equivale a quasi due anni di scuola di durata media.

Assai variata da Cantone a Cantone risulta anche l'organizzazione del grado secondario I. In tutta la Svizzera esistono cinque tipi di grado superiore con esigenze di vario livello. Ad eccezione del Cantone Ticino, dove il grado secondario I (Scuola media) è differenziato per materie (livelli 1 e 2, opzioni), la maggior parte dei Cantoni propone tre o quattro tipi di grado secondario (Realschule, Sekundarschule...).

Il costo per scolaro differisce da un Cantone all'altro. Il Cantone che, negli anni dal 1986 al 1988, ha speso di più per scolaro o scolaro è quello di Ginevra, con una media annuale di 14'200 franchi, mentre Uri è quello che ha pagato poco meno della metà (quasi 6'600 franchi) pro capite. I costi della formazione possono tuttavia incidere maggiormente sui Cantoni a reddito nazionale limitato che su quelli a reddito nazionale elevato: il ricco Cantone di Zugo spende meno

di tutti per la formazione, se rapportato al reddito nazionale.

Gli indicatori dell'insegnamento evidenziano le differenze cantonali; la classifica secondo i vari indicatori non è tuttavia mai la stessa. In particolare, non è possibile stabilire una concordanza diretta tra gli indicatori dell'organizzazione scolastica e, ad esempio, i tassi di diplomi di grado secondario II (formazioni postobbligatorie, attestati di fine tirocinio e attestati di maturità). I test relativi a rendimento e conoscenze durante la scuola dell'obbligo non rilevano praticamente differenze regionali. Gli indicatori suggeriscono che la scelta del tipo di formazione e il successo in questo ambito dipendono anche da altri fattori come l'ambiente linguistico-culturale e il sesso.

Paese che vai, usanza (formativa) che trovi

Uno sguardo oltrefrontiera mette in risalto il buon livello formativo della popolazione svizzera: quattro persone su cinque hanno portato a termine una formazione supplementare dopo la scuola dell'obbligo. La Svizzera viene così a trovarsi, insieme alla Germania ed agli Stati Uniti, ai vertici internazionali. Ciò è riconducibile anzitutto al tempestivo ed efficace ampliamento della formazione professionale in Svizzera.

La percentuale di persone che hanno concluso una formazione del grado terziario (università e formazione professionale superiore) ammonta ad un quinto e risulta relativamente elevata. A differenza dell'estero, tuttavia, in Svizzera vi sono meno studentesse e studenti che concludono studi universitari. Due terzi dei diplomi del grado terziario vengono infatti rilasciati al termine di una formazione professionale superiore. Con un tasso elevato di frequenze presso scuole professionali a tempo parziale di grado terziario (40%), la Svizzera si distingue notevolmente dagli altri Paesi.

In Svizzera hanno potere decisionale in materia di formazione i Cantoni o addirittura i Comuni; diversamente dalla maggior parte dei Paesi europei, la Confederazione (stato centrale) non influisce praticamente sull'organizzazione della scuola dell'obbligo. Il sistema scolastico meglio paragonabile al nostro è quello degli Stati Uniti.

Confederazione, Cantoni e Comuni

suddividono tra loro le uscite a favore della formazione pubblica. L'one-re maggiore, pari al 54%, è a carico dei Cantoni; seguono poi i Comuni con il 34% delle uscite. Negli altri Paesi europei la modalità di finanziamento è esattamente l'opposto: lo Stato centrale, che in Svizzera partecipa maggiormente al finanziamento solo a partire dai gradi formativi superiori, riveste infatti complessivamente l'importanza maggiore.

Un confronto internazionale dell'ammontare delle uscite per la formazione mette in evidenza che gli Stati limitrofi spendono per la formazione di un allievo o di un'allieva solo la metà di quanto devolve la Svizzera.

Sesso e formazione

Nonostante la parità tra i sessi, le pari opportunità formali per accedere agli studi e sebbene abbiano recuperato posizioni negli ultimi anni, le giovani donne non raggiungono ancora lo stesso livello formativo dei coetanei maschi. I diplomi del massimo livello formativo, vale a dire delle università e delle scuole di formazione professionale superiore, vengono attribuiti a larga maggioranza (80%) agli uomini. Inoltre le donne ne ricavano meno convenienza degli uomini: nel 1991 una donna in possesso di un diploma universitario guadagnava mediamente l'11%, ossia 700 franchi, in meno, al mese rispetto ad un uomo che al termine del tirocinio professionale aveva concluso una formazione supplementare (STS, SSQEA, diploma di maestro ecc.). Qui persiste la ripartizione tradizionale dei ruoli. La spiegazione è dunque da ricercare nel contesto della società globale.

Che cosa sono gli indicatori (dell'insegnamento)?

Indice dei prezzi, tasso di disoccupazione o prodotto interno lordo per abitante sono indicatori in grado di informare sullo stato dell'economia. Il progetto «Les indicateurs de l'enseignement en Suisse» intende stabilire indici analoghi per l'ambito formativo che siano generalmente riconosciuti e paragonabili sia a livello nazionale che internazionale. Tale progetto prende spunto dal più vasto progetto internazionale INES (International Indicators of the Educational System) dell'OCSE, il cui obiet-

tivo consiste nell'evidenziare differenze e concordanze nei sistemi formativi dei paesi membri dell'OCSE mediante una serie di indici della statistica formativa paragonabili a livello internazionale. INES è stato lanciato nel 1987 dall'OCSE. Una serie di oltre 30 indicatori, intitolata «Education at a Glance/Regards sur l'Education», è stata pubblicata nel settembre 1992. Sia gli indicatori di INES che quelli del progetto «Les indicateurs de l'enseignement en Suisse» sono stati ripartiti nei tre ambiti tematici seguenti:

Contesto

I sistemi formativi non funzionano in un vuoto d'aria, ma interagiscono piuttosto con premesse demografiche, economiche, politiche e sociali. In questo ambito troviamo indicatori quali il livello formativo della popolazione, il tasso di disoccupazione o il prodotto interno lordo pro capite.

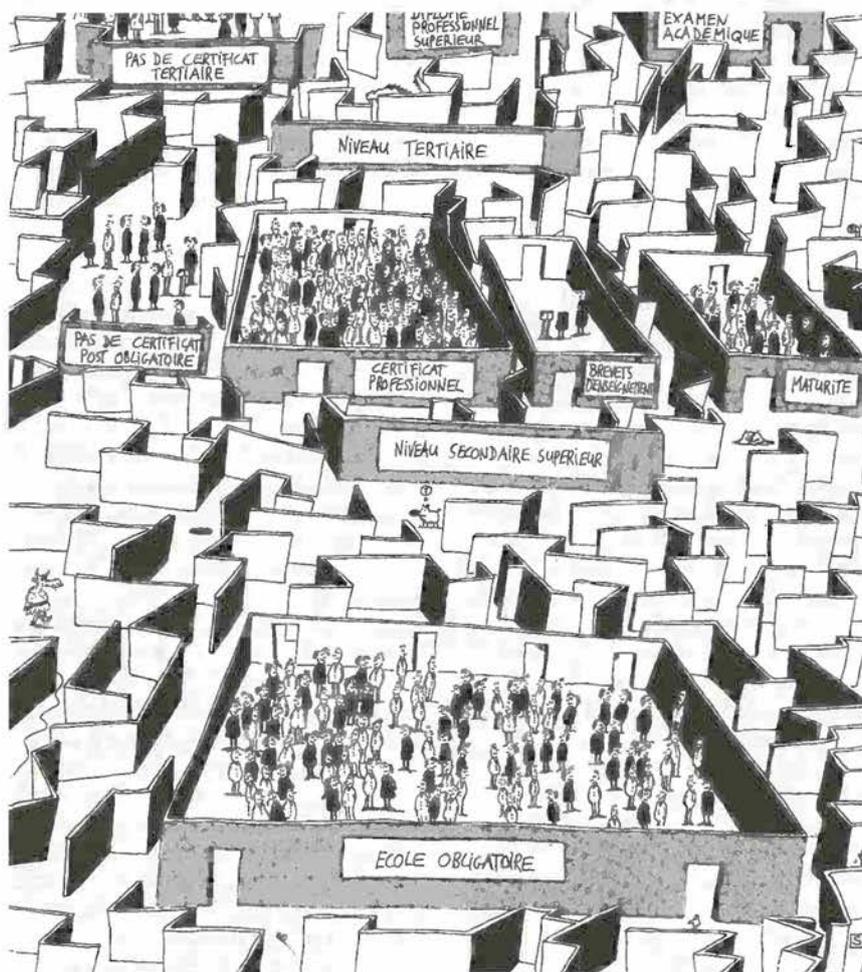
Processi

Gli indicatori dei processi descrivono il funzionamento e l'organizza-

zione dei sistemi formativi, tenendo conto degli individui coinvolti nel processo formativo nonché della disponibilità e della distribuzione delle risorse. Rientrano in questa categoria gli indicatori relativi alle uscite per la formazione, il numero di insegnanti in rapporto al numero di allievi, le quote della frequenza scolastica nonché i processi decisionali nella politica e nell'amministrazione della formazione.

Risultati

Questo ambito descrive in maniera varia i risultati dei sistemi formativi. Esso comprende tra l'altro gli indicatori relativi al numero di diplomi in determinate formazioni in relazione al numero complessivo di giovani appartenenti alla stessa classe d'età oppure indici sulle conoscenze acquisite dalle allieve e dagli allievi. Per l'inizio del 1995 è prevista una seconda pubblicazione sugli indicatori dell'insegnamento in Svizzera. Oltre a fornire un aggiornamento dei dati, essa porrà l'accento sulle serie temporali.



Il Programma di ricerca PNR 33 e la partecipazione ticinese

Presentiamo, in maniera sintetica, due progetti di ricerca inseriti nel Programma di ricerca PNR 33 a cui prende parte l'Ufficio studi e ricerche. Il primo affronta il problema del disadattamento scolastico e intende approfondire taluni aspetti legati alle difficoltà di apprendimento degli allievi di scuola elementare. Il secondo prosegue il filone di ricerche internazionali sulle competenze in matematica e scienze e vedrà coinvolti gli allievi ticinesi della fascia post-obbligatoria.

«Difficoltà d'apprendimento, ruoli istituzionali e strategie di intervento»

Nell'ambito del Programma nazionale di ricerca PNR 33, l'Ufficio studi e ricerche (Minoggio – Vanetta) ha inoltrato un primo progetto denominato: «La réussite scolaire: vers un consensus dans la prise en charge des élèves en difficultés scolaires». L'intento era quello di dar seguito e di meglio identificare taluni aspetti emersi dallo studio «Le rappresentazioni sociali del disadattamento scolastico: opinioni dominanti delle principali componenti scolastiche nei confronti dei servizi di sostegno pedagogico» (Minoggio 1991). Questa ricerca aveva fatto emergere come, nelle diverse componenti scolastiche, coesistono opinioni discordanti sull'attribuzione causale dell'insuccesso scolastico e sulla validità ed efficacia delle strategie di intervento messe in atto nel territorio ticinese per rimediare al problema.

Su richiesta degli esperti del Fondo nazionale per la ricerca scientifica è stata intrapresa una collaborazione con altri ricercatori (Schubauer-Leoni dell'Università di Ginevra, Grossen dell'Università di Neuchâtel) i cui progetti ruotavano attorno alla stessa tematica.

Da questa collaborazione è scaturito un progetto comune, accettato e finanziato dal Fondo nazionale, denominato: Difficoltà d'apprendimento, ruoli istituzionali e strategie di intervento.

Problematica generale della ricerca

Le difficoltà di apprendimento costituiscono un fenomeno ricorrente che può assumere forme variegata (difficoltà momentanee o durature, specifiche o generali), le quali rinviano a processi sociali, cognitivi, affettivi e relazionali diversi. Esse sono state oggetto di innumerevoli ricerche, in particolare in psicologia clinica e in sociologia. La psicologia clinica ha incentrato i suoi studi sui processi affettivi e cognitivi per far luce sulle difficoltà degli allievi, mentre la sociologia e la psicologia sociale hanno indagato dimensioni sovraindividuali e principalmente il rapporto tra cultura di appartenenza dell'allievo e riuscita scolastica. Se la prima ha trascurato i contesti sociali e istituzionali all'interno dei quali l'allievo manifesta difficoltà d'apprendimento, le seconde hanno tendenzialmente tralasciato le dimensioni relative all'individuo-allievo e alle interazioni che si stabiliscono tra soggetti all'interno di una data istituzione. Nei due casi, le tradizioni di studio nel campo dell'insuccesso scolastico hanno favorito approcci generali che raramente si sono preoccupati delle competenze per le quali vengono pronunciati i verdetti di insuccesso.

Allo stato attuale delle ricerche, sembra dunque necessario sviluppare alcuni strumenti, sia concettuali sia metodologici, suscettibili di rendere conto dell'articolazione tra il livello individuale e il livello socio-strutturale. Il perseguire tale obiettivo va di pari passo con la presa in considerazione dei processi istituzionali e interattivi che mediano il rapporto tra allievo e «competenze scolastiche». Infatti, anche se le diverse istituzioni scolastiche si sono date, nel corso degli ultimi decenni, mezzi anche notevoli per far fronte alle difficoltà d'apprendimento (in particolare con la messa in atto di dispositivi di sostegno), appare tuttora che le risorse adottate per ovviare a queste difficoltà variano da un contesto istituzionale all'altro. Inoltre, occorre ammettere che ancora poco si conosce sulle dinamiche di funzionamento e sugli effetti dei dispositivi di rimediatazione adottati.

L'approccio teorico privilegiato in questo progetto, non si focalizzerà né sull'individuo-allievo, né sull'istituzione definita come contesto strutturato da norme, ma si occuperà delle interazioni tra le diverse componenti scolastiche attive in seno all'istituzione e che, mediante le loro azioni e interazioni, la riproducono o la trasformano.

La ricerca si propone di studiare, in una prospettiva interazionista, i meccanismi mediante i quali i differenti rappresentanti istituzionali della scuola elementare rilevano le difficoltà d'apprendimento, le interpretano, le caratterizzano e mettono in atto strategie di intervento.

Il progetto risulta organizzato in tre aree di indagine affrontate con gradi di analisi distinti.

– Il primo indirizzo di ricerca, a livello macro-sistemico, avrà quale obiettivo di raccogliere – mediante una particolare metodologia – alcune rappresentazioni sociali dei diversi rappresentanti istituzionali (insegnanti titolari, operatori del Servizio di sostegno pedagogico, psicologi del Servizio medico psicologico o di altri servizi) nei confronti delle difficoltà di apprendimento.

L'indagine coinvolgerà tre Cantoni (Ginevra, Neuchâtel, Ticino) e sarà assunta da M. Grossen e sul versante ticinese da W. Minoggio.

– Il secondo indirizzo, a livello mesosistemico, si prefigge di analizzare e reperire, attraverso l'analisi di strumenti di valutazione (comunicazioni ai genitori, note scolastiche) e di segnalazione, quali sono gli indizi utilizzati dal docente per «discriminare» (riconoscere) gli allievi con difficoltà d'apprendimento in rapporto ai compagni di scuola.

Questo filone di ricerca concernerà esclusivamente il Ticino e avrà quale punto di riferimento M.L. Schubauer-Leoni.

– Il terzo indirizzo, a livello micro-sistemico, analizzerà il rapporto fra il «discorso» costruito dagli attori attorno alle difficoltà di apprendimento e le pratiche messe in atto per farvi fronte. Le ricerche di questa area si svolgeranno in Ticino e a Ginevra, dove verranno prese in esame specifiche realtà scolastiche, secondo una metodologia d'impronta partecipativa, per la quale sarà indispensabile il

contributo attivo delle persone coinvolte.

La conduzione sarà affidata a W. Minoggio, M.L. Schubauer-Leoni, M. Grossen.

L'obiettivo di fondo del progetto di ricerca consiste nel tentativo d'individuare i tipi di «immagini» e le «teorie» che i vari attori elaborano rispetto alle difficoltà di apprendimento, evidenziandone le differenze (grado di congruenza - incongruenza) e individuandone le ricadute sulle decisioni e sulle pratiche quotidiane in materia di difficoltà scolastiche.

Tale impostazione intende fornire un contributo circa l'analisi dell'efficacia di determinati dispositivi d'intervento messi in atto nella scuola per combattere l'insuccesso scolastico.

Scuola, prestazione, personalità

Organismi responsabili

La sigla TIMSS+ indica un progetto di ricerca in campo educativo inserito nel Programma nazionale di ricerca 33 (PNR 33) «L'efficacia dei nostri sistemi educativi». Contemporaneamente è parte integrante di uno studio concernente la comparazione a livello internazionale di sistemi educativi, in particolare per ciò che concerne le competenze degli allievi in matematica e in scienze naturali. Responsabili di TIMSS+ sono l'«Amt für Bildungsforschung» del canton Berna, l'«Höheres Lehramt» dell'Università di Berna e l'Istituto di pedagogia dell'Università di Zurigo.

Partecipano, inoltre, per la Svizzera romanda, l'Istituto romando di ricerca e documentazione pedagogica (IRDP) e, per il Ticino, l'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'istruzione e della cultura (DIC).

Scopo

Con TIMSS+ si vuole raggiungere una migliore conoscenza degli effetti della formazione scolastica sulle competenze e sulla personalità degli allievi.

Idee di fondo

TIMSS+ intende confrontare i percorsi formativi in ambito nazionale e internazionale. I dati raccolti costituiranno la base per una discussione finalizzata al miglioramento del sistema educativo e dell'insegnamento. Questo tipo di dibattito è in parte legato alla questione della pressante integrazione europea. Un tema particolarmente sentito in questo contesto è ad esempio la riforma del settore post-obbligatorio, in special modo l'avvicinamento fra formazione generale e formazione professionale.

Tematiche principali

Con TIMSS+ si mira a fornire qualche elemento di risposta alle seguenti domande: quali sono le differenze o le convergenze nelle competenze in matematica e in scienze naturali degli allievi svizzeri rispetto agli allievi degli altri paesi? In che modo i processi caratteristici di un insegnamento favoriscono la riuscita scolastica e quali sono gli effetti sulla personalità degli allievi? La scuola trasmette e sviluppa le competenze di base che oggi sono indispensabili per ogni persona?

Scuola

La scuola è una realtà molto complessa. Per chiarire le tematiche di ricerca è necessario orientarsi verso un modello semplificato della stessa. In TIMSS+ si distinguono quattro livelli: sistema educativo, sede scolastica, classe e allievo. Per ogni livello ci sono dei fattori che influenzano il successo scolastico. I sistemi educativi si differenziano sia sul piano nazionale che regionale. Le differenze più evidenti si situano nella struttura scolastica, nei programmi d'insegnamento e nella formazione degli insegnanti. Ogni singolo istituto scolastico è caratterizzato da obiettivi pedagogici specifici, da un proprio sistema organizzativo, da una dimensione

e da un clima di sede. La classe si profila invece attraverso il/la docente, le strutture sociali al suo interno e la cultura di insegnamento e di apprendimento. Infine, il successo scolastico dipende dai singoli allievi e dall'ambiente socio-culturale in cui vivono.

Competenze

L'acquisizione di competenze è un obiettivo della scuola. Nel progetto vengono analizzate e confrontate, a livello internazionale, le competenze acquisite in matematica e scienze naturali.

Personalità

Al successo scolastico si associano, inoltre, competenze e caratteristiche personali quali la fiducia in se stessi, la capacità di cooperazione, le strategie cognitive e d'apprendimento, nonché la disponibilità all'aggiornamento continuo. I fattori che determinano il successo scolastico vengono integrati nei programmi d'insegnamento, antependendoli, sotto forma di obiettivi generali, agli obiettivi disciplinari. Questo tipo di competenze viene sempre più richiesto in ambito economico in quanto considerato di primaria importanza.

Confronto internazionale

Nel confronto internazionale possono essere analizzati gli effetti di indicatori quali le strutture scolastiche, i programmi d'insegnamento, le dimensioni delle classi, ecc., che normalmente variano minimamente all'interno di una nazione. Attraverso il confronto con altri modi di procedere si diventa più coscienti del proprio agire. Grazie a TIMSS+ si confrontano i sistemi educativi di circa 50 paesi, dove figurano tutte le nazioni europee. Ciò avviene nell'ambito di un progetto dell'IEA (International Association of the Evaluation of Educational Achievement). Questa associazione conduce per la terza volta uno studio internazionale inerente alle competenze in matematica e in scienze naturali.

Svolgimento

La raccolta dei dati avviene per il tramite di questionari e prove di verifica appositamente approntati e successivamente sottoposti a docenti e ad allievi dei settori secondario e postobbligatorio. Nel settore secondario sono coinvolti allievi e allieve, del settimo e dell'ottavo anno di

M.C. Escher, Sistema I°, Baarn III - '67





M.C. Escher, Sistema I°, Baam IV - '67

scuola. Nel settore postobbligatorio si prendono in considerazione le classi terminali di scuole professionali e medie superiori. Per alcuni aspetti, ad esempio la strutturazione dell'insegnamento della fisica, sono previste analisi più approfondite.

Collaborazione

Ricerca e pratica educativa sono due concetti inscindibili. E' quindi indispensabile una partecipazione attiva di tutte le persone coinvolte nel progetto: direttori, docenti e allievi. Solo così sarà possibile assecondare tutte le esigenze tipiche di un confronto internazionale. Anche nello sviluppo di strumenti di rilevamento e nella trasmissione dei risultati è necessaria la collaborazione di persone attive nella scuola e nell'amministrazione. Un aspetto molto importante è la tempestiva diffusione dei risultati ai diretti interessati.

Calendario

1992-1993: Preparazione, pianificazione, sviluppo
 Inverno/Primavera 1994: Verifica ed elaborazione degli strumenti di rilevamento
 Inverno/Primavera 1995: Inchieste, prove di verifica, osservazioni
 Estate/Autunno 1995: Comunicazione dei primi risultati alle persone coinvolte
 1996: Interpretazione dei dati, rapporti di ricerca

Contatto

Amt für Bildungsforschung, Berna, tel. 031/633 85 07.
 Ufficio studi e ricerche del DIC, Bellinzona, tel. 092/24 44 36.

L'apertura al multilinguismo e lo statuto dell'insegnamento delle lingue nei vari paesi d'Europa

E' un fatto che il multilinguismo sta avanzando un po' dappertutto nell'Europa occidentale, non solo per il fenomeno dell'emigrazione, ma anche perché ci si rende sempre più conto della necessità di assicurare un insegnamento linguistico più ricco e tempestivo.

L'apprendimento precoce di una seconda lingua nella scuola primaria e talvolta addirittura nel settore prescolastico, va pian piano affermandosi in tutta l'Europa.

Stiamo forse assistendo, in questo campo, alla più grande riforma del secolo, ma le tendenze non sono univoche in tutto il continente.

Alcune sono però già delineate, come l'obbligatorietà e la generalizzazione progressiva dell'insegnamento delle lingue vive a scuola.

Riveste un certo interesse l'aumento delle esperienze di apprendimento «nella» lingua (e non solo «della» lingua), che si registrano qua e là, e che favoriscono la pratica del bilinguismo.

Uno studio comparato di Jacques-André Tschoumy, direttore dell'«Institut romand de Recherches et de documentation pédagogiques», pubblicato nell'agosto 1992, ci offre un quadro sinottico significativo della situazione. Riassumiamo qui di seguito i dati principali.

1) Nella grande maggioranza dei paesi d'Europa vi è la tendenza a generalizzare l'apprendimento di tre lingue, compresa la lingua materna. Soltanto la Repubblica russa, la Repubblica ceca e la Slovenia contemplano due sole lingue, mentre nelle regioni di frontiera (citiamo ad esempio lo Schleswig-Holstein, Länder tedesco ai confini con la Danimarca) si sale a quattro. Caso particolare quello di Malta, ove sono insegnate cinque lingue.

La situazione descritta appare eccessivamente omogenea e non coglie le diversità presenti nelle varie nazioni (lingue ufficiali e non, lingue minoritarie o regionali autotone, ecc.).

2) L'età in cui viene introdotta la seconda lingua è sempre più anticipata: se nei paesi monolingui essa tende a situarsi fra gli otto e i dieci anni, non è raro il caso di minoranze che anticipano, anche di molto, questo apprendimento, addirittura sino ai tre anni (Andorra, Paesi Baschi francesi, Valle d'Aosta, Bretagna). La situazione non è univoca nei vari paesi europei. Accanto alle dichiarazioni d'intento convivono delle realtà molto diverse.

3) La seconda lingua insegnata dipende molto dalla situazione geografica: nei grandi paesi e in quelli monolingui la scelta propende generalmente per un idioma a grande diffusione; le minoranze e i paesi plurilingui (come la Svizzera) optano invece per un'altra lingua, considerando così altri aspetti. Per questo motivo non è facile ottenere un consenso a favore di una decisione univoca.

4) In alcune comunità linguistiche la pratica di un secondo idioma ha luogo in situazione «reale», mediante quello che gli specialisti hanno a suo tempo chiamato «bain de langue». Non si tratta pertanto di insegnamento «della» lingua, ma piuttosto di insegnamento «nella» lingua. Così, per fare degli esempi, in Irlanda in alcune classi le lezioni si svolgono in irlandese e in inglese (bilinguismo semplice), a Malta in maltese e in inglese, ecc. Talvolta la lingua del luogo si alterna a quella nazionale, come in Bretagna, ma vi sono scelte del tutto originali e innovatrici, come quelle operanti in scuole di Parigi (rue Tanger) e di Roubaix, ove si parla correntemente il francese e l'arabo. In questo vasto panorama esistono anche altre situazioni, come ad esempio «l'immersione» in inglese in Germania.

Ciò lascia intravedere uno sviluppo e una prospettiva molto interessanti, da seguire particolarmente nell'Europa multilingue.

Educazione del portamento

Quando passiamo davanti a una vetrina che riflette la nostra immagine, appena ci osserviamo, istintivamente «ci tiriamo su», ci diamo un portamento migliore.

Anche quando veniamo richiamati da qualcuno, ci correggiamo per un breve momento per poi presto riprendere l'atteggiamento usuale.

E questo perché le abitudini di portamento si sono insediate gradualmente, senza che ce ne rendessimo conto e la nostra consapevolezza si è adeguata a loro facendocene apparire come giuste. La posizione scorretta o il gesto goffo non sono più avvertiti come tali, ma come la posizione naturale che volevamo assumere o come il gesto aggraziato che volevamo compiere.

Tradotto in pratica ciò significa che educare alla correzione del portamento mediante il richiamo verbale o l'occasionale osservazione della propria immagine in uno specchio, sono metodi votati al fallimento perché, non appena lo stimolo viene a mancare, inconsapevolmente l'individuo si riadagia nella propria consuetudine che gli appare come corretta.

Da qui la necessità di trovare un'altra strada, di trovare un metodo che non dipenda più da fattori esterni come il richiamo o lo specchio, ma che prenda origine e riferimento nell'individuo stesso, procurando nel contempo, se possibile, anche una sensazione di piacevole benessere.

Il portamento corretto innato dipende da due principi essenziali: la stabilità degli appoggi e la disposizione equilibrata sugli stessi delle diverse masse del corpo: bacino, torace, capo e arti.

Non appena cambia la disposizione di una o più masse, per mantenere la posizione eretta, il corpo è costretto a modificare il suo assetto e lo fa variando in particolare la tensione dei muscoli e dei legamenti.

Tali variazioni le possiamo avvertire come sensazioni di compressione, stiramento, detensione, contrazione o rilasciamento e, a saperle riconoscere e ascoltare, possono guidarci nella correzione in qualsiasi circostanza.

L'uomo, nel corso della sua evoluzione, si è progressivamente adattato alla posizione eretta, sviluppando meccanismi così raffinati che gli permettono di mantenerla con un minimo dispendio di energia. Ciò significa che quando ci atteggiamo rispettando le condizioni naturali, ci sentiamo bene, liberi nei movimenti, perfettamente integrati nell'ambiente naturale per il quale siamo fatti e al quale ci siamo progressivamente adattati.

Per convincerci che la scoperta della posizione corretta innata dà soddisfazione, è sufficiente guardare negli occhi i ragazzi impegnati nella ricerca; vi vedrete passare il riflesso di infiniti stati d'animo: confusione, dolore,

delusione, concentrazione, ostinazione. Ma quando raggiungono l'obiettivo, vi vedrete soltanto una grandissima gioia. La gioia di conoscersi, di appartenere a se stessi, di essere, di esistere.

A questo punto non sarà nemmeno più necessario chiedere loro di mettersi nella posizione corretta: basterà invitarli ad assumere la posizione nella quale si sentono meglio e sarà la stessa cosa.

La soddisfazione, il senso di piacevole benessere, la gioia, in fondo non è nemmeno necessario cercarli; arrivano da soli come naturale conseguenza di un lavoro svolto correttamente.

Nel percorso rieducativo al portamento corretto innato si distinguono tre momenti caratterizzanti che ne condizionano la progressione.

1. Dall'incoscienza alla sensazione consapevole.

Durante questa fase si educa il ragazzo alla scoperta, all'interpretazione e alla riproduzione della sensazione di riferimento prescelta.

2. Dalla sensazione consapevole alla correzione guidata.

Ossia la ricerca della posizione corretta facendosi guidare dalle variazioni di intensità e di luogo della sensazione di riferimento.

3. Dalla correzione guidata alla correzione istintiva.

Questo rappresenta l'obiettivo finale del programma e si potrà dire di averlo raggiunto solo quando l'individuo assumerà la posizione innata corretta, come atto di ribellione istintiva e inconscia al disagio fisico provocato dalle cattive abitudini.

Il programma di educazione del portamento è iniziato in forma sperimentale nel corso dell'anno scolastico 1985/86 e in forma ufficiale, con tutti gli allievi delle classi di prima elementare del Cantone, con l'anno scolastico 1986/87 (cfr. SCUOLA TICINESE No 134, dicembre 1986); l'anno seguente veniva esteso a tutti gli allievi del primo ciclo.

La verifica sul terreno e il relativo confronto con le difficoltà incontrate nell'inserimento di una simile tematica nell'ambito dell'insegnamento regolare, consigliavano di limitare il campo di azione all'igiene della posizione da seduti e permettevano di precisare obiettivi, temi e modalità di intervento, che venivano poi ampiamente collaudati negli anni successivi.



Ultimamente ci si è resi conto che quanto seminato nel corso del primo ciclo, tendeva a scemare con il passare degli anni.

Si è quindi avvertita l'esigenza di riprendere i concetti adattandoli alle possibilità di apprendimento delle varie età e, nel limite del possibile, cercando di adeguarli alle esigenze dei programmi di studio delle singole classi.

L'intervento si concretizza in una lezione mensile per classe, della durata di 25 minuti e con un programma i cui obiettivi per le singole classi possono essere così riassunti.

Classe terza

Esercitare autonomamente o sotto la guida di un compagno, a turno, quanto imparato nel corso della seconda classe.

Dare ai ragazzi qualche spiegazione supplementare sul perché dell'importanza di un programma di educazione del portamento, con particolare riferimento all'argomento della crescita.

Temi suggeriti:

- l'organizzazione della posizione da seduti (ripetizione);
- la sensazione dell'appoggio nella posizione da seduti (rip.);
- ricerca della direzione della correzione nella posizione da seduti (rip.);
- scoperta della crescita come caratteristica comune a vegetali, animali e uomo;
- scoprire quali sono gli elementi che crescono;
- i tempi della crescita;
- si può crescere bene o male;
- di cosa abbiamo bisogno per crescere.

Classe quarta

Ripresa e approfondimento dei movimenti e delle posture di scarico e mantenimento.

Imparare a osservare e percepire il corpo attraverso le sensazioni muscolari provocate dalla posizione o dall'attività, in modo da portare sempre più il ragazzo verso l'autocorrezione attiva.

Temi suggeriti:

- il muscolo che riposa e che lavora;
- impariamo a distinguere quale parte, regione o muscolo lavora;
- distinguere la diversità fra la sensazione di stiramento e quella di contrazione muscolare;
- le posizioni e l'affaticamento;
- il rafforzamento muscolare guidato dalla sensazione;



- la mobilità e la scioltezza articolare guidate dalle sensazioni.

Classe quinta

Approfondimento del programma di quarta, con l'inserimento degli effetti della respirazione sia nella posizione corretta o scorretta che nei movimenti e nelle posture di scarico e mantenimento.

Temi suggeriti:

- la respirazione e i suoi effetti sul tronco e la colonna vertebrale;
- impariamo a padroneggiare il fiato;
- azione della respirazione sull'organizzazione della colonna vertebrale;
- il fiato e il rafforzamento muscolare;
- il fiato e la scioltezza articolare;
- integrazione del fiato nella postura e nel lavoro.

La fotografia con il ministro cinese è apparsa sul Giornale del Popolo del 16 agosto 1985, a illustrazione di un articolo concernente «La giornata nel Locarnese di Zhou Nan - Dalla Muraglia cinese alla diga della Verzasca», con la seguente didascalia:

SONOGNO - Per la consegna di un dono-ricordo una bambina sta mettendo in ... ginocchio il vice-ministro cinese degli Esteri.

Il commento sul modo di atteggiarsi del vice-ministro cinese, invece di apparire benevolmente ironico, denuncia una mentalità, la nostra, dalla quale sono completamente scomparsi modi di agire istintivi e sani che invece sono di uso comune in una civiltà che al corpo ha sempre guardato e guarda con occhi diversi dai nostri.

Noi ci siamo talmente allontanati dalla genuina radice del movimento e

delle posizioni istintive che il corretto comportamento del ministro cinese ci fa sorridere, ci sembra goffo e sgraziato.

Certamente noi ci saremmo chinati, magari prendendoci il classico «colpo della strega».

Ma ciò non significa che abbiamo ragione. Anzi!

La posizione del ministro, rispetto a quella di un uomo chinato in avanti, non è forse più bella ed elegante?

Chi ha occhi per vedere capisce che quello è un corpo agile, scattante, leggero e vivo, pronto a reagire con estrema rapidità.

La fotografia con gli artigiani mostra che anche alle nostre latitudini, appena due o tre generazioni fa, l'istinto della postura corretta, sicuramente sollecitato dalla necessità all'uso razionale del corpo, determinato da una vita fisica molto più attiva dell'attuale, non era ancora stato narcotizzato dai falsi concetti di comodità introdotti successivamente e che ci hanno portati alla disastrosa situazione attuale.

Il Servizio della ginnastica correttiva, in stretta e fattiva collaborazione con l'Ufficio dell'insegnamento primario, con l'estensione del programma di educazione anche alle classi del secondo ciclo, si propone di educare i ragazzi dando loro un metodo che, anche se limitatamente alla tematica della posizione da seduti e alle attività di scarico delle tensioni che comunque si accumulano a livello delle strutture antigravitarie, permetta loro di recuperare l'istinto del corpo, accompagnandoli sulla via di questa meravigliosa riscoperta.

Virgilio Conti

Il pattinaggio nella scuola elementare

Premessa

Negli ultimi anni si è assistito nel Ticino al notevole aumento dell'attività sul ghiaccio da parte di scuole di tutti gli ordini, ma in modo particolare da parte delle classi di scuola elementare. Questo fenomeno è da collegare al fatto che da alcuni anni i docenti di scuola elementare, dopo aver frequentato i corsi di abilitazione, hanno la possibilità di praticare il pattinaggio con le proprie classi.

Il pattinaggio è lo sport invernale probabilmente più popolare assieme allo sci ed entrambi permettono di sperimentare la sensazione della scivolata, fattore importante nell'educazione fisica. Inoltre, recarsi su una pista di pattinaggio è più semplice e meno costoso.

Per poter rimanere in posizione eretta sulle lame dei pattini occorre sviluppare buone capacità di equilibrio dinamico: quest'ultimo è un fattore fondamentale in qualsiasi attività sportiva.

E' una delle rare attività praticabili all'aria aperta durante l'inverno.

Le capacità coordinative

In precedenza si è accennato all'equilibrio dinamico come fattore importante nel pattinaggio e nelle attività sportive in generale. Il fatto di spostarsi sul ghiaccio mette in azione diverse capacità e abilità che in modo più preciso vengono chiamate «capacità coordinative»: se esercitate convenientemente, permettono al bambino di padroneggiare i movimenti con sicurezza in situazioni prevedibili, imprevedibili e di apprendere rapidamente altri.

Tra le più importanti capacità coordinative possiamo citare le seguenti (Hirtz, 1981.681).

– *Attitudine alla differenziazione sensoriale*

Facoltà di recepire e assimilare coscientemente e separatamente impressioni sensoriali.

Es. => pattinare in avanti, in slalom su due pattini, dapprima facendo rumore, poi senza rumore: quali sensazioni si provano? (Leggerezza, elasticità).

– *Attitudine spazio-temporale*

Permette di situare il proprio corpo nello spazio a un certo momento in rapporto a certi punti di riferimento.

Es. => fare una curva stretta attorno a un ostacolo con cambiamento di ritmo (veloce/lento/veloce) a occhi chiusi. Eliminando i riferimenti visivi, l'orientamento avverrà per mezzo dell'esperienza del proprio movimento corporale.

La combinazione di queste due capacità è alla base di un buon «senso del movimento», condizione essenziale per una corretta rappresentazione mentale del movimento.

– *Equilibrio dinamico*

Permette, sfruttando l'inerzia del movimento, di mantenersi in posizione verticale anche in situazione precaria su una superficie piccola.

Es. => passo incrociato in curva; passaggio dal pattinaggio in avanti a quello indietro e viceversa; fase transitoria tra una spinta e l'altra.

– *Senso del ritmo*

Permette di far proprio un movimento, di renderlo più comprensibile, interiorizzando il suo ritmo, per esempio battendo le mani. Può essere di aiuto a qualsiasi livello dell'apprendimento per assumere e utilizzare le informazioni.

– *Capacità di reazione*

E' la facoltà di reagire correttamente e rapidamente in una situazione imprevedibile, quindi di adattarsi. Distinguiamo la capacità di reazione acustica e ottica.

Es. => al segnale acustico del maestro, passare dall'incrocio avanti all'incrocio indietro; gioco «1-2-3: stella!» fermarsi prima che il compagno vicino alla transenna, girandosi, mi veda in movimento.

Foto Massimo Pacciorini



Le attività di base nel pattinaggio

Come in altre attività sportive, anche per il pattinaggio è importante permettere ai bambini di acquisire esperienze ampie in quello che è il repertorio specifico di movimenti. Maggiori e più complete sono queste esperienze, tanto più facile sarà in seguito l'apprendimento delle forme classiche conosciute, come il pattinaggio avanti e indietro, l'incrocio

avanti e indietro, le varie forme di frenata, ecc.

– Scivolare: acquisire esperienze nello scivolare sul ghiaccio. Dopo qualche lezione di ambientamento, gli allievi potranno iniziare con esercizi specifici di questa attività, con l'obiettivo di riuscire a portare a termine un piccolo slalom.

– Spostamento del peso del corpo (caricare/scaricare)

Già dalle prime lezioni, gli allievi dovranno essere capaci di spostare alternativamente il peso del corpo da un pattino all'altro, alcune volte di seguito.

– Salti: fare esperienze di salto sul ghiaccio. Dopo aver acquisito una relativa sicurezza e un buon equilibrio negli spostamenti sul ghiaccio (buona padronanza del pattinaggio in avanti e conoscenza del pattinaggio indietro), gli allievi saranno capaci di eseguire alcuni salti differenti.

– Pattinaggio sui fili: acquisire esperienze nel pattinaggio sui fili esterni e interni. Dopo aver acquisito un buon equilibrio e la padronanza del pattinaggio in avanti, gli allievi saranno capaci di differenziare le curve sul filo interno ed esterno realizzando una serie di curve di raggi differenti.

– Rotazioni: abituarsi alle rotazioni in differenti esperienze motorie. Dopo aver imparato alcune nozioni di pattinaggio e conosciuto i movimenti di flessione ed estensione, gli allievi saranno capaci di girare su se stessi in modi diversi e da entrambi le parti.

Il materiale

Per poter svolgere l'attività del pattinaggio in maniera efficace è consigliato l'uso di materiale adeguato. A dipendenza del periodo e dell'infrastruttura che si sceglie, l'abbigliamento deve permettere una buona libertà di movimenti e proteggere nel contempo dal freddo. L'uso dei guanti è raccomandato per prevenire possibili ferite da taglio alle mani. I pattini devono essere in buono stato e le lame affilate; non devono calzare troppo grandi, in modo da garantire il sostegno ideale della cavaglia.

Norme

In relazione all'organizzazione delle attività sportive nella scuola elementare, il Dipartimento dell'istruzione e

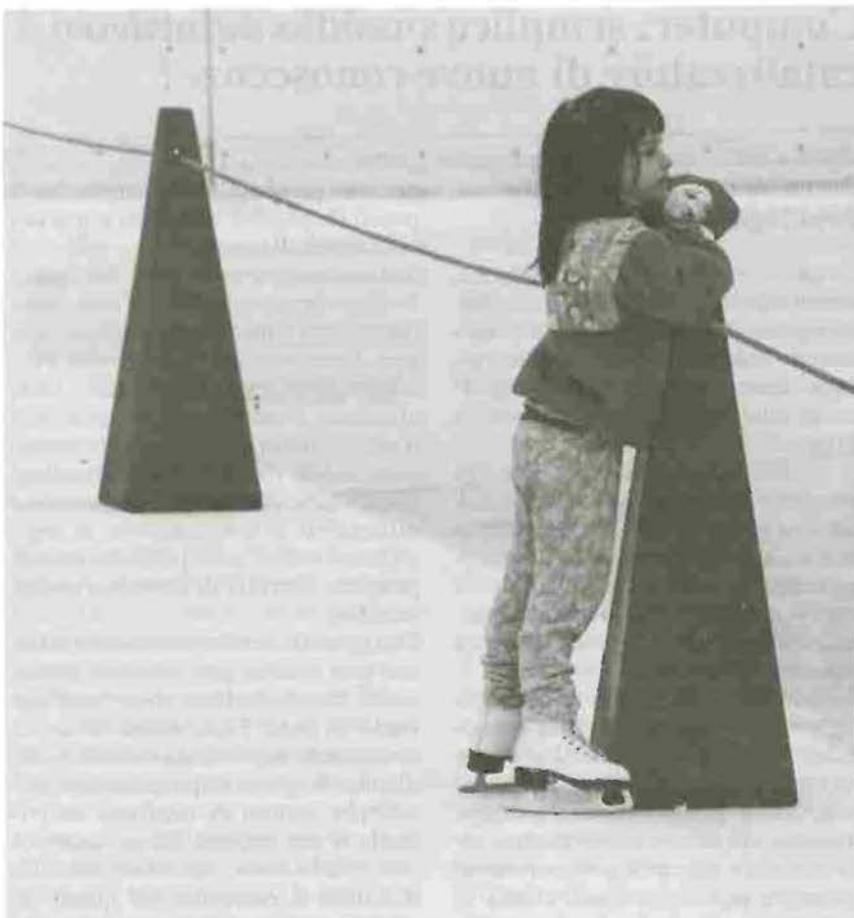


Foto Massimo Pacciorini

della cultura ha emanato una serie di norme che regolano le diverse discipline. Per il pattinaggio si specificano i requisiti e le qualifiche del personale abilitato all'insegnamento; si elencano le condizioni e i divieti ai quali ci si deve attenere per organizzare e svolgere le lezioni con le classi.

Formazione specifica per docenti titolari e specialisti

L'insegnamento del pattinaggio può essere impartito sia dai docenti di educazione fisica – i quali, nel corso del curriculum per l'ottenimento del diploma di docente di educazione fisica, vengono istruiti nella disciplina specifica – o dai docenti titolari. Per loro l'UEFS organizza il corso di abilitazione all'insegnamento del pattinaggio, che consente di svolgere le lezioni con la propria classe. Questo corso si svolge in 8 lezioni e prevede, oltre all'insegnamento tecnico, metodologico e didattico proprio della disciplina, anche un esame di ammissione e un esame finale.

Conclusione

Considerando gli aspetti motori, didattici e sociali, il pattinaggio è da considerare una disciplina particolarmente adatta ai bisogni dei bambini di scuola elementare. E' praticata con piacere ed entusiasmo pressoché da tutti i giovani, l'organizzazione di un ciclo di lezioni e l'accesso a una pista di pattinaggio è relativamente semplice. Con l'aiuto di qualche genitore ben disposto (allacciare i pattini, eventuale aiuto sul ghiaccio,...), i docenti possono svolgere delle lezioni ben strutturate in modo da permettere agli allievi di approfittare al massimo della proposta.

Fausto Croce
assistente di educazione fisica
nella scuola elementare

Bibliografia:

- Sportlerziehung in der Schule 1.2/88
Bucher, W., 1007 Spiel- und Übungsformen im Eislaufen und Eishockey, Verlag Hofmann Schorndorf
Hotz, A., Apprentissage psychomoteur, Edition Vigot, Paris 1985

Computer: semplice sussidio didattico o catalizzatore di nuove conoscenze?

Domanda e offerta di nuove tecnologie

Da qualche tempo la scuola è diventata un mercato molto frequentato dagli operatori-venditori di nuove tecnologie didattiche. E le nuove tecnologie stanno indubbiamente apportando diversi vantaggi nella pratica didattica.

In un convegno svoltosi a Milano in margine alla mostra DIDATTICA 2000, a proposito della maggiore o minore utilità delle tecnologie informatiche, qualcuno ha posto il quesito «se nel mercato è la domanda che genera l'offerta o se è invece l'offerta a generare la domanda».

Nel mondo della scuola sembra che la seconda ipotesi sia oggi più verosimile. Soprattutto quando il docente acconsente ad usare passivamente programmi già pronti che guidano studenti, altrettanto passivi, attraverso esercizi e percorsi predeterminati e sempre uguali. A questi livelli di utilizzazione il computer non va oltre le possibilità di un banale sussidio didattico.

Al convegno «Insegnamento delle lingue e nuove tecnologie» il Prof. Paolo Balboni dell'Università di Venezia ha provocatoriamente posto ai

docenti presenti la domanda «se è possibile usare il computer come catalizzatore di nuove conoscenze».

Sul mercato europeo sono disponibili vari programmi adatti ad essere impiegati per l'insegnamento delle lingue. Storyboard, Missing links, Prediction, Pinpoint, Clozwrite, Matchmaster, e molti altri sono quasi tutti «programmi autore» e propongono esercizi di reading, understanding, vocabulary. Alcuni programmi sono utilizzabili in congiunzione al registratore audio e si possono quindi proporre esercizi di listening/understanding.

Tutti questi esercizi presentano tuttavia uno svantaggio: possono essere svolti altrettanto bene su un semplice foglio di carta! Essi possono assumere una certa importanza didattica solo quando vengono impiegati come sussidi per lezioni di recupero individuale o per apprendimento autonomo. Usato come semplice sussidio didattico il computer ha quindi lo svantaggio di essere troppo costoso. In altre parole il rapporto costi/benefici non è favorevole al suo impiego. La nuova sfida per i docenti dell'area linguistica è quindi individuare che cosa si può fare e che cosa val la pena di fare con il computer.

Organizzazione della conoscenza: dalle dichiarazioni ai processi

Come è noto l'acquisizione della conoscenza avviene per passaggi successivi. Si parte dal gradino più basso rappresentato dalle conoscenze dichiarative (es. i verbi, i pronomi possessivi ecc.) per passare alle «procedure» che uniscono le conoscenze dichiarative tra loro (es. la sintassi). Il terzo livello è rappresentato dalle strategie che riguardano le abilità di comprensione e di produzione (es. leggere, scrivere). Le strategie sono possibili solo se sostenute dai processi (es. la comprensione è possibile grazie all'esame del contesto, o alle conoscenze pregresse).

Se usato per i primi due livelli di conoscenza, il computer non può andare oltre una mera funzione di sussidio didattico.

Se invece viene usato a livello di strategie e di processi allora il computer può veramente diventare catalizzatore di nuove conoscenze!

Word Processor

Al di fuori di un'aula scolastica il W. P. è normalmente usato come una banale macchina per scrivere. A scuola invece, lavorando con piccoli gruppi di tre studenti, il W. P. può essere usato per traduzioni dal latino, per scrivere una lettera in lingua straniera, per un tema di italiano. La flessibilità del W. P. permette a più studenti di dare il meglio delle loro capacità per ottenere un prodotto finale che è senz'altro superiore alle somme dei singoli contributi. Nel tema, ad esempio, bisogna individuare le idee, ampliarle, organizzarle, collegarle, controllare la stesura finale. Nel lavoro di gruppo il travaso delle conoscenze da studente a studente è più immediato. La correzione fatta dal compagno serve per imparare, quella fatta dal docente può essere vista solo a fini di controllo, di valutazione.

Con solo cinque o sei gruppi da seguire, il docente ha più tempo da dedicare al lavoro di coesione testuale. Gli stessi fattori sinergici offerti dal lavoro di gruppo si possono ritrovare in un riassunto, una parafrasi, una versione dal latino. Con il W.P. è facile effettuare una traduzione comparativa di un testo classico. Si possono avere sullo schermo 3 o 4 celebri versioni e operare un'analisi testuale o letteraria. Nel gruppo l'osmosi delle



conoscenze è più immediata, più efficace.

Data Base

Il D. B. può essere molto utile nella scuola media prima per insegnare a ordinare le conoscenze (sia letterarie che scientifiche), poi per interlegare le informazioni disponibili. Conoscere i contenuti di singole schede di lettura vuol dire possedere delle conoscenze isolate, con essi ci si ferma ai primi gradini delle strategie cognitive. Se gli studenti imparano invece a stabilire collegamenti e relazioni tra contenuti, allora imparano a operare a livello di processi cognitivi.

A livello linguistico un'applicazione di classe potrebbe essere la creazione di una grammatica di riferimento per tutti gli studenti. Si potrebbe partire da schemi vuoti predisposti per contenere le strutture linguistiche man mano che si vanno studiando. Gli studenti, opportunamente guidati, scrivono le regole e man mano le collegano tra di loro, operando così a livello di processi.

Dagli ipertesti alla realtà virtuale

Gli ipertesti, grazie alla loro intrinseca capacità di poter essere scritti o letti in modo non sequenziale, sono il mezzo ideale per operare a livello di processi cognitivi.

Con l'ipertesto si può ad esempio imparare a mettere in relazione tra di loro i fatti geografici, storici e letterari di una singola regione. Ai testi oggi è possibile aggiungere anche immagini e suoni e si parla allora di ipermedia.

Il futuro fa intravedere scenari di conoscenza ancora più ampi.

Nell'insegnamento delle lingue infatti la realtà virtuale potrà dare allo studente una sensazione di *full immersion* certamente efficace per acquisire in tempi brevi una padronanza linguistica più completa. In questo campo le tecnologie esistono già, quello che ancora manca è l'immaginazione a livello di utilizzo operativo.

Se dunque i docenti dell'area linguistica sapranno usare il computer come catalizzatore di processi cognitivi, non dovranno più subire l'offerta di sussidi informatici. Saranno loro invece a generare la domanda di nuove tecnologie.

Giuseppe Latella

E' nato «Display»



L'integrazione delle Nuove Tecnologie Informatiche (NTI) nell'insegnamento è un obiettivo che si pongono parecchie scuole, tra le quali si può annoverare anche quella ticinese. L'idea, in sintesi, è quella di utilizzare le possibilità offerte dallo sviluppo dei personal computer per aumentare l'efficacia dell'insegnamento. L'utilizzazione di questo mezzo sul piano pedagogico ha evidentemente però comportato fin dall'inizio delle difficoltà. Si è trattato perciò di esplorare a fondo le possibilità offerte da queste nuove tecnologie avviando delle sperimentazioni.

Oggi possiamo dire che il mezzo è meglio conosciuto: molto resta però da fare anche perché l'evoluzione tecnica fa registrare ogni giorno dei progressi e apre delle nuove possibilità di applicazione.

Col passare del tempo si è poi anche diffusa sempre più la convinzione che l'integrazione delle NTI nell'insegnamento dipende in buona parte dagli insegnanti e che perciò è indispensabile potenziare i centri di documentazione, assicurare un'assistenza pedagogica e tecnica sempre più efficace, fornire numerose e variegate possibilità di aggiornamento, incoraggiare e valorizzare ogni sorta di sperimentazione significativa nelle classi.

In questo contesto risulta perciò molto importante divulgare le esperienze già compiute in classe, informare sui materiali a disposizione, aggiornare sulle novità in campo didattico, recensire pubblicazioni, offrire spunti e consigli, dare spazio al dibattito pedagogico e didattico che l'informatica suscita, ecc.

Questo ha spinto il Servizio di Coordinamento e di Documentazione

Informatica (CDI) del Centro Didattico Cantonale (CDC) di Bellinzona a pubblicare un Bollettino: «Display». Nel limite del possibile esso presenterà degli articoli che riguarderanno tutti i settori della scuola dell'obbligo (ma anche gli altri settori saranno ben rappresentati). Equità di trattamento avranno anche, almeno negli intenti, le varie materie.

«Display» deve però essere soprattutto un mezzo di comunicazione tra i docenti e in questo senso sarà indispensabile che ognuno dia nel limite del possibile il suo contributo approfittando dell'occasione per far circolare le proprie esperienze e le proprie conoscenze.

Il Bollettino verrà pubblicato due volte all'anno ed è destinato ad evolvere nel tempo per rispondere sempre meglio alle esigenze degli insegnanti. Critiche, suggerimenti, consigli, proposte di collaborazione sono perciò benvenuti.

Intanto comunque l'inizio è stato promettente, grazie all'impegno di alcuni colleghi che hanno accettato di collaborare presentando articoli interessanti e stimolanti. Grazie a loro «Display» è nato e certamente saprà dare un valido contributo all'introduzione delle NTI nell'insegnamento.

Il bollettino è gratuito e può essere ottenuto al CDC di Bellinzona.

Roberto Aletti



Dimensione matematica I

Dal settembre scorso gli allievi di prima media del cantone possono disporre di un nuovissimo manuale di matematica dal titolo DIMENSIONE MATEMATICA I, curato da Gianfranco Arrigo, Roberto Bottani, Aldo Frapolli, Rita Poletti e pubblicato da Giampiero Casagrande Lugano. Il testo si aggiunge ai volumi III e IV, apparsi negli scorsi anni e dedicati alle classi del secondo biennio. Perché la collana sia completa manca ancora il volume per le seconde, che è in preparazione e che, se tutto andrà normalmente, apparirà nel mese di settembre 1994.

Il gruppo di autori, costituitosi tre anni or sono e progressivamente rinnovato, ha finora mantenuto l'impegnativo programma di lavoro che ha permesso la pubblicazione di un volume all'anno. La decisione di pubblicare nell'ordine i volumi III, IV, I, II è stata presa con l'intento di facilitare il coordinamento fra i diversi volumi.

Nell'intenzione degli autori, il nuovo mezzo didattico deve permettere all'insegnante di variare le strategie di insegnamento e di puntare in particolare anche sull'individualizzazione dell'apprendimento. Per questo, accanto alla parte teorica, il libro propone esercitazioni diversificate, adatte alle numerose e sfaccettate esigenze dei singoli alunni. Parecchie sono le novità che presenta DIMENSIONE MATEMATICA I.

Per prima cosa, l'allievo fa la conoscenza di due personaggi che lo accompagnano per tutto il testo: sono

Aba «una ragazzina vispa, puntigliosa e precisa» e Gero «un ragazzo a volte un po' svogliato, ma con notevoli potenzialità intellettive». Sono nati dalla fantasia degli autori e dall'abile penna di Zeno Gianola, che li ha disegnati, rendendoli ancora più reali.

Pure di Gianola sono le illustrazioni della copertina, delle prime pagine di ogni capitolo e di alcune strisce: il tutto dovrebbe contribuire a rendere più piacevole e familiare il libro di testo.

Inoltre DIMENSIONE MATEMATICA I introduce una novità interessante: la PALESTRA MATEMATICA: «uno spazio che offre all'allievo la possibilità di compiere veri e propri allenamenti mirati al rafforzamento di competenze tecniche che non dovessero essere sufficientemente acquisite».

I primi tre capitoli, NUMERI, GRANDEZZE E MISURE, FIGURE GEOMETRICHE presentano una buona sintesi degli argomenti previsti dal programma di prima media e sono animati da Aba e Gero, anch'essi, idealmente, ragazzini di prima media. La programmazione della lezione è però lasciata all'iniziativa del docente, il quale può decidere se usare o no, e in che misura, i molti spunti offerti dal testo: questa è caratteristica comune a tutti i volumi della nuova collana. Si può così affermare che anche DIMENSIONE MATEMATICA I, come i volumi apparsi in precedenza, può essere usato da più classi senza incorrere in ecces-



sive ripetizioni: parecchi sono infatti i percorsi differenti che vi si possono ritagliare. Anche DIMENSIONE MATEMATICA I si presenta come mezzo didattico aperto, con un ampio ventaglio di proposte e un ancor più ampio spettro di possibilità d'impiego.

Ecco qualche indicazione sui contenuti.

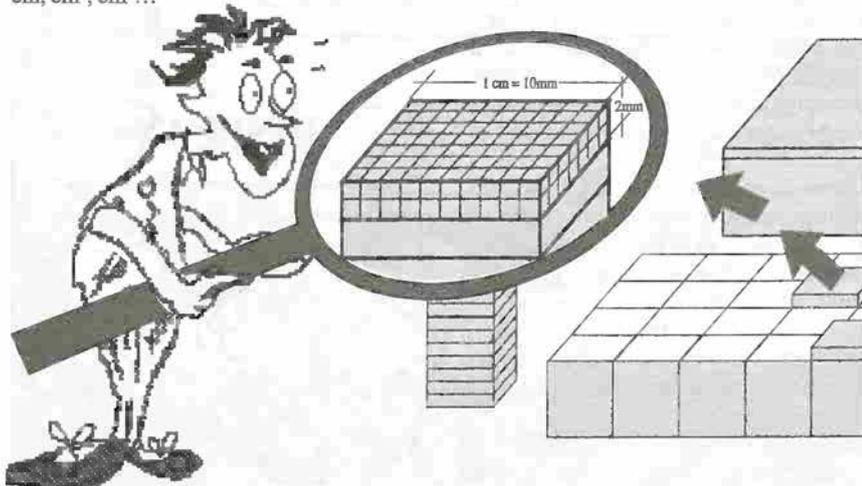
Il capitolo NUMERI si occupa ovviamente dei numeri naturali e presenta in particolare la divisibilità, le proprietà delle operazioni aritmetiche e le potenze. Inoltre offre anche uno sguardo sulle frazioni e sui numeri decimali.

Il capitolo GRANDEZZE E MISURE introduce l'allievo nel campo della misurazione, con lo scopo di fargli compiere un primo passo importante nel vasto territorio delle grandezze geometriche, fisiche ed economiche. Il capitolo FIGURE GEOMETRICHE offre la duplice possibilità di riordinare le conoscenze intuitive sulle figure geometriche acquisite durante la scuola primaria e di apprendere nuove conoscenze sui poligoni, soprattutto su triangoli e quadrilateri.

Il capitolo PALESTRA MATEMATICA offre attività che concernono il calcolo mentale, il calcolo scritto, i problemi sulle quattro operazioni aritmetiche, i numeri decimali, le grandezze e le misure, i concetti di lunghezza, area e ampiezza.

Il capitolo LABORATORIO MATEMATICO propone di sviluppare ed esercitare soprattutto le capacità di intuire, di dedurre e di inventare sui

cm, cm², cm³...



temi seguenti: bilance, giochi con i numeri, problemi combinatori, situazioni statistiche, giochi di strategia. Ogni capitolo offre una ricca scelta di esercizi (molto spesso si tratta di proposte di attività), così suddivisi:

- esercizi di apprendimento, per rinforzare le conoscenze di base;
- esercizi di applicazione, per dare la possibilità agli allievi di situare le conoscenze disciplinari in contesti extra-matematici;
- esercizi di approfondimento, perché i ragazzi scoprono il piacere di fare matematica divertendosi.

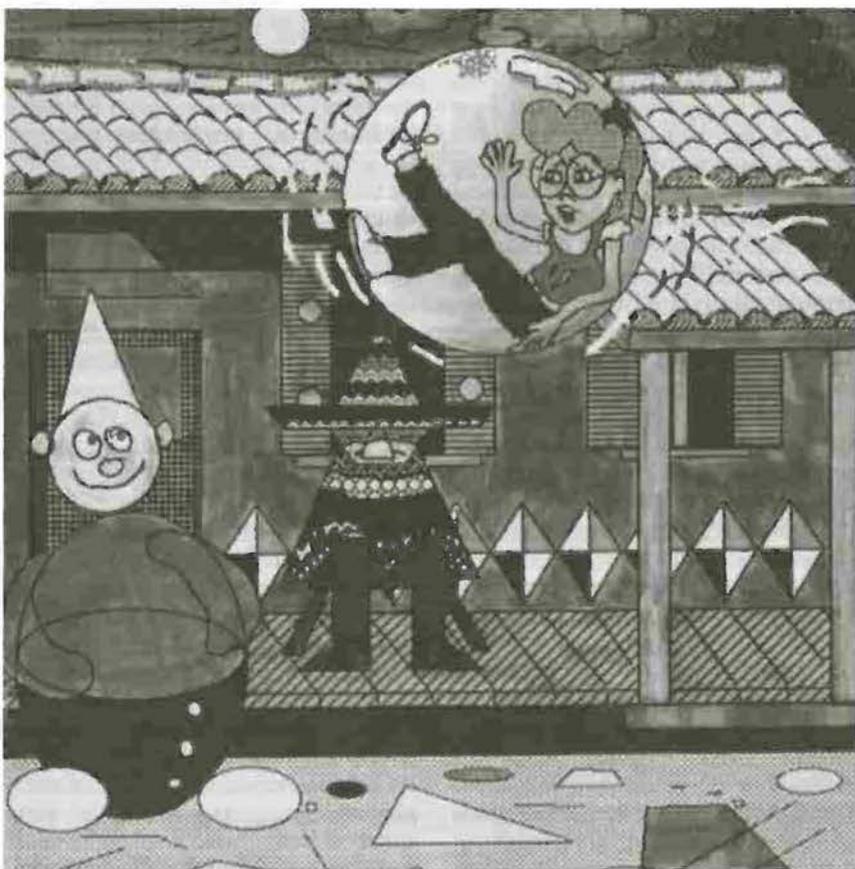
Negli esercizi di apprendimento si nota lo sforzo particolare, profuso dagli autori, di proporre un menu ricco e variato di attività, tale da permettere a ogni allievo di raggiungere autonomamente e in maniera completa gli obiettivi del capitolo.

Gli esercizi di applicazione hanno un duplice scopo: aiutare i ragazzi a consolidare determinate conoscenze che non fossero ancora del tutto assimilate, permettere all'allievo di ancorare su supporti concreti l'apprendimento matematico che a mano a mano sta costruendo.

Negli esercizi di approfondimento, così come nel capitolo **LABORATORIO MATEMATICO**, gli allievi possono trovare giochi, curiosità, proposte per ricerche ed anche lavori da eseguire manualmente. L'intero volume, del resto, si sforza di presentare la materia attraverso un grande gioco di manipolazione e di riflessione, senza perdersi in inutili formalismi.

La **PALESTRA MATEMATICA** è aperta a tutti, ma è vivamente consigliata a chi ha la necessità di recuperare o di irrobustire determinati apprendimenti basilari. L'allievo è invitato a lavorare sulle competenze più semplici e importanti, in modo da acquisire maggiore sicurezza e fiducia nei propri mezzi. In un secondo tempo viene offerto un test di verifica delle proprie capacità e, se il test è superato, l'allievo si ritrova nel mezzo di un grande gioco al quale può partecipare da protagonista, sfruttando le conoscenze appena acquisite.

DIMENSIONE MATEMATICA I vuole essere, oltre che un nuovo manuale di matematica per la prima media, anche un mezzo per trasmettere, soprattutto ai docenti, il messaggio pedagogico che sta alla base degli sviluppi attuali della didattica della matematica: l'allievo impara veramente se messo nella condizione di



Da: Figure geometriche (capitolo 3)

costruire il proprio apprendimento, lavorando soprattutto di intuizione in una situazione di ricerca. In questo modo, i vari concetti matematici, prima di assumere aspetti formalizzati, vengono fondati su un terreno concreto, ben conosciuto dall'allievo perché egli stesso lo ha conquistato a poco a poco, con i propri mezzi, anche faticando, ma anche provando soddisfazione a ogni passo compiuto. In questo modo si educa il giovane al gusto per l'indagine matematica e, in generale, a apprezzare il piacere di conoscere, di porsi interrogativi, di formulare ipotesi, di difendere le proprie idee giustificandole, se necessario, mediante ragionamenti logicamente corretti.

La veste tipografica di **DIMENSIONE MATEMATICA I** è stata curata in modo particolare, in modo da farne un libro piacevole già al primo contatto fisico: invitante, stimolante, gradevole.

Il libro è stato interamente composto (testo, disegni, illustrazioni, retini colorati) con l'ausilio di un computer Macintosh. Dai dischetti sono stati ottenuti i film con un'apparecchiatura Linotronic e da questi sono state ricavate le lastre per la stampa. Il pro-

cedimento, ormai collaudato da qualche anno, offre agli autori vantaggi non indifferenti con ricaduta estremamente positiva sul piano didattico. Avendo l'intera opera su supporto magnetico, diventa infatti notevolmente più facile ed economico intervenire in futuro per correggere eventuali errori, per migliorare certe parti, per completarne altre, per mutare periodicamente determinati esercizi e proposte di attività; in sintesi, per mantenere viva e aggiornata l'intera collana su un periodo di tempo sufficientemente lungo.

Fra gli autori, da notare due nuovi nomi: Rita Poletti e Roberto Bottani, entrambi insegnanti nelle scuole medie ticinesi, rispettivamente a Gravesano e Camignolo. La presenza di due docenti, accanto a due esperti di materia, conferisce all'équipe degli autori una particolare autorevolezza, garanzia di correttezza scientifica, di coerenza stilistica, e di validità didattica.

Ma, come accade per ogni manuale scolastico, la vera natura di **DIMENSIONE MATEMATICA I** sarà messa a nudo, entro la fine dell'anno scolastico, dalle classi che lo hanno adottato.

L'insegnamento della storia contemporanea

È stato distribuito agli insegnanti di storia delle scuole medie del Cantone, a cura dell'Ufficio dell'insegnamento medio, il fascicolo «Il XX secolo». Esso è il terzo della serie «sussidi didattici e suggerimenti per la programmazione dell'insegnamento della storia» e si occupa del programma di quarta, cioè di storia contemporanea. L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole ha sempre sollevato problemi e difficoltà di varia natura dando luogo a interessanti e approfondite discussioni non di rado però fondate su alcuni luoghi comuni del tipo: non si corre il rischio di «fare della politica»? Non si condizionano gli allievi? Non manca il necessario distacco dagli avvenimenti?

In realtà la storia contemporanea, al pari di tutte le altre, ha piena legittimità scientifica (si avvale degli stessi strumenti e si rifà agli stessi paradigmi della ricerca storica) e non è più partigiana, o meno obiettiva, di altre e può, anzi deve, rivendicare il giusto spazio nelle normali pratiche didattiche. Ma quando diciamo storia contemporanea, a quali contenuti ci rivolgiamo, con quale atteggiamento ci accostiamo alle vicende che vogliamo trattare in classe?

La prima osservazione è che dopo i grandi e straordinari avvenimenti degli ultimi anni, dalla caduta del muro di Berlino, al crollo del comunismo, al risveglio delle nazionalità, per restare agli aspetti più macroscopici, è «forse possibile» anche per il XX sec. iniziare a «trasformare il tempo in storia¹⁾». Ciò significa che è ormai possibile considerare in qualche modo chiusa un'epoca storica e proporre quindi una nuova periodizzazione entro cui racchiudere gli avvenimenti: si può ragionevolmente avanzare l'ipotesi di un corto XX sec. (1914 al 1989/91). In questo modo la contemporaneità inizia con la prima guerra mondiale, avvenimento che apre le porte ad una società nuova e definitivamente diversa da quella ottocentesca, e si chiude con la fine del bipolarismo che ha rappresentato per i 50 anni del secondo dopoguerra il quadro di riferimento militare/diplomatico obbligato entro cui situare le

diverse dinamiche della storia mondiale.

Questa nuova periodizzazione dovrebbe contribuire ad eliminare definitivamente alcune preoccupazioni che molti insegnanti ancora hanno. In primo luogo, e principalmente, l'insicurezza per la mancanza di un quadro generale di riferimento dovrebbe lasciare il posto ad un atteggiamento più rassicurante e permettere l'elaborazione e la ricerca di nuove interpretazioni che, seppur con la dovuta cautela, possono sostituire la «provvisoria interpretativa» tipica della storiografia recente e fonte di smarrimento, se non addirittura di frustrazione per molti.

Utilizzando la nuova periodizzazione risulta ora possibile ripercorrere la storia del Novecento nella sua globalità, nei suoi momenti significativi, cercando di individuare le trame e i nessi forti, essenziali tra i diversi avvenimenti, così da offrire un quadro concettuale interpretativo omogeneo. Soprattutto il periodo 1945/89 potrà essere affrontato in maniera più sistematica non limitandosi a semplici scale cronologiche sulla scia del tempo breve della politica o della diplomazia.

Come anche il fascicolo distribuito mostra, è possibile evidenziare alcune caratteristiche di fondo del Novecento: le due guerre mondiali, tra di loro strettamente connesse (una nuova guerra dei 30 anni?) e responsabili della definitiva subordinazione dell'Europa nel contesto mondiale, un nuovo rapporto stato-società evidenziato dalle differenti politiche del Welfare State, il modello bipolare USA-URSS che, attraverso la guerra fredda, ha imprigionato il mondo in una logica di potenza e, da ultimo, il fenomeno della decolonizzazione che pone in modo del tutto nuovo la dinamica delle relazioni politiche ed economiche tra stati.

Così non solo il periodo 1914/1945, che già aveva trovato un suo collaudato spazio nell'insegnamento, ma anche il periodo successivo 1945/1989 trova piena legittimità di insegnamento e nuovi percorsi didattici.

Considerando chiuso il XX sec., per l'insegnante sarà possibile ripercor-

rerne le vicende principali affiancando all'abituale presentazione degli avvenimenti, scanditi secondo il tempo breve della politica o della guerra, ipotesi interpretative basate su una corretta applicazione della lunga durata con la quale evidenziare gli elementi di continuità che hanno fortemente condizionato le strutture delle società e che hanno impresso ritmi di accelerazione e cambiamenti irreversibili. Certamente non a caso, in questi ultimi tempi molti commentatori e storici hanno riscoperto la validità della geopolitica, non so se correttamente o meno interpretata, ma di certo usata come strumento di studio per la comprensione degli ultimi tragici avvenimenti, in particolare nel caso della dissoluzione dell'ex Jugoslavia e dello smembramento dell'ex Unione Sovietica.

Ma per affrontare correttamente l'insegnamento dell'ormai «corto Novecento» mi sembra necessario fugare il campo da alcuni atteggiamenti duri a morire, ereditati da un passato per molti versi ostile alla storia contemporanea.

Il primo è l'atteggiamento di coloro che sono ossessionati dalla sindrome delle origini e che ritengono che la continuità fattuale e cronologica degli avvenimenti sia condizione sine qua non per gli avvenimenti successivi. A costoro si potrebbe semplicemente rispondere con le parole di Bloch: «l'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato. Forse però non è meno vano affaticarsi a comprendere il passato, ove nulla si sappia del presente²⁾». Detto in altro modo, passato e presente sono in stretta relazione ed è il loro rapporto che illumina sia il passato sia il presente. Ciò che serve del passato non è l'antecedente cronologico, la successione degli eventi, bensì il processo entro cui si realizza un cambiamento di sistema che dà origine al duplice rapporto presente/passato e passato/presente. La ricerca del passato è la ricerca delle determinazioni del presente e non la semplice ricerca di sopravvivenze di scarso o nullo valore esplicativo. Se fare storia significa rendere esplicita la dinamica di una società, allora la ricerca dell'antecedente cronologico non è necessariamente un fattore storicamente rilevante³⁾. Ha ragione Marx: l'anatomia dell'uomo spiega l'anatomia della scimmia; il successivo spiega la direzione della storia e ne svela il contingente.

Un'altra abituale obiezione davanti alle difficoltà poste dall'insegnamento della storia contemporanea è la classica constatazione che manca sempre il tempo! In realtà il problema rinvia alla programmazione e alla scelta dei percorsi didattici che si vogliono attivare: tutti gli insegnanti sono confrontati con questi problemi e tutti si lamentano della mancanza di tempo. Ovviamente questo non è sufficiente per abdicare al proprio lavoro e tantomeno può diventare un alibi per quanto non si è fatto; al contrario deve essere uno stimolo per scegliere meglio i tempi della programmazione senza cadere nell'ossessione delle origini poc'anzi ricordata. Stabilire delle priorità e delle gerarchie sono attività proprie del lavoro di storico e di insegnante, indipendentemente dall'epoca che si sta studiando, con l'aggiunta caso mai che la ricchezza e la diversità delle fonti contemporanee permettono operazioni didattiche e scelte, per efficacia e pluralità, impossibili per altre epoche.

Il problema in questione non riguarda tanto la logica della spiegazione, quanto un aspetto di ordine più gene-

rale relativo alla pertinenza delle fonti e alla capacità di selezione delle informazioni da attivare in classe nei percorsi didattici prescelti. In effetti se è certamente vero che gli antecedenti storici di qualcosa ci aiutano a capirlo meglio, è altrettanto evidente che il peso del passato non è omogeneo, e si riduce progressivamente.

Infine bisogna guardarsi anche dall'atteggiamento opposto centrato sul primato assoluto dell'attualità o sull'interesse degli allievi. L'interesse è una categoria troppo vaga e soggettiva per essere assunta a criterio di discriminazione e l'attualità, a sua volta, nasconde una carica notevole di ingenuità poiché ciò che sembra attuale, immediato è in realtà mediato da conoscenze, categorie, ideologie di provenienza spesso lontane che costituiscono quel rapporto che sembra immediato. Dietro l'angolo c'è il vecchio pericolo di studiare l'immagine anziché la realtà; non la società presente ma ciò che essa crede di essere.

Non bisogna poi dimenticare che insegnare storia contemporanea significa cercare di comprendere le vicende storiche a livello planetario e quin-

di pensare in termini di relazioni mondiali: premessa questa indispensabile per capire «l'altro», la sua cultura, le sue ragioni.

Certo un tale obiettivo non è perseguito solo dalla storia e non dovrebbe nemmeno esserlo. Da qui la necessità del coinvolgimento di altre discipline della sfera sociale, prima fra tutte la geografia, che diventa in questo modo il tramite e il collegamento direi naturale per un buon insegnamento alla mondialità.

Il tempo didattico però è quello che è e la programmazione ha, tra le sue esigenze, anche quella di diversificare i contenuti e le scale storiche/spaziali di riferimento e deve perciò tenere in debito conto anche le dinamiche della storia nazionale e il suo rapporto con il più vasto contesto europeo e mondiale.

L'insegnamento della storia non può limitarsi a cogliere i nessi degli avvenimenti sul piano temporale, ma deve costantemente integrarli in un ambito spaziale. Ne deriva perciò l'obbligo didattico di far capire gli avvenimenti storici nella loro dimensione nazionale, europea e mondiale: ed è un'esigenza essenziale della storia contemporanea rispetto a quella di altre epoche. L'apporto della geografia, unica altra scienza sociale rappresentata nella scuola media, diventa fondamentale.

Il fascicolo distribuito mi sembra si faccia carico di alcuni dei problemi sollevati nella misura e nei limiti che è possibile leggere nella presentazione del lavoro: è perciò sufficiente ricordare che esso si limita a mettere a disposizione degli insegnanti una possibile traccia di percorso e niente di più, invitando nel contempo tutti i docenti ad affrontare con «coraggio» il nuovo XX sec., lasciando da parte dubbi e paure alla ricerca di quelle forme di collaborazione con le altre discipline che apertamente concorrono al medesimo obiettivo: rendere espliciti i numerosi e complessi significati del «villaggio globale».

Gianni Tavarini

Note:

¹ G. De Luna, «Insegnare gli ultimi 50 anni», Firenze 1992

² M. Bloch, «Apologia della storia», Torino 1969

³ v. S. Guarracino, «La realtà del passato», Milano 1987;

S. Guarracino, D. Ragazzini, «L'insegnamento della storia», Firenze 1991

La propaganda fascista



Esercizio

Scrivi un breve testo che interpreti il messaggio trasmesso da questi esempi di propaganda fascista.

Monte della Verità, Monte dei contrasti

La storia di questa collina – battezzata Monte dai suoi abitanti dell'inizio secolo in quanto la verità si rivela sui monti e non certo sulle colline – è una storia di rotture e conciliazioni, di fallimenti e nuovi inizi, di comunità che si creano e che si disperdono, di convergenze di idee e di rotture clamorose. Costante rimane il fascino dei luoghi, la bellezza del paesaggio, la dolcezza del clima, la sensazione di essere, pur a due passi dalla città, in luogo isolato e separato, destinato appunto a quella ricerca della verità che è affare pericoloso e doloroso in quanto quel che appare sono rivelazioni parziali e contraddittorie, non riconducibili a un'armonia definitiva.

Nella regione del Locarnese ricca di fermenti culturali importati d'oltralpe, basti pensare alla presenza degli anarchici alla baronata di Minusio, si concretizza agli inizi del novecento l'ipotesi di creare sulla collina sopra Ascona una comunità di uomini e donne, delusi dai risultati della scienza e dell'industrializzazione moderna e decisi a trovare altre vie di vita e di produzione. Non si trattava tanto di pensare una nuova filosofia quanto di tradurre nei gesti della vita quotidiana questa rivolta profonda contro l'autoritarismo politico e familiare, l'ingiustizia del capitalismo, la repressione sessuale, il dogmatismo religioso. Si tratta in questo primo periodo, che va fino a circa gli anni venti, di tendere alla riforma della vita («Lebensreform»), vivendo all'aria aperta, mangiando cibi semplici e genuini, spaccando i legami della famiglia tradizionale, ricercando altri contatti con il sacro, trovando altre manifestazioni artistiche.

Prevalgono poi i conflitti e le divisioni: la comunità si scioglie.

Nel 1926 il barone von der Heydt acquista la collina, costruisce in stile Bauhaus un albergo e rilancia l'attività del Monte Verità come centro di scambi culturali, come luogo di incontri di artisti, come spazio dove il suo mecenatismo può ospitare danzatrici, musicisti, letterati, pittori. Le capanne a luce, il nudismo, la vita semplice coltivando la terra scompaiono per lasciare spazio a un'altra stagione, meno pittoresca, ma altrettanto ricca di stimoli. Nascono in questo periodo gli incontri di Eranos

con la partecipazione di personalità come Gustav Jung.

Al momento della morte il proprietario lascia al canton Ticino gli immobili del Monte Verità: le collezioni artistiche e i capitali prenderanno altre vie.

Segue un periodo di incertezze: l'autorità cantonale vincolata dal donatore a proseguire un'attività culturale e artistica al monte si trova imbarazzata a riprendere i fili di un discorso incominciato lontano, con attori che hanno le loro radici culturali altrove. Un impulso notevole in questo periodo di stasi viene dal professor Herald Szeeman che raccoglie un'importante documentazione sulla storia del Monte Verità, organizza una mostra nel 1978, mostra che riporterà il nome del Monte Verità a Zurigo, Berlino, Vienna, Monaco e che fornirà lo schema base per la creazione degli attuali musei del Monte Verità (Casa Annata, Casa Selma, Chiaromonte dei beati).

In questo periodo continua l'attività come albergo e i saloni del Bauhaus vengono utilizzati per importanti mostre artistiche (in particolare «Da Marées a Picasso»).

Nel 1989 assistiamo a una nuova svolta: un accordo tra il canton Ticino e i Politecnici federali permette di immaginare la realizzazione di un centro seminariale, aperto a tutti i docenti delle università svizzere e di enti e associazioni culturali ticinesi. Il nome politecnico fa paura, sembra

un tradimento rispetto alle tradizioni dei pionieri del Monte Verità che hanno abbandonato fabbriche e ricchezza per una ricerca spirituale e artistica. Il progetto ha tuttavia il vantaggio della fattibilità e con un investimento di quasi dieci milioni di franchi l'albergo diventa un luogo funzionale per attività di ricerca nei campi più disparati.

Il parco e il nuovo ristorante sono pubblici e sono accessibili alla popolazione ticinese che può in qualche modo riprendere possesso di questi spazi così prestigiosi e così lontani.

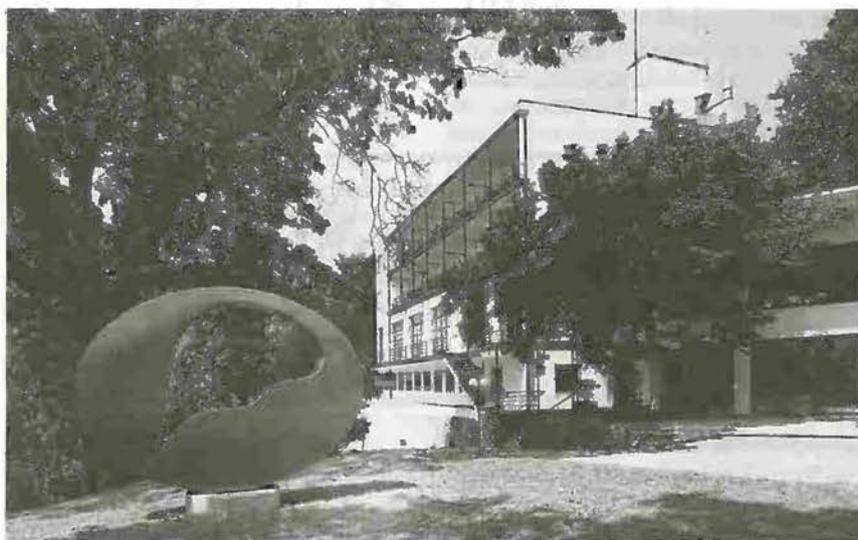
Sono pure possibili riunioni di lavoro, corsi per piccoli gruppi da parte di scuole e istituzioni pubbliche e private.

Dal marzo 1992 il Centro dispone di un auditorio con tutti i più perfezionati audiovisivi, di sale di riunione, di un locale computer e dei servizi necessari a organizzare momenti di incontri e di ricerca. Alcune manifestazioni significative come Eranos, gli incontri Balint, il Festival di Video Arte e il Festival del Film già hanno utilizzato queste nuove opportunità con loro piena soddisfazione. Altre attività sono possibili nei più diversi campi artistici e culturali: il Centro si vuole considerare come strumento a disposizione di quanti intendono organizzare attività di vasto richiamo culturale.

Sicuramente la storia non è finita: il Centro seminariale resta una delle tappe della sua ricca e contraddittoria storia: il genio dei luoghi e la fatica degli uomini sapranno innescare ulteriori evoluzioni.

Mauro Martinoni

Foto Marco D'Anna



Cultura della salute

Dai gruppi Balint ai gruppi Monte Verità

«Modello Ascona»

Da 25 anni si riuniscono ad Ascona, patrocinati anche dal Segretario generale del Consiglio d'Europa, sanitari attivi nella medicina pratica, nella medicina ospedaliera, nell'insegnamento universitario e studenti. Gli Incontri Internazionali Balint fanno perciò da ponte tra la medicina applicata e l'Università.

«Modello Ascona» dei Gruppi Balint: così l'Organizzazione Mondiale della salute (OMS) ha designato l'esperienza ticinese di formazione e di aggiornamento nel campo medico-psicologico ispirata, appunto, all'insegnamento dello scienziato ungherese.

Il metodo, ormai tradizionale, si basa sulla discussione tra colleghi professionisti (attivi nella medicina pratica, nella medicina ospedaliera e nell'insegnamento universitario) che si riuniscono in piccoli gruppi. Animata da un conduttore, si incentra sulle difficoltà che il medico incontra nella sua relazione professionale e personale con il paziente. Questo lavoro di gruppo, dimostratosi efficace anche per operatori impegnati in situazioni «curative», in senso non strettamente tecnico, ha coinvolto il personale socio-educativo e docente oltre che, ben inteso, i medici. «Modello Ascona» è un metodo di formazione reciproca, di apprendimento insegnamento non solo per studenti e medici, ma anche per infermieri/e, operatori sociali e religiosi, docenti.

Con il «Modello Ascona», ci si prefigge di migliorare le relazioni tra medico e paziente con la formula dell'**apprendimento emotivo**, che ai partecipanti chiede la disponibilità alla riflessione autocritica. Infatti, solo accettando la propria realtà ci si apre alla **percezione approfondita** del paziente mediante il «terzo occhio» e il «terzo orecchio». La riflessione va condotta come allenamento al pensare e come ricerca del «tono giusto» nel rapporto con il malato, del quale occorre comprendere non solo il linguaggio verbale bensì anche i messaggi somatici.

«Di quanto medico ha bisogno il paziente?» In questa domanda è impli-

cito il concetto di **Gruppi Monte Verità**, elaborato nel 1982. Con questo esperimento inedito si cerca di associare paziente, medico (che non deve essere necessariamente il proprio medico) e personale sanitario. Partecipano pure i familiari.

Scopo dei Gruppi Monte Verità è l'apprendimento attraverso la riflessione sulle difficoltà personali, sui desideri, le insicurezze, le paure degli interessati. La novità di questo modello di formazione e perfezionamento, imperniato sul lavoro di consultazione, sta nel coinvolgimento dialogando.

Pur rimanendo fedeli tanto ai fini quanto allo spirito del Gruppo Balint, se ne modificano la forma e l'ambito: si tratta qui di colloquio non più sui pazienti, bensì con i pazienti. Manfred Bleuler definì il metodo «un procedere innovativo, importante e ricco di promesse». Paul Watzlawick, presente nel 1987 ai colloqui, affermò di non aver mai imparato nella sua attività terapeutica così tanto in così breve tempo.

Enid Balint considera questo sviluppo come il più significativo dopo la morte di Micheal Balint (1896-1970) per l'apertura sistematica (family systems approach) insita nei Gruppi Monte Verità.

La separazione dei ruoli tra «esperti» (terapeuti) e «interessati» (pazienti) viene ad annullarsi nel corso delle sedute. «Per primo resta uomo, poi sarai medico», ebbe a dire un paziente in un Gruppo Monte Verità. Ogni partecipante, sia esso paziente o medico, si sente in ugual misura e di volta in volta esperto e interessato.

Alla fine, ognuno è parte in causa. I colloqui in tema di ansia e depressione, turbe del sonno, cancro del seno, dipendenza da alcool, nicotina, farmaci e soprattutto malattie psicosomatiche costituiscono un materiale formativo stimolante. (Alcuni gruppi vengono filmati. Le videocassette forniscono un prezioso ausilio didattico).

I Gruppi Monte Verità, che si tengono nel quadro di convegni e seminari, potrebbero essere un importante primo passo nell'ammettere il paziente non solo ai lavori di gruppo,

ma anche a conferenze e discussioni. Questi gruppi, che stanno sorgendo in varie località, rispondono al bisogno di reciproco aiuto e solidarietà tra pazienti, familiari e personale medico, anche nelle cliniche e negli ospedali e vorrebbero anche aiutare a prevenire nel senso di una nuova cultura della salute.

Per incoraggiare la crescita di queste iniziative, ogni anno ad Ascona vengono assegnati **premi** a studenti e personale infermieristico per nuovi lavori inerenti a esperienze personali nella relazione con il paziente.

Premi Balint

Premio per studenti di medicina

Con il patrocinio della Società austriaca, francese, italiana e giapponese e Svizzera di Medicina Psicosomatica, del Collegio germanico di Medicina Psicosomatica e della Federazione Internazionale Balint è stato bandito un premio destinato a studenti di medicina.

Il premio, di fr. 10'000, è offerto dalla Fondazione Medicina Psicosomatica e Sociale.

I lavori dovranno riferirsi essenzialmente a un'esperienza personale, risultato del rapporto tra studente e paziente, e rispondere ad altre caratteristiche contenute nel bando, che potrà essere richiesto alla Fondazione Medicina Psicosomatica e Sociale, 6612 Ascona.

Termine improrogabile per l'invio dei lavori: 31 gennaio 1994.

Premio «cure infermieristiche»

Nel quadro degli Incontri internazionali Balint sarà attribuito un premio, offerto dalla Fondazione di Psicosomatica e Medicina Sociale di Ascona e dalla Croce Rossa Svizzera, ad una persona che si sarà particolarmente distinta nelle cure infermieristiche.

Per quanto riguarda le caratteristiche dei lavori, la richiesta del bando rivolgersi al Balint, Centro di documentazione, 6612 Ascona.

Data limite per l'invio dei lavori è fissata al 31 dicembre 1993.

L'attribuzione dei premi Balint avrà luogo il 23 aprile 1994 ad Ascona, al Monte Verità, parallelamente al Colloquio di Ascona dedicato al tema «Espressione artistica e pratica terapeutica».

Boris Luban-Plozza

1994 Anno internazionale della famiglia

In occasione dell'«Anno Internazionale della Famiglia» pubblicheremo, nel corso del 1994, una serie di articoli dedicati alle famiglie.

Famiglia aggrappata alla terra, con i figli a curare le bestie, le ragazze ad occuparsi degli ultimi nati, le donne nei campi e gli uomini via pel mondo a guadagnarsi il pane. Una solidarietà dovuta e obbligatoria, una divisione di ruoli rigida e scontata.

Famiglia fondata sul sentimento di star bene assieme: padre e madre impegnati in un loro disegno di carriera, il figlio coccolato e portatore dei sogni di entrambi. Solidarietà temporale, che dura quanto dura il sentimento: i ruoli intercambiabili, compiti divisi e assunti coscientemente.

Famiglia di madre e figlio, stretti in una solidarietà necessaria, di fronte a un mondo vissuto come ostile. Un padre assente e solo immaginato dai

racconti frammentari e turbati della madre. Uniti dalla limitatezza dei mezzi a disposizione e dall'impossibilità di assumere altri progetti di vita.

La famiglia, nelle svariate, concrete forme che può assumere, ha un fondamento necessario nella sopravvivenza di una specie i cui piccoli nascono incompleti e dipendenti, legati alle cure della madre per sopravvivere: la madre per dedicarsi alle cure vitali del neonato deve trovare la solidarietà della famiglia, comunque composta e strutturata.

L'Assemblea generale dell'ONU ha proclamato il 1994 «Anno internazionale della famiglia» con il tema «Famiglia: risorse e responsabilità in un mondo che sta cambiando».

Perché un anno della famiglia?

Per celebrare questa realizzazione storica delle necessità biologiche?

Se la famiglia come istituzione inevitabile non è certo in pericolo, la famiglia, le famiglie come forme concrete nella quotidiana concretizzazione devono costantemente combattere per il loro equilibrio. I rapidi cambiamenti sociali hanno sottoposto i membri della famiglia a nuove tensioni e a nuove sfide: non ci si può tranquillamente rifare a un modello tradizionale e a certezze acquisite.

Perciò più che una celebrazione l'anno della famiglia dovrebbe rappresentare uno sforzo per contare le forze e le risorse, al di là di ogni retorica e di ogni codificazione della famiglia tipo.

Per la scuola può essere un'occasione importante di riconsiderare i propri rapporti e i propri vissuti con la famiglia spesso basati ancora sul modello di una madre che aspetta il figlio finita la scuola, gli fa la merenda, lo porta a lezione di piano e lo aiuta a fare i compiti.

Se la famiglia è diversa – per scelte e destini individuali sui quali non si può sindacare – quali correttivi si possono portare? Non si tratta solo di immaginare nuovi compiti da affidare alla scuola – probabilmente ne ha già troppi – ma di ripensare globalmente questo complesso rapporto tra



scuola e famiglia che non si può dedurre dall'obbligatorietà scolastica, fonte di ambiguità: da una parte si afferma che la famiglia è la fonte naturale dell'autorità educativa, dall'altra prevale il potere decisionale e normativo dell'istituzione scolastica.

La riflessione sulla collaborazione tra scuola e famiglia non può perciò limitarsi a ridefinire il carico dei compiti a domicilio o nuove strategie per gestire le riunioni serali: l'augurio è che questo stimolo esterno – la proclamazione da parte dell'ONU del 1994 come anno dedicato alla famiglia – non si risolva perciò in declamazioni retoriche, ma diventi stimolo di riflessione, di azioni e perché no di feste attorno a questa forma di convivenza sociale della quale tutti noi siamo partecipi.

Il Consiglio di Stato ha deciso di sostenere l'organizzazione dell'Anno della famiglia a livello cantonale mediante la costituzione di un gruppo di lavoro interdipartimentale, composto di Giorgio Battaglioni (Dipartimento delle istituzioni), Angela Bolzani-Valenzano (Dipartimento delle opere sociali), Marilena Fontaine (Consulente per la condizione femminile), e Mauro Martinoni (Dipartimento dell'istruzione e della cultura), che coordini, appoggi e promuova le attività e manifestazioni per il 1994.

Il gruppo invita le scuole, le associazioni di genitori a segnalare le proprie iniziative, ponendosi come punto di coordinamento e scambio delle informazioni.

Mauro Martinoni

Pierino Selmoni, La Maternità



Elementi di sociologia dell'educazione

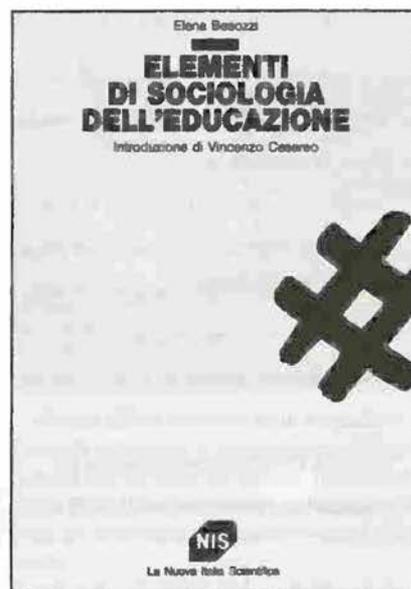
Malgrado questo ramo della sociologia possa già vantare oltre un secolo di vita, non sono rari i dubbi e le confusioni che lo caratterizzano nei confronti di altre scienze come la pedagogia e la psicologia, divenute sicuramente egemoni nel trattare a loro volta il tema educativo.

E' particolarmente apprezzabile, dunque, uno studio come quello di Elena Besozzi*), capace di chiarire l'identità di una disciplina che, d'altra parte – lo afferma Vincenzo Cesareo nella sua introduzione alla pubblicazione – ha conosciuto decenni di efficacia alternati anche a ripetuti periodi di carenza esplicativa. Nella prima parte del libro, dopo averne sottolineato il ruolo «integrato» – non sono più infatti unicamente suoi oggetti di studio la scuola e la famiglia, intese nel passato come agenzie educative privilegiate se non esclusive, bensì tutte le istanze formative, indipendentemente dal loro aspetto istituzionalizzato o informale come il mondo del lavoro, i mass-media, i pari, ecc. – l'autrice considera la sociologia dell'educazione in generale, su un piano eminentemente teorico, analizzando storicamente l'interpretazione data al rapporto specifico educazione-società. Così, partendo dalla «scoperta sociale dell'educazione» con il manifestarsi dell'era industriale, Elena Besozzi spiega i differenti approcci della sociologia nel definire questo tipo di rapporto – da quelli cioè di E. Durkheim della totale dipendenza dell'educazione dalla società, di M.

Weber che la ritiene funzionale alle strutture del potere, di K. Marx che la considera strettamente regolata dal determinismo economico, di G. Simmel e di K. Mannheim che la postulano rispondente alle esigenze etico-morali del soggetto in una società cronicamente in crisi, di T. Parsons che la intende come aspetto di una più ampia «azione sociale», fino alle concezioni più recenti che spiegano il rapporto educazione-società in termini di interdipendenza tra bisogni individuali e collettivi, tra sistemi e processi di socializzazione, tra differenti livelli di realtà.

Nella seconda parte, esordendo con una distinzione importante, ossia quella fra socializzazione ed educazione (quest'ultima ritenuta tendenzialmente come aspetto formalizzato e parziale della prima, come sistema ideale e simbolico dei significati che si desidera attribuire agli atteggiamenti e ai comportamenti umani), viene considerato innanzitutto il processo stesso della socializzazione che si realizza nel corso dell'intera esistenza dell'individuo al quale – soprattutto nella società complessa in cui viviamo attualmente – viene richiesto di apprendere molteplici ruoli e di adattarsi a nuove situazioni che implicano una *de-socializzazione* dagli orientamenti di valore precedenti e una *ri-socializzazione* a ulteriori differenti sistemi di aspettative. In seguito, l'interesse del lettore viene incentrato sia sui percorsi che l'individuo segue nel raggiungere la propria identità personale e nel riconoscere il sé sociale, sia sul noto problema delle disuguaglianze e delle differenze che caratterizzano i processi formativi, esplosi – come noto – nei Paesi culturalmente più evoluti con l'avvento della scolarizzazione di massa fra gli anni Cinquanta e Settanta.

La terza ed ultima parte del libro è invece dedicata alle agenzie e agli attori coinvolti nei processi formativi, con particolare attenzione alla *famiglia*, nel cui ciclo di vita il bambino impara – o non impara – a definire in modo significativo le sue prime esperienze del mondo; alla *scuola*, cui la società – nel senso di orientare gli individui verso le posizioni sociali esi-



stenti – delega funzioni di socializzazione e di selezione, benché queste siano sempre maggiormente soggette a erosione sul piano sostanziale; i *gruppi dei pari*, intesi come aggregazioni spontanee tra coetanei e luoghi di socializzazione paritaria sicuramente sempre più importanti e determinanti; i *mass-media* (in particolare la televisione e i videogiochi), intesi come nuovi strumenti della comunicazione giovanile, ma il cui ruolo ed i cui effetti in termini di socializzazione sono tuttora interpretati in modo contraddittorio dagli studiosi. Va sottolineata, infine, la riflessione conclusiva di Elena Besozzi sul rapporto socializzazione-educazione-comunicazione. Avvertendo l'inflazione sempre più deviante degli stimoli sociali della comunicazione stessa – questa specie di «nuova Babele» – l'autrice immagina un recupero del ruolo tradizionalmente attribuito alla famiglia e alla scuola, nel senso che esse assumano compiti di intermediazione, «volti soprattutto all'acquisizione di criteri di filtro e analisi dei codici, dei messaggi, nel tentativo di trovare e dare senso all'esperienza comunicativa, che invece potrebbe dissolversi nell'insignificanza e nell'indeterminatezza se governata solo dal potere dei media».

Ezio Galli

*) Elena Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993

M.C. Escher, Sentiero di vita I



Una scuola più efficace?

(Continuazione da pagina 2)

rale, che si attualizza in campo educativo per semplice inerzia. Il cambiamento costituisce, invece, un processo complesso che deve essere «costruito, negoziato e vissuto» intensamente fra tutte le componenti scolastiche. Una visione che richiede un ripensamento del ruolo e dei rapporti fra ricerca e pratica e di conseguenza implica l'adozione di approcci metodologici in grado di favorire il coinvolgimento e la partecipazione degli operatori.

La fase di realizzazione

Con l'inizio del 1992 è iniziata la fase di messa a concorso del PNR 33. In diverse occasioni si sono organizzati seminari o giornate di studio per presentare e discutere i temi di ricerca proposti dal PNR 33.

Alla scadenza prefissata (31 luglio 1992), il gruppo di esperti, incaricato di valutare le proposte, si è ritrovato con 160 progetti preliminari per la realizzazione dei quali era però necessario un budget di 70 milioni. Si è trattato sicuramente di un successo insperato, ma che ha reso indispensabile una selezione molto serrata per rientrare nel finanziamento accordato a questo programma: 10 milioni. In

questo ambito può apparire interessante esaminare la provenienza di questi progetti preliminari: il 36% è stato inviato dalla Svizzera romanda, il 61% dalla Svizzera tedesca e solo il 3% dal Ticino. La maggior parte dei progetti (40%) è stato inoltrato da istituti universitari, il 20% da istituti privati, il 12% da centri di ricerca cantonali o regionali e il 10% da scuole. Per quanto riguarda la ripartizione in base alle opzioni tematiche, si è osservato un certo disequilibrio: alcuni argomenti, come la «capacità d'apprendere» e le «competenze linguistiche», erano sovrarappresentati mentre altri temi hanno suscitato pochissimo interesse.

Il gruppo di esperti, confrontato con l'arduo compito di operare la selezione, ha valutato i diversi progetti in base ad alcuni criteri quali la qualità scientifica, l'importanza assegnata al tema dell'efficacia e la dimensione nazionale del progetto. Purtroppo i vincoli di carattere finanziario hanno comportato l'esclusione anche di richieste che rispondevano a questi criteri. Al termine di questa fase sono stati approvati una trentina di progetti per la realizzazione dei quali sono necessari ca. 9 milioni di franchi. I primi lavori sono iniziati nell'autunno 1993.

I diversi progetti si inseriscono in due filoni principali di ricerca:

– *l'efficacia dei processi d'apprendimento* (13 progetti)

A questa area si riconducono i progetti di ricerca relativi alle condizioni in cui si svolge l'apprendimento, la motivazione e la socializzazione. In ambito più disciplinare verranno indagate le competenze linguistiche, la formazione scientifica e tecnologica.

– *l'efficacia dei sistemi di formazione* (15 progetti)

In questa seconda area l'interesse è rivolto verso il sistema di formazione nella sua globalità. In particolare verranno studiati il funzionamento dei diversi sistemi, i processi di decisione, l'innovazione, l'economia dell'educazione e le articolazioni tra formazione di base, formazione continua e permanente.

La presenza ticinese

Nell'ambito del PNR 33 l'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'istruzione e della cultura, parteciperà direttamente a due progetti

(vedi presentazione dettagliata a pag. 5/6). Il primo intitolato «Difficoltà d'apprendimento, ruoli istituzionali e strategie d'intervento» si inserisce nell'ampia riflessione in corso sul tema del disadattamento scolastico, mentre il secondo «Scuola, prestazione, personalità» è uno studio a carattere internazionale che mira a comparare i diversi sistemi formativi, in particolare per quanto riguarda le competenze degli allievi in matematica e in scienze naturali. Oltre a poter beneficiare del finanziamento per svolgere questi lavori di ricerca, la partecipazione a questi progetti rappresenta un'occasione privilegiata per rafforzare la collaborazione sul piano scientifico con gli istituti universitari della Svizzera romanda e della Svizzera tedesca. L'insieme delle conoscenze prodotte dovrebbe favorire una migliore comprensione del funzionamento del nostro sistema di formazione e soprattutto, vista la dimensione nazionale e internazionale dei due progetti, identificare i punti di forza, di fragilità e i limiti dell'azione della nostra scuola rispetto alle molteplici e contraddittorie domande alle quali è costantemente confrontata.

Un piccolo contributo, ci auguriamo, per rendere sempre più efficace l'azione pedagogica.

Francesco Vanetta

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
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

Esce 8 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 15.-
fr. 2.-

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