

La riforma degli studi liceali

Come cambieranno i programmi liceali in seguito alla rielaborazione degli obiettivi che prenderà avvio con l'anno scolastico 1996/97? Fra le innovazioni previste: più interdisciplinarietà, più autonomia e meno contenuti nozionistici.

Franscini, l'educazione per la virtù, di Fabrizio Mena

Nel seguito delle rievocazioni per il bicentenario della nascita di Stefano Franscini, cronistoria dell'impegno politico dello statista leventinese per un'istituzione scolastica obbligatoria, laica e progressista.

Adulti e orientamento - un anno sotto la lente, di Maria Clara Magni Eggenchwiler

La richiesta di consulenza presso gli uffici d'orientamento è in aumento fra gli adulti. È qui presentata un'inchiesta - prima nel suo genere in Ticino - condotta nel 1992 su tutti coloro che si sono rivolti agli orientato-

ri: un campione di 1291 persone, di cui il 28% oltre i 25 anni ed il 7% oltre i 35.

Nel paese dei «réalistes», di Anne-Madeleine Rigolini e Mireille Venturelli

La «simulazione globale», sorta negli anni '70, è una tecnica d'insegnamento delle lingue che conduce alla globalità dei contesti comunicativi attraverso l'assunzione di ruoli, da parte di docenti e allievi, in una collettiva simulazione del reale. Le esperienze di due docenti fautrici di questo metodo.

Inserito Pro Juventute

Vengono approfondite tematiche sui rapporti fra bambini e genitori:

- *Pro Juventute per i genitori e gli educatori*, dove si precisa il tipo d'azione svolta dall'ente per informare e formare al meglio coloro che debbono educare i bambini;

- *Sostegno, appoggio, aiuto*, su ciò che l'associazione mette a disposizione di terzi per la promozione di iniziative volute a favore della gioventù;

- *Proposte varie* (opuscoli di recente pubblicazione).

Nuovo Regolamento di applicazione della Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare

Elencazione delle principali novità che saranno introdotte nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare a partire dall'anno scolastico 1996/97.

Uno strumento in più?, di Marco Beltrametti e Roberto Minotti

Resoconto di una sperimentazione in relazione all'uso del computer nel II ciclo di scuola elementare, realizzata in una classe di 23 allievi nell'arco di tre anni scolastici (dalla terza alla quinta).

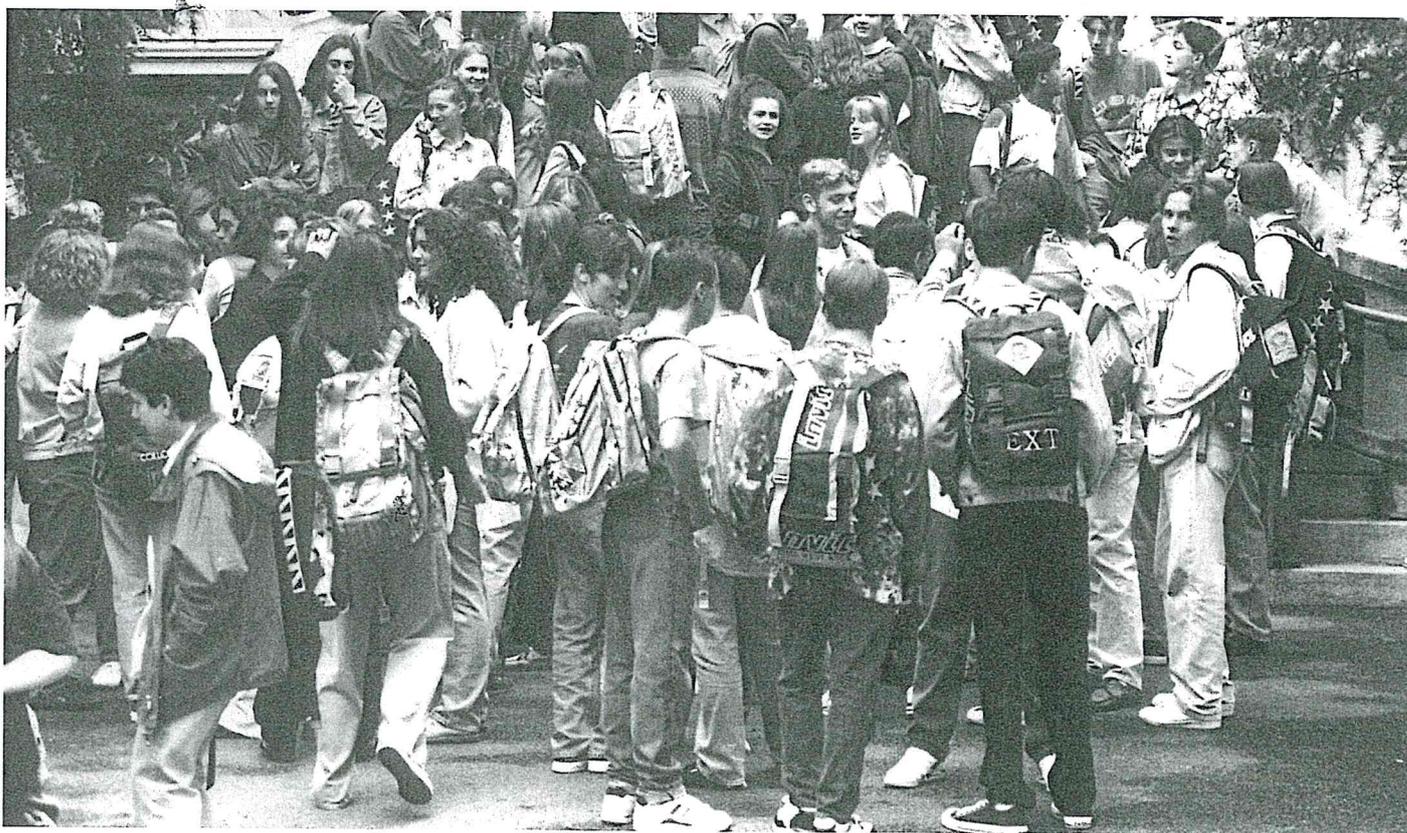
Recensioni

Augusto Colombo: Cleto PELLANDA, «Colloqui con la montagna»;

Dafne Mombelli-Pini: Mario VICARI, «Valle di Blenio. Seconda parte».

Comunicati, informazioni e cronaca

Inizio d'anno scolastico (foto Davide Agosta).



La riforma degli studi liceali

Con l'inizio dell'anno scolastico 1996/97 prendono avvio i lavori per l'elaborazione dei programmi del nuovo liceo. Più di novanta docenti, organizzati in *Gruppi per settore di studio* e in *Gruppi disciplinari*, hanno assunto il compito di definire obiettivi e programmi di studio delle diverse aree disciplinari, conformemente a quanto disposto dalla nuova Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati di maturità (ORRM) e ai contenuti del Piano quadro degli studi liceali (PQS). Parallelamente, ogni istituto liceale procederà all'elaborazione del proprio piano degli studi (programmi di lavoro, modi e contenuti, criteri di valutazione ecc.), in sintonia con i lavori dei gruppi cantonali, in modo da definire quelle soluzioni pedagogiche che permetteranno di realizzare - con un ragionevole margine di autonomia - un progetto di sede.

Questa prima fase dei lavori sarà prevalentemente dedicata alla definizione, in termini dettagliati, dei programmi e degli argomenti ritenuti essenziali per il raggiungimento degli obiettivi fondamentali disciplinari definiti nel PQS (di conoscenza, capacità e attitudine) del primo anno liceale; per i tre anni successivi le indicazioni assumeranno invece un carattere più generale.

Il Piano quadro degli studi per le Scuole svizzere di maturità, edito dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) nel 1994, costituisce il documento ufficiale e fondamentale di riferimento per il rinnovamento dell'insegnamento liceale. In esso viene definita la missione educativa e intellettuale del liceo da un punto di vista globale e si propongono gli obiettivi di apprendimento di carattere generale che tutti gli studenti dovrebbero poter raggiungere alla fine degli studi liceali e che rispondono ai bisogni della società, delle università e dei giovani stessi. Nel PQS i piani delle singole discipline sono organizzati per settori di studio ed elaborati secondo una griglia comune strutturata in: *Obiettivi generali*, *Considerazioni e spiega-*

zioni, *Obiettivi fondamentali*; essi non contengono perciò indicazioni sui contenuti da insegnare, perché questi dovranno trovare posto nei piani di studio dettagliati e nei programmi cantonali e degli istituti scolastici. Attraverso la definizione dei settori di studio e dei gruppi di discipline fondamentali, si è voluto soprattutto promuovere un insegnamento coordinato e coerente delle discipline della stessa area di studio. Procedere all'attuazione del Piano quadro, dal profilo della definizione e della realizzazione dei programmi, significa quindi sia favorire necessariamente l'interdisciplinarietà e lo sviluppo di un discorso contestualizzato che analizzi i problemi alla luce di interrelazioni multiple, sia provocare la messa in rete delle conoscenze in modo che ogni disciplina possa contribuire a costruire il sapere, il saper fare e il saper essere dello studente in una prospettiva educativa globale. Nel rapporto con gli studenti dovrà inoltre essere esercitato il pensiero contestuale, che presuppone la messa in rete dei saperi, poiché è illusorio pensare che gli studenti riescano da soli a mettere in connessione le conoscenze specifiche delle singole discipline.

Attraverso questa pratica educativa, con l'adozione cioè di una dimensione interdisciplinare, si vuole ottenere negli studenti, dal punto di vista dell'esercizio, un'attitudine alla problematizzazione e una maggiore apertura della mente. Non si tratta evidentemente di travolgere i campi disciplinari organizzati secondo la loro legittimità epistemologica, ma si tratta di farli concorrere per ottenere praticamente il risultato migliore.

Il lavoro interdisciplinare, a cui fa riferimento anche l'ORRM, costituisce perciò uno strumento efficace di sviluppo dell'apprendimento in rete e presuppone che gli insegnanti delle discipline vicine discutano insieme e si mettano d'accordo sui concetti di base più importanti e su come realizzare gli obiettivi comuni. Così facendo si favorisce il lavoro in gruppo e la riflessione, allo scopo di



definire il quadro degli obiettivi generali e fondamentali dell'insegnamento, seguendo il motto «fare meno per fare meglio».

In pratica, i programmi d'insegnamento disciplinare, elaborati dai gruppi cantonali, dovranno tradurre gli obiettivi fondamentali del PQS in un curriculum orientato da obiettivi più specifici (in ogni caso non dovranno essere costruiti a partire da contenuti). Inoltre, in essi si dovrà descrivere nel modo più esplicito possibile quale sarà il livello raggiunto al termine del percorso di formazione, lasciando agli istituti il compito di disegnare nei dettagli il cammino da seguire.

Per la pratica dell'insegnamento questo significa anche il graduale abbandono del predominio dei contenuti e di un insegnamento prevalentemente dogmatico a favore di metodi d'insegnamento che mirano ad apprendimenti autonomi, responsabili e sempre orientati verso obiettivi.

(Continua a pag. 24)

Franscini, l'educazione per la virtù

Il 15 ottobre 1844, Franscini concludeva un discorso ai suoi colleghi del Consiglio cantonale di educazione pubblica con queste parole: «Permettete che vi ricordi che non a caso i supremi Consigli han voluto che il nostro corpo fosse denominato non dall'*istruzione* semplicemente, ma dall'*educazione pubblica*: ci avvertano con ciò del nostro debito di promuovere sì nel Ticino le utili cognizioni e dottrine, ma insieme e in prima linea la morale e i buoni costumi»¹. La scuola, come la immaginava lo statista leventinese, doveva diffondere «tutte le cristiane e repubblicane virtù»: l'onestà, l'operosità, la parsimonia, la fratellanza, la fedeltà alle istituzioni dello Stato. Nel contempo, doveva trasmettere ai giovani un sapere utile, sul quale edificare un futuro migliore.

Franscini, si sa, fu maestro, autore di testi scolastici, pubblicista, studioso di storia e statistica, uomo politico. Con la Riforma della Costituzione cantonale passò definitivamente dall'insegnamento alla politica, senza però rinunciare agli altri suoi interessi. Basti pensare che continuò a firmare libri per la scuola ticinese anche da consigliere federale. Fare politica, per Franscini, significava dotare il paese di buone istituzioni, e cioè tradurre in pratica i principi sanciti dalla nuova Costituzione. La strada della modernizzazione o del progresso, come amavano chiamarla i riformisti dell'epoca, sarebbe passata da lì. Ciò significava affermare le responsabilità dello Stato in diversi campi ai quali si era tenuto tradizionalmente estraneo, come quello della scuola. Per Franscini, dare al paese un sistema scolastico moderno significava creare le premesse senza le quali nessun progetto di modernizzazione sarebbe stato possibile. Di ciò era tanto persuaso da concludere il suo discorso del '44 con una previsione decisamente ottimistica: «da qui a due o tre lustri chiunque avrà a passar in rivista i nostri atti, veggendo fiorire nel Ticino i buoni costumi e l'industria, e il paese riguardevole per un grado non comune di prosperità privata e pubblica, troverà sicuramente giusto e doveroso di proclamare i meriti del

Consiglio di Educazione verso la patria, benedirà alla nostra memoria». Negli anni successivi, la scuola ticinese fece innegabili progressi. A metà degli anni cinquanta operavano nel Cantone quasi 450 fra maestre e maestri, per 5/6 laici, iniziati all'insegnamento dai corsi di metodica istituiti da Franscini nel '38. Frequentavano le lezioni, più o meno regolarmente, oltre 15'000 allievi, ormai quasi equamente ripartiti in maschi e femmine. Venti anni prima, 50 comuni erano ancora privi di scuola e altri 150 ne avevano di largamente insoddisfacenti, mentre andavano a lezione solo una femmina ogni 7 maschi e complessivamente non oltre 8'000 allievi, cioè meno della metà degli obbligati. I progressi registrati in questi anni si devono in gran parte alla tenacia di Franscini, che seppe imprimere alla scuola pubblica un forte impulso dal momento della sua entrata in governo, nel '37. Né la sua azione si limitò all'istruzione di base, ma fu importante anche per altri ordini scolastici. È del '40 la legge che istituiva le scuole di disegno, del '41 quella sulle maggiori, del '44 quella sull'accademia cantonale, che però venne affossata qualche tempo dopo, del '46 quella sugli istituti letterari e ginnasiali, che poneva l'insegnamento secondario, tradizionalmente tenuto dalle congregazioni religiose, sotto il controllo dello Stato. Per Franscini era necessario affermare «i diritti dell'autorità secolare» anche in questo settore, vegliando «che il sistema di educazione sia secondo lo spirito delle liberali e democratiche istituzioni della nostra repubblica»². Lo Stato liberale stabiliva così il proprio diritto di sorvegliare, e quindi di modificare, gli orientamenti culturali e ideologici delle scuole superiori, decisamente contrastanti con i suoi. Da queste scuole dovevano uscire le future élites del paese, e il governo radicale le voleva repubblicane, laiche, progressiste. Duramente avversata dagli ambienti conservatori, dal clero, dai vescovi di Como e Milano oltre che dagli istituti stessi, oggetto della prima petizione popolare a tutela dei diritti della Chiesa, questa legge fu solo il primo passo verso la



completa laicizzazione dell'insegnamento secondario: nel '52 si sarebbe decretata la soppressione delle corporazioni religiose insegnanti e l'apertura del ginnasio e del liceo cantonali. La libertà d'insegnamento sarebbe giunta solo nel '77, e fu uno dei primi atti del governo conservatore eletto dopo quasi 40 anni di egemonia radicale.

Ma se molto era stato fatto, all'epoca della morte di Franscini, molto restava da fare. Nella scuola primaria non era raro trovare scolaresche enormi, anche di 100 allievi. Il numero massimo di scolari per classe fu ridotto a 60 solo nel '79, e tale limite rimase in vigore fino al 1914. La metà delle scuole aveva un calendario di soli 6 mesi, per consentire a molti genitori di utilizzare i propri figli nel lavoro dei campi. Tale proporzione non varierà di molto nella seconda metà dell'Ottocento, con le conseguenze che si possono immaginare sulla qualità dell'apprendimento; i calendari di 6 mesi vennero soppressi solo nel 1914. A ciò va aggiunto un assenteismo scolastico ancora rilevante, dovuto a diversi motivi ma in particolare all'emigrazione stagionale infantile, che venne proibita ai minori di 14 anni solo nel 1874. Ma questo provvedimento non fu sufficiente ad annullare la fuga dalla scuola: nei due ultimi decenni del secolo, una media annua di oltre 220 ragazzi non la frequentava affatto, mentre restavano elevate le assenze. Nel 1889-90, ad esempio, le assenze arbitrarie di un'intera giornata furono quasi 70'000. Fino agli inizi del Novecen-

to, la qualità dei locali scolastici, del mobilio e dei sussidi didattici rimase generalmente mediocre e in molti casi nettamente insufficiente. Ne fa fede un'inchiesta ordinata dal Dipartimento d'igiene nel 1910, dove sono descritte molte scuole risalenti all'epoca di Franscini. Nella maggior parte dei casi, esse appaiono sottodimensionate rispetto al numero degli allievi, umide, fredde, male illuminate, disadornate, con banchi scomodi, prive di acqua potabile e dotate di semplici latrine a fossa che davano forti esalazioni. Tutto ciò rivela le difficoltà materiali del Ticino dell'Ottocento, ma anche atteggiamenti di disinteresse quando non di aperta ostilità nei confronti dell'istituzione scolastica. In queste condizioni, la scuola non poteva essere un luogo attraente né per i bambini né per gli stessi maestri, mal pagati e spesso costretti ad integrare il reddito con un'attività accessoria. La modesta qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento erano i logici corollari di questo stato di cose. Nel '70, risultò che oltre il 13% delle reclute dei distretti di Lugano e Mendrisio era analfabeta, oltre il 10% era semianalfabeta e quasi la metà aveva una padronanza solo mediocre della scrittura. I lenti progressi registrati negli anni seguenti spinsero l'autorità ad istituire dei corsi preparatori per le reclute, dove quel 6-8% di analfabeti che ancora si contavano fra i giovani a metà degli anni ottanta potessero riscattare se stessi e il Ticino, che anno dopo anno, negli esami pedagogici delle reclute, si vedeva relegato sul fondo della graduatoria svizzera dell'analfabetismo. Nell'85, con una diagnosi certamente parziale ma non fuori strada, il Dipartimento della pubblica educazione attribuiva questa situazione a tre fattori principali: la scarsa frequenza alla scuola dell'obbligo, la brevità dell'anno scolastico, la mancanza di maestri preparati.

Le vicende della scuola ticinese della seconda metà dell'Ottocento dimostrano che l'edificio scolastico progettato da Franscini non poté realizzarsi in tempi brevi. La sua costruzione fu lenta e contrastata, e strada facendo si complicò con problematiche nuove, come quelle poste dai primi tentativi di industrializzazione, basati in misura non trascurabile sul lavoro infantile. L'impresa dimostra che il benessere e il progresso del paese non sarebbero discesi automa-



ticamente dal maggiore grado di istruzione popolare, come immaginava Franscini, ma dalla combinazione di molteplici elementi, e che era piuttosto la scuola a dipendere

dallo stato di salute dell'economia, oltre che da fattori politici, ideologici e di mentalità. Le questioni finanziarie, beninteso, furono invocate in modo anche strumentale per giustificare ritardi e inadempienze, proprio come lo sono oggi per tentare di marcare un passo indietro dello Stato verso i suoi compiti educativi e sociali. Da questo punto di vista, la scuola di Franscini ha ancora molto da insegnarci, testimone della progettualità e del coraggio di un'epoca di ben altre congiunture e difficoltà.

Fabrizio Mena

Note:

¹⁾ Il testo integrale del *Discorso* è stato recentemente ripubblicato in: Stefano Franscini, *Per lo sviluppo dell'istruzione nel Cantone Ticino*, a cura di Carlo G. Lacaïta, Caneggio 1985, pp. 113-135. Le citazioni qui proposte si trovano alle pp. 134-135.

²⁾ Dal messaggio 5 maggio 1845 del Consiglio di Stato sugli istituti letterari e ginnasiali, *ivi*, p. 165.

Adulti e orientamento – un anno sotto la lente

Introduzione

La raccolta di dati sulla clientela adulta che si rivolge agli uffici di orientamento viene a colmare un vuoto di informazione nei confronti di una parte importante di lavoro svolta da questo servizio.

Infatti, benché nel corso di questi ultimi anni gli orientatori abbiano rilevato un costante aumento di utenti adulti, a livello cantonale mancavano dati globali che potessero quantificarne la portata e illustrarne le principali caratteristiche.

Mentre i dati sugli allievi che si apprestano a terminare la scuola dell'obbligo vengono raccolti in modo sistematico, non si possiede niente di analogo per quanto concerne gli adulti.

Il fenomeno della continua crescita delle richieste da parte di adulti rimaneva pertanto un aspetto poco conosciuto dell'attività svolta dagli orientatori.

Sulla base di queste considerazioni, a fine 1991 il gruppo degli orientatori che stavano seguendo in quel momento un corso di formazione proprio nell'ambito dell'orientamento per adulti proponeva di svolgere in

Ticino lo stesso tipo di inchiesta che era già stata condotta nella Svizzera tedesca e romanda.

Così nel gennaio 1992 prendeva il via la presente indagine.

Ora, nell'ottica di disporre di una panoramica la più completa possibile, non ci si è limitati a raccogliere i dati sulla clientela a partire dai 20 anni in avanti, ma si è estesa l'indagine anche alle persone al di sotto di quest'età che non risultavano inserite nelle strutture scolastiche e che già usufruivano del servizio di orientamento.

In altri termini, rispetto alle indagini svolte dai colleghi romandi e svizzero-tedeschi, la nostra comprende due ulteriori fasce d'età: quella dai 16 ai 17 anni e quella dai 18 ai 19 anni.

Dai risultati ottenuti emerge sia la molteplicità delle richieste manifestate dagli utenti, in relazione alla diversità delle singole condizioni personali, come pure la varietà della casistica stessa, se non altro per le età molto diversificate.

Ad esempio, la domanda di formazione di base posta da un individuo di 18 anni e da uno di 28 non è esattamente la stessa cosa.

Di conseguenza, la crescita del numero di utenti adulti ha comportato la necessità per gli orientatori di poter rispondere ad aspettative nuove rispetto a quelle espresse tradizionalmente da allievi e studenti, e quindi di aprirsi a nuove problematiche e metodologie di lavoro.

Se uno degli obiettivi di partenza di questo lavoro era quello di arrivare a definire il profilo dell'interlocutore-tipo, è emersa invece l'esistenza di un ventaglio di gruppi sociali abbastanza ampio. Troviamo infatti – tra gli utenti – giovani diplomati o neodiplomati, individui che hanno abbandonato la scuola, altri che hanno solo formalmente terminato la scuola dell'obbligo senza conseguire la licenza, o che non hanno portato a termine nessuna formazione e si ritrovano di conseguenza senza nessuna qualifica. Troviamo pure persone con bassa scolarizzazione, ma con anni di esperienze lavorative, che desiderano qualificarsi; donne che per desiderio o necessità vogliono tornare professionalmente attive; persone che hanno perso il posto di lavoro.

Il servizio di orientamento è venuto così ad assumere un ruolo di supporto a tutti coloro che si trovano nel corso della loro vita coinvolti in processi decisionali concernenti il proprio futuro formativo.

Tendenze generali

Le persone che nel corso dell'anno civile 1992 si sono rivolte agli uffici di orientamento sono state complessivamente 1291 e costituiscono quindi un campione sufficientemente rappresentativo per un esame di natura globale.

Va premesso che tutte hanno risposto ad una serie di domande contenute in uno specifico questionario, ciò che ha permesso la valutazione di alcuni aspetti relativi alla tipologia dell'utenza.

Età e sesso

Più dei 3/4 del campione esaminato è compreso nella fascia di età tra i 18 e i 34 anni, con una maggior presenza di utenti tra i 20 e i 24 anni (33%).

Le donne sono leggermente più numerose degli uomini ad eccezione della prima fascia d'età fra i 16 e i 17 anni, dove sono numericamente inferiori di poche unità.

Se si considerano le 231 persone appartenenti alla fascia d'età inferiore (16-17anni) e il numero dei giovani

che hanno terminato la scuola dell'obbligo (ca. 3000: confronta rapporto sull'attività di collocamento a tirocinio 91/92 UOSP), vediamo che il 7,5% dei giovani mantiene uno stretto legame con l'orientamento.

Ci si può chiedere se questo legame non sia l'espressione di una funzione di sostegno che l'orientamento si è trovato ad assumere in questi ultimi anni, in relazione ai disagi che sorgono al momento del passaggio da una scolarità all'altra o dalla scuola al mondo del lavoro. Disagi che i giovani percepiscono di fronte a insuccessi o difficoltà che incontrano nel realizzare i loro progetti.

Situazione familiare

Complessivamente la maggioranza degli utenti ha dichiarato di vivere con i genitori, il 92% è compreso nelle prime tre fasce di età dai 16 ai 24 anni, mentre nelle successive – dai 25 anni in avanti – c'è un netto calo della percentuale poiché a quell'età le persone che vivono ancora nel nucleo familiare sono ovviamente poche.

Il 9% ha figli e la situazione familiare di queste persone è maggiormente rappresentata da donne sole, mentre gli uomini coniugati sono all'ultimo posto della classifica.

Nazionalità

Per quel che concerne la nazionalità, nell'insieme gli Svizzeri (977) – uomini e donne – sono numericamente superiori agli stranieri.

Fra questi ultimi va rilevato che il 72% è domiciliato, dunque costituito da persone che molto probabilmente hanno seguito, almeno in parte, una

formazione scolastica o professionale in Svizzera, e che pertanto sono, se non completamente almeno parzialmente, integrate nel nostro sistema di formazione.

Formazione

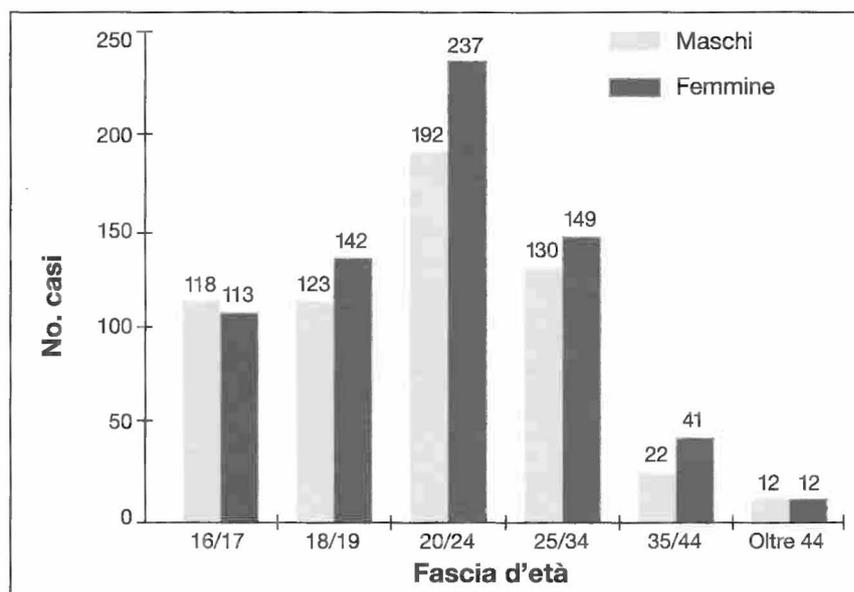
Le persone senza formazione sono 164, pari al 12,7% degli utenti; si tratta di individui che hanno assolto o che sono stati prosciolti dalla scuola dell'obbligo, ma che non hanno ancora iniziato una formazione di base. La metà di essi è composta da giovani fra i 16 e i 17 anni, i quali molto probabilmente hanno ritardato di un anno la loro scelta professionale per vari motivi, fra i quali si potrebbe ipotizzare che abbiano incontrato difficoltà nel trovare una soluzione loro confacente dopo il ciclo della scuola dell'obbligo.

Il rimanente 50% comprende invece persone di età fra i 18 e i 34 anni. Si tratta di utenti che presentano le più svariate situazioni e che spesso impegnano l'orientatore in un approfondito esame della loro condizione personale.

Le persone in formazione che hanno consultato un orientatore sono 232, pari al 18% di tutti gli utenti.

Esaminando l'utenza per tipo di formazione vediamo che il 42,7% è inserito in una formazione professionale in apprendistato, mentre il 57% frequenta una scuola a tempo pieno.

L'età delle 232 persone in oggetto va dai 16 ai 34 anni; il 50% appartiene alla fascia più giovane 16-19 anni, il 30% è compreso tra i 20 e i 24 anni, mentre il rimanente rientra nella fascia tra i 30 e i 35 anni.



Le persone che hanno invece terminato una formazione sono complessivamente 632, delle quali il 60% sono donne e il 40% uomini. Assieme essi rappresentano il 49% dei 1291 utenti adulti del servizio di orientamento.

Esaminando i casi per tipo di formazione, vediamo che il 51,8% ha terminato la propria formazione seguendo un apprendistato, mentre il 48,2% ha seguito e concluso un ciclo di studi presso una scuola a tempo pieno, sia di tipo formativo generale pre-universitario, sia di tipo tecnico professionale.

Pertanto in questa categoria troviamo persone che hanno un diploma scolastico più un attestato di capacità e altri che hanno un diploma di maturità o altro, senza un titolo professionale specifico.

Le persone che si sono presentate con una **formazione interrotta** sono 263, pari al 20,4% degli utenti, e fra queste gli uomini sono più numerosi delle donne.

Il 42% ha interrotto una formazione in apprendistato mentre il 58% ha interrotto una formazione scolastica a tempo pieno.

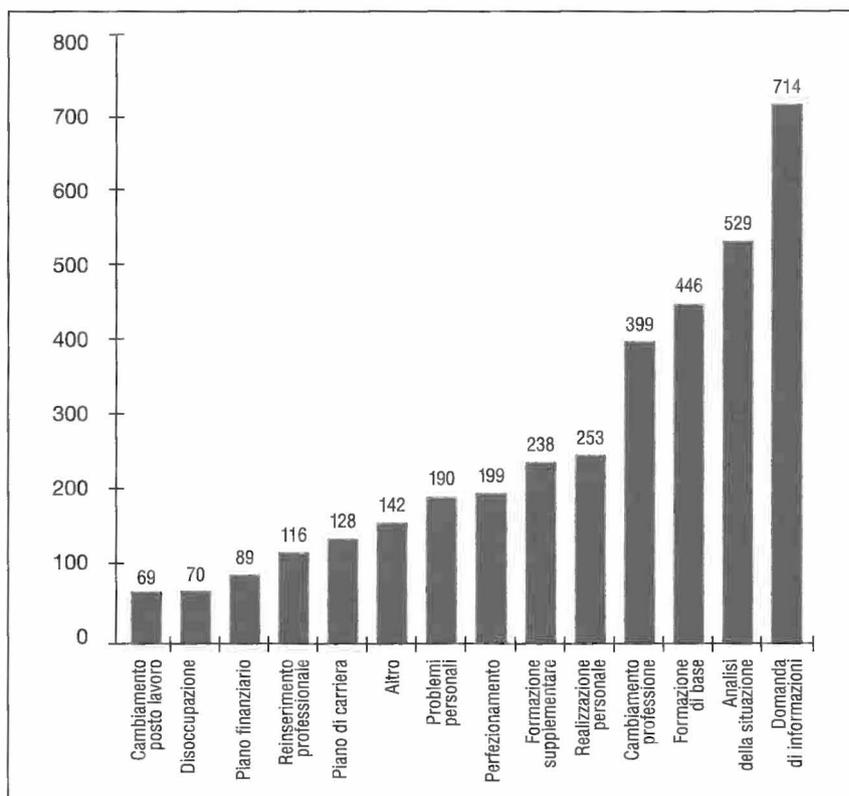
Quasi i 3/4 hanno un'età compresa tra i 16 e i 24 anni.

Analizzando i dati inerenti al tipo di formazione emerge che il 45% dell'intera casistica ha frequentato o sta frequentando una scuola a tempo pieno, mentre il 42% ha seguito o sta seguendo un apprendistato, e quasi 1/3 dei consultanti proviene dal ramo commerciale.

Se diamo uno sguardo alla situazione professionale vediamo che il 45,9% degli utenti adulti non esercita nessuna attività remunerata al momento in cui si è rivolto all'ufficio di orientamento, mentre il 37,5% lavora, il 10,6% è in disoccupazione e il 5,9% è in situazione di licenziamento.

Osservando i dati divisi per sesso, le donne sono più numerose degli uomini nelle due prime categorie (lavora e non esercita nessuna attività remunerata) mentre nelle altre due categorie (è in disoccupazione e in situazione di licenziamento) sono gli uomini ad essere numericamente superiori.

Non particolarmente significativa è l'analisi delle percentuali di occupazione rispetto al tempo pieno. Possiamo comunque indicare che il 14,2% non lavora a tempo pieno e di questo gruppo i 2/3 sono donne.



Punti importanti della consultazione

Quali sono state le motivazioni che hanno portato la persona a rivolgersi all'ufficio d'orientamento?

L'analisi di questo dato dell'indagine mette in luce i vari aspetti della consulenza, illustra in che misura gli orientatori debbano affrontare una grande diversità di richieste e da cosa le stesse sono dettate.

È rilevante il fatto che tutte le 14 motivazioni indicate nel questionario appaiano nei dati finali.

Questo ci permette di dire che occuparsi di orientamento con delle persone adulte significa mettere in atto dei procedimenti operativi differenziati per rapporto alle caratteristiche e ai bisogni che derivano da problematiche diverse e spesso complesse. Se con il giovane quindicenne l'approccio è centrato sul presente, in quanto si rileva soprattutto la situazione del momento (attitudini, riuscita scolastica e interessi) mentre il suo passato sovente è secondario o addirittura inconsistente, con l'adulto l'approccio è centrato sulla storia personale. Prendono così importanza le sue esperienze professionali e personali, i suoi vissuti, quanto già sperimentato e acquisito. Le implicazioni psicologiche sono più complesse e il ruolo delle istanze sociali è maggiore. Il relativo grafico mostra che la «domanda di informazioni» è la motiva-

zione prioritaria. Va detto che praticamente ogni consulenza implica una richiesta di informazioni: spesso si tratta del bisogno più manifesto del consultante, o meglio del bisogno che riesce ad esprimere per primo, e per poter essere esaustivi gli orientatori devono, non solo possedere le conoscenze necessarie, ma anche essere aggiornati, in quanto c'è una continua evoluzione.

L'adulto non si accontenta di informazioni sommarie, ma vuole sapere ad esempio tutte le possibilità di formazioni alle quali può accedere, i relativi sbocchi professionali, i costi e i sussidi ai quali ha diritto, la situazione del mercato del lavoro, le retribuzioni. E' dunque compito dell'orientatore e dell'orientatrice, attraverso un'adeguata informazione, portare le persone a un grado di conoscenza tale che consenta loro di poter effettuare autonomamente le proprie scelte.

Una volta però soddisfatto questo bisogno ne possono emergere altri, altrettanto se non più importanti.

La competenza richiesta agli orientatori per poter rispondere alle esigenze dell'utenza adulta può così essere riassunta attraverso i seguenti aspetti: «sapere», «saper fare» e «saper essere», dove il «saper essere» ne caratterizza la professionalità.

Maria Clara Magni Eggenchwiler

Nel paese dei «révalistes»:

la simulazione globale ovvero l'illusione della realtà e la costruzione di un progetto collettivo come strumento pedagogico e didattico

Ci era stato richiesto di descrivere la particolare esperienza di formazione-insegnamento che abbiamo vissuto quali animatrici in due seminari svoltisi presso l'Università di Lipsia negli ultimi due anni. Si trattava di un corso di perfezionamento del francese indirizzato a diversi tipi di partecipanti, tra i quali alcuni insegnanti di francese.

Tuttavia, dopo attenta riflessione, abbiamo preferito lasciare a Lipsia soltanto il ruolo marginale di pretesto per questo articolo e parlare della nostra esperienza qui in Ticino.

Una testimonianza: «funziona»!

Da più di 20 anni la simulazione globale (SG) viene praticata nell'ambito dell'insegnamento del francese quale lingua straniera (FLE); eppure oggi sembra ancora trovarsi allo stadio di sperimentazione. Da questo, ma non soltanto, proviene forse il piacere che proviamo ad ogni nuova avventura intrapresa con le nostre classi. Chi dice piacere intende anche impegno: bisogna avere il gusto del rischio, dell'imprevedibile; bisogna amare, ascoltare, dividere, giocare; bisogna accettare di sentire le emozioni. Allora il risultato è garantito, la soddisfazione, delle due parti. Una volta conclusa la SG, l'insegnante e gli allievi hanno infatti la sensazione di avere vissuto per qualche tempo un rapporto privilegiato e di uscirne più ricchi: tanto sul piano linguistico quanto su quello umano.

Desideriamo dare la testimonianza del nostro entusiasmo poiché rimaniamo sempre alquanto sorprese nel constatare le reticenze di alcuni nostri colleghi quando cerchiamo di coinvolgerli nelle nostre esperienze di SG. Da qualche anno usiamo questo genere di attività a tutti i livelli e ogni volta rimaniamo meravigliate nel constatare che «funziona».

Vorremmo fare il punto sulle ragioni di questi successi; la nostra vuole essere la modesta testimonianza di due praticanti che, dopo avere gustato la SG, non hanno più potuto insegnare come prima.

La SG, che cos'è precisamente?

All'inizio degli anni settanta, nell'ambito dell'insegnamento della lingua straniera (inglese-francese), diventa impellente la necessità di ricorrere a nuove tecniche. In effetti, ci si rende conto che, per riattivare l'interesse dell'allievo che non si accontenta più di essere semplice spettatore, conviene farlo diventare attore. E' così che, attraverso il suo immaginario, potrà fuggire dai quattro muri della classe e tentare di accedere ai comportamenti linguistici e culturali diversi che una lingua straniera implica. Nei manuali scolastici si passa allora dai dialoghi fatti e standardizzati ai giochi di ruolo che pongono l'allievo in una situazione, più a rischio da un lato, ma anche più creativa. Un grande passo è compiuto, ma non basta: i giochi di ruolo mancano di continuità, di coerenza e sono troppo frammentati. Il bisogno di globalità s'impone ed ecco che verso la fine degli anni settanta, in Francia, si comincia a sperimentare la SG.

La caratteristica di una SG sta nel col-

locare il gruppo-classe in un **luogo-tema**, un universo fittizio nel quale si svolgerà la saga, il romanzo o l'avventura, inventati e vissuti passo dopo passo dagli allievi e dall'insegnante. Ciò avviene in tre tappe principali: la realizzazione dello scenario, la creazione dei personaggi (ognuno, tranne l'insegnante, assume un'identità fittizia) e quella degli avvenimenti che costituiscono la vita ordinaria e straordinaria dell'universo fittizio creato. Si tratta dunque di un mondo nel quale ognuno trova il proprio posto ed interagisce, come in un gioco di ruolo, ma ora in un contesto continuo e coerente. Questa tecnica (o metodologia? o strumento pedagogico?) permette un approccio piacevole e di curiosità autentica verso la lingua straniera; si inventa, si crea, si gioca ed è la logica dell'invenzione a determinare la logica della lingua. Dunque siamo proprio agli antipodi rispetto all'insegnamento tradizionale che si basa sulla regola grammaticale per produrre degli enunciati frammentati e a volte incoerenti. Al contrario, la SG crea nell'allievo il bisogno di produrre messaggi che abbiano anzitutto un senso e, di conseguenza, il bisogno di acquisire delle strutture linguistiche che gli permetteranno di realizzarli. Segnaliamo che si distinguono due tipi di SG: 1) le SG generaliste, concepite per rispondere a degli obiettivi

Da: «Résonances», 1995.



Esempio di SG: *Les chemins de Goufrantale*, p. 18

Voyageurs ou touristes? ... au pays des révalistes

On peut commenter le choix de la simulation globale, comme le choix d'un voyage vécu, composé et organisé par le voyageur opposé à l'offre de circuits touristiques définis proposés par l'agence; comme peuvent l'être les manuels «communicatifs».

Le rôle de l'enseignant est de partir de «là» pour arriver «là-bas»: il emmène ses élèves *ailleurs*. Voyageurs ou touristes?

Le touriste part, voit et revient. Il compare, achète critique... oublie.

Il a suivi le guide, selon un itinéraire prévu par les autres (ceux qui connaissent).

Il goûte les mets du pays (quand on le lui dit) mais préfère les hamburgers.

Il rapporte des photos (une vidéo?) qui certifient qu'il y est allé (il «passe la classe»).

Parti pour une période limitée, il écrit des cartes postales.

Il fait semblant «d'être comme» le temps d'une parenthèse.

Et l'enseignant? Un guide ou «celui que l'on rencontre»? Comme il sait où l'on doit (devrait!) aller... il s'arrange pour qu'on y aille... ou pour qu'on s'y trouve.

Pour qu'on «s'y retrouve». Dans tous les cas.

Le voyageur flâne, cherche, erre, découvre, rencontre... trouve, peut-être.

Il suit sa curiosité, organise son parcours selon ses besoins et les nécessités du voyage. Il cherche et «se cherche» pour se compléter.

Il déguste les mets du pays, mais il doit aussi se débrouiller pour trouver de quoi manger.

Il rapporte des expériences; il s'enrichit de ce qu'il découvre, il rapporte en lui un peu de cet ailleurs.

Prêt à repartir, il tient son carnet de route ou son journal.

Le voyageur devient plus que ce qu'il n'était: il va être davantage lui-même.

lati, degli allievi che produrranno interazioni di gruppo, racconti, appunti di viaggio, drammatizzazioni, feste e rituali, videocassette o un grande romanzo.

La creatività, motore della SG, permette inoltre un rapporto diverso con la memoria; ciò implica un altro approccio (più globale e autonomo) all'apprendimento (cfr. *Les chemins de Goufrantale*, p. 18).

Riflessi... a fior di pelle...

Il quadro di riferimento della SG si articola sul binomio **rigore – sorpresa**, cioè che ci garba chiamare **rèvalisme**. Si tratta di un approccio comunicativo, dove la comunicazione diviene essenziale perché autentica e subordinata alla creatività. E' anche per questo motivo, per questi aspetti di rigore-sorpresa, che abbiamo aderito con entusiasmo a questa pratica; la sorpresa è la «vitamina» di un mestiere che, visto dall'esterno, potrebbe sembrare abitudinario e stressante, e il rigore è garante dell'apprendimento (da non confondere con la rigidità che blocca i processi di apprendimento).

Regole di grammatica sì, ma che facciano parte del grande gioco in cui l'apprendimento del funzionamento della lingua (il meta-linguistico così come il meta-cognitivo) diventi sorpresa, astuzia, falsi tranelli e formule magiche.

E' vero che la conduzione di una SG richiede investimento personale e impegno in un'esperienza che coinvolge non solo il nostro ruolo di detentori di sapere ma anche quello di detentori di saper fare, di animatori / organizzatori e di improvvisatori / creatori. Questo ventaglio di funzioni fa di noi dei direttori d'orchestra rigorosi che sanno, secondo la propria creatività, quando inserire e sviluppare determinati contenuti linguistici, come gestire gli avvenimenti e le relazioni e come proseguire nell'avventura. La nostra responsabilità è importante, il lavoro da fornire, parecchio. L'ansia (le trac) è spesso presente come prima di qualsiasi rappresentazione in quanto camminiamo verso l'ignoto, imparando ad avere fiducia nelle nostre risorse di fronte all'imprevedibile. Dovendo sempre tener conto dei dati e delle produzioni inventive degli allievi e non potendo quindi prevedere nulla a lunga scadenza, siamo costretti a lasciarci sorprendere e, se del caso, ad esser pronti ad aggiustare il tiro. La

di apprendimento piuttosto globali e che consentono l'accesso alle quattro competenze linguistiche abituali (comprensione orale e scritta, espressione orale e scritta) a diversi livelli di apprendimento; citiamo di sfuggita: *l'Immeuble, le Village* (adattato anche per i principianti), *l'Ile, le Cirque, le Car Postal*, ecc...; 2) le SG funzionali, apparse questi ultimi anni e destinate alla formazione professionale e pre-professionale, le quali vengono utilizzate nell'ambito di un insegnamento mirato a obiettivi specifici; tra queste segnaliamo *l'Hôtel, la Station Touristique, l'Entreprise, la Conférence Internationale, le Congrès Médical* (ma l'elenco non è esaustivo).

La SG non è un metodo (come quelli che troviamo nell'oceano delle pubblicazioni didattiche); è un **progetto collettivo**, voluto e diretto dall'insegnante, ma negoziato con la classe. Ognuno trova un piacere reale grazie al vissuto comune e le due parti interagenti assumono dei rischi particolari: si tratta infatti di andare verso l'ignoto per scoprire. L'insegnante ha il compito di integrare l'imprevisto delle fantasie (o della vita: la realtà essendo a volte più folle o imprevedibile dalla finzione!) nei contenuti, pur mantenendo gli stessi obiettivi di apprendimento proposti dall'Istituzione.

Questa pratica risponde ai **bisogni linguistici autentici**, anche se simu-

necessità dello scambio tra insegnanti e allievi è motivante e rassicurante: ognuno ha bisogno dell'altro, il maestro non detiene più il potere assoluto. Noi attiviamo il loro immaginario e loro creano la possibilità di lavorare sul piano linguistico in un contesto che avranno modellato secondo la propria fantasia. Un forte investimento, dunque; ma l'emozione vibra dalle due parti; il piacere è gratificante e vivificante. Il coinvolgimento è tale che si fa fatica a lasciare il luogo: tema quando suona il campanello. L'avventura continua nella nostra mente un po' come per l'autore di un romanzo d'appendice che, alla fine di ogni puntata, ignora come si svolgerà la prossima... la voglia di tornare in classe è garantita.

Questione di stile?

Questa pratica richiede a noi insegnanti un bel po' di **flessibilità** di fronte all'idea di un programma e una buona **assertività** davanti a un gruppo di allievi che, in qualche modo, esce dalla classe.

Bisogna rimettersi in causa, scoprire e integrare uno stile. Diverso.

La SG ci permette di dispensare un autentico insegnamento / apprendimento della competenza comunicativa: tiene conto dei vari registri e dei molteplici destinatari della lingua parlata e di quella scritta (*il pettegolezzi della bettola del paese, la denuncia in polizia dopo il furto, la corrispondenza con le autorità municipali per la creazione del centro giovanile, ecc...*), il tutto nella continuità reale inerente ad ogni finzione. Questo implica forse una formazione più sostenuta e mirata, ma più «professionale» – dalle tecniche di animazione e gestione allo sviluppo della creatività e alle tecniche di valutazione – per gli insegnanti che non si fossero ancora cimentati con il «comunicativo» o ancora distanti dalla pedagogia per progetti.

La SG offre all'insegnante momenti particolarmente gratificanti: i progressi nelle competenze degli allievi certo, ma anche quel commovente «dono» che rappresenta la loro ultima produzione, ovvero il «10 anni dopo...» con i ricordi, i complementi e il seguito che danno alla loro storia.

La SG assicura dunque la valorizzazione dell'insegnante che affronta tutti i ruoli che possono essere suoi, ma anche quella degli allievi, qualunque siano le loro prestazioni.

Ognuno trova il proprio posto, può proporre e realizzare qualcosa di utile al gruppo (ciò che gli permette di essere riconosciuto e rivalorizzato dagli altri) e ha la possibilità di ritrovare quella motivazione persa, forse, nel susseguirsi di fallimenti vissuti in situazioni scolastiche «classiche».

L'allievo... e il suo doppio

L'allievo in tutto questo, e ci riferiamo tanto ai nostri allievi di scuola media quanto ai nostri studenti di altri settori, anche specializzati – pratichiamo la SG nella scuola media, in quella di amministrazione, presso la scuola cantonale di commercio, la scuola cantonale di segretariato d'albergo (SCSA), la scuola superiore per i quadri dell'albergo e del turismo (SSQAT) – l'allievo, dicevamo, è anche lui vincente: da una parte è implicato e responsabile di scelte, azioni, proposte; dall'altra la sua **maschera** – identità fittizia che gli permette di esprimere i propri desideri, le paure, le delusioni o le curiosità reali – lo sblocca. Di conseguenza il giudizio degli altri non assume più l'aspetto di freno; al contrario l'allievo diventa cosciente di partecipare «integralmente» al progetto collettivo. Osa di più, osa «dire di sé stesso» senza temere di farsi intrappolare, di essere smascherato dagli altri. Finalmente può dare di sé un'immagine che ha voglia di indossare e che non è più – agli occhi dei compagni – scontata (chi diventerà prete o pescatore, chi potrà essere eletto sindaco, designato capo o saggio...).

Scopritore dunque, creatore e produttore di una storia e della **propria** storia; gli obiettivi di apprendimento sorgono e vengono negoziati, così come l'itinerario nel tempo; ma alla fine del percorso i conti tornano, con in omaggio dei ricordi di viaggio forti e duraturi.

Degli acquisiti in più, insomma.

Quali mezzi? Niente di molto sofisticato!

Occorre avere a disposizione libri di riferimento – in francese –, enciclopedie di divulgazione, documenti-modello, autentici scritti (cataloghi, guide, articoli e documenti ufficiali, lettere, brani letterari, verbali, ecc...), sonori o visivi (interviste, documentari, film, radio o telegiornale, pubblicità, ecc...) incentrati sul tema e lo svolgimento della SG. Anche gli allievi, portati sul progetto e guidati dall'insegnante, trovano materiale o

informazioni, cercandoli persino in altre lezioni. L'investimento indispensabile per ogni SG generalista consiste in un **buon vocabolario individuale**.

La stesura definitiva delle produzioni, il cui scopo è quello di una messa in comune e della creazione di un documento finale collettivo, dovrebbe passare dall'aula d'informatica.

A proposito del materiale (questo aspetto è certamente un punto a favore dei futuri interessati che si vedranno snellire il lavoro considerevole di preparazione di materiale ad hoc), un gruppo di insegnanti ticinesi sta allestendo un centro di raccolta di risorse comprendente i canovacci delle varie SG, i documenti teorici e la letteratura sull'argomento, esempi di esercizi e di schede di valutazione – su carta e supporti informatici, dunque adattabili – così come le produzioni delle SGG e SGF realizzate in Ticino.

Quale pedagogia?

Più che sull'allievo o sui contenuti, la pedagogia messa in atto nella SG è centrata sulla **situazione di apprendimento**.

Le sue parole-chiavi sono «partenariat», complicità, impegno e responsabilizzazione. Gli allievi si conoscono (e si riconoscono o si definiscono) ad un altro livello: presi sul serio dall'insegnante che li considera alla stregua di partner, affrontano questa situazione su un piano di uguaglianza; ciò permette lo sviluppo di un rispetto complice e di relazioni reali, spontanee o costruite che siano.

Una pedagogia contrattuale e attiva. Negoziazione, tolleranza, rispetto-ascolto dell'altro e soprattutto espressione del «non-detto», per il tramite del personaggio fittizio, favoriscono non solo una nuova motivazione ad imparare, ma anche il piacere di essere in classe, in gruppo, a scuola. Si è attore, partner dinamico, **proponente**, che viene ascoltato in quanto ogni proposta si iscrive nella realtà di un progetto comune.

La SG è un luogo-tipo in cui l'apprendente socializza il suo pensiero e lo ristruttura: c'è dunque **co-costruzione del senso** vissuto dagli allievi ad ogni incontro (o scontro) dove i partner negoziano il senso che attribuiscono alla situazione, al compito, ai ruoli. Ci si trova in una dinamica sociale e nello stesso tempo cognitiva.

Visto che si tratta di un progetto col-

lettivo, di una costruzione a lungo termine che non vuole sabotare, l'allievo si investe, e ne consegue una disciplina migliore. Per le classi di scuola media in particolare, si assiste ad un **ritorno auto-gestito della norma** tanto per il comportamento (sempre «inquadrato» o da giustificare) quanto per gli aspetti linguistici; occorre infatti la coerenza dell'invenzione in rapporto al progetto, pertinenza e senso dell'«a proposito»; ma bisogna anche ricercare l'espressione o la formulazione migliore nelle interazioni e nelle produzioni.

La formulazione migliore? Sì, quella migliore, o almeno relativamente alle conoscenze dell'allievo (e qui si inserisce anche il vantaggio di un apprendimento differenziato che permette agli allievi più brillanti di andare al di là dei contenuti medi proposti dalla scuola); e se la formulazione non si rivela soddisfacente, l'allievo è portato ad acquisire **consapevolezza** delle proprie lacune e quindi dei suoi **bisogni linguistici**.

Una valutazione fondata

...e **prende consapevolezza dei propri acquisiti**, del suo sapere e del suo saper-fare. Da una parte attraverso la capacità di «risolvere problemi/affrontare situazioni», dall'altra, come sempre in una situazione scolastica, grazie alla valutazione. Ma si tratta di una valutazione mirata che acquista spessore: l'allievo è tenuto a svolgere compiti nell'ambito della SG sotto forma di produzioni scritte o orali che vengono valutate (**valutazione «sur tâches»**). Gli **obiettivi** di apprendimento e i **criteri** di valutazione devono essere **trasparenti** (conosciuti dagli allievi). Si tratta dunque di una valutazione **formativa**, e anche qui si ricorre alla collaborazione (preparazione di griglie e valutazioni interattive, eventualmente anche proposta di «sanzioni» o di penalità, nella logica della finzione sempre).

A questo si aggiunge l'**auto-valutazione** che è invece **formatrice** e sottintende l'apprendimento dell'**autonomia** da parte dell'allievo. Nella SG essa si applica tanto allo scritto quanto all'orale e impegna l'allievo a rispettare il **contratto didattico** previamente discusso, comprendente la rappresentazione dello scopo da raggiungere e le tappe da percorrere per arrivarci.

La valutazione «sur tâches» implica inoltre **compiti differenziati** che



Da: «Résonances», 1995.

tengano conto dei ruoli scelti, ma anche delle differenze di sviluppo cognitivo (soprattutto in un ambito eterogeneo come la scuola media); ciò permette una maggiore flessibilità ed una forma di **personalizzazione** dell'insegnamento che va contro l'uniformizzazione degli allievi (spesso corollario delle didattiche tradizionali). Essendo la situazione di valutazione **integrata nella realtà della SG**, risulta sdrammatizzata e meno ansiogena (l'allievo è cosciente di venir valutato sulla base di ciò che sa dare).

Alla fine, i risultati misurati in termini di produzioni di gruppo, di prestazioni individuali o collettive, di progressi guidati da un sistema di valutazione acuto e mirato, danno necessariamente voglia al gruppo-classe di andare oltre e di non accontentarsi del «4».

La SG si presta persino ad una **valutazione sommativa o certificativa**, com'è il caso quando l'esame finale di ciclo o di diploma costituisce un completamento o una fase della SG funzionale (vedi SCSA e SSQAT dove l'esame scritto testa gli apprendimenti più significativi e dove l'esame orale viene fatto sotto forma di esame interattivo e valuta la competenza comunicativa nella situazione «autentica fittizia»).

Trasversalità? Un cammino parallelo all'utopia, nel cuore del reale.

Diversi gruppi-classe possono essere implicati: la SG permette un'apertura, degli **scambi interclassi**. Per esempio nella situazione di *Archipel* (Scuola Media Morettina 1993/94) dove ogni gruppo di terza scopre, dopo naufragio, un'isola dello stesso arcipelago; oppure nel caso di grandi

gruppi di perfezionamento del francese *Villages de France* (Università di Lipsia) dove ogni classe rappresenta, crea e anima una parte di un ampio progetto; e anche nell'esperienza in corso *Pourquoi pas au Québec?* che coinvolge in una SG generalista e funzionale tutti gli allievi di quarta (Scuola Media Morettina).

Citiamo ancora la ricerca-azione che ingloba in diverse SG i quattro anni di scuola media con progetti annui che si susseguono, come nella Scuola Media Morettina con le SG *Village, Croisière, Ile e Plus vrai que nature*: — la realtà dell'illusione —, dove la costruzione di un progetto funzionale pre-professionale viene svolta di pari passo con la finzione letteraria che introduce all'uso della lingua e dell'espressione scritta richiesto nelle scuole medie superiori.

La SG trascina la classe nella finzione di una storia che si scopre e s'inventa ad ogni lezione e nella costruzione reale di un progetto strutturato, plausibile e vivo che supera il quadro della lezione di francese. Infatti comporta un grande potenziale **interdisciplinare**... che aspetta solo di essere sfruttato. Crea un bisogno spontaneo di conoscenze (storiche, geografiche o scientifiche) che sorge naturalmente e sfocia nella ricerca di apporti provenienti dalla lingua madre o da altre lingue straniere.

Agli insegnanti delle varie materie implicate vengono richieste le tecniche manuali per la costruzione di modellini, per la fabbricazione di attrezzi e di vestiti, per la realizzazione di tavole (flora, fauna), di carte geografiche e di pannelli di sfondo; gli aspetti folcloristici sono elaborati durante la lezione di musica e di ginnastica; le decisioni concernenti l'organizzazione sociale, la preparazione

di un codice civile, la definizione di riti o di religioni all'interno della SG, favoriscono l'interesse verso l'Istruzione Civica e la Religione.

Oltre la SG: la pedagogia del progetto

Ma se il passo della collaborazione e della consultazione tra le diverse materie sta per essere fatto, osiamo qui un passo in più (un passo da gigante?).

Dal FLE al progetto didattico di istituto nella scuola media? Un cammino trasversale e una distanza breve in linea d'aria... ma gli insegnanti hanno le ali come gli angeli?

Chi ci impedisce di immaginare una classe in cammino sulla *Via della Seta*, o *Sulle tracce di Ulisse*, o ancora scendendo *Il rift africano alla ricerca delle nostre origini*, sostenuta dai mezzi e dalle conoscenze tecnologiche e scientifiche odierne? Perché non volare, allievi e insegnanti insieme, verso *Futura*, la città utopica, ecologica, autarchica, democratica e... pseudo-autentica che gli allievi sognano di costruire?

Un tale progetto rimetterebbe in causa l'organizzazione – la pianificazione – di un programma scolastico, ma affronterebbe i contenuti da conoscere e di cui appropriarsi: le scienze della natura, la matematica, l'italiano (che non è più esclusivamente lingua madre), la storia, la geografia e tutte le altre materie vi troverebbero il loro tornaconto. Gli obiettivi, invece, non verrebbero modificati se non in funzione di nuove esigenze istituzionali. Quale impatto una tale visione globale avrebbe sugli allievi implicati, sul loro impegno, sul loro rendimento, sul loro comportamento? Sugli insegnanti? Sulla vita di istituto?

Senza avventurarsi su piste che taluni potrebbero giudicare mal segnalate, sottolineiamo come la SG, trattandosi di una didattica per progetti, permette di passare facilmente da una concezione tradizionale per obiettivi alla concezione pedagogica del progetto; che non frammenti cioè l'apprendimento, ma che connetta il sapere ad un problema da risolvere, dandogli di conseguenza una finalità. Essa sviluppa inoltre capacità metodologiche indispensabili per il mestiere... d'allievo.

Trasversalità? Didattica per progetti? Perché non tentare di trasformare parole alla moda in pratica di classe?

Il *révalisme* è anche quello.

...«inter-formazione»? Il laboratorio dell'alchimista

Ma torniamo alla nostra pratica reale e attuale e all'esperienza di Lipsia, stimolo del nostro articolo. Infatti, ci sembra di poter testimoniare delle possibilità che offre la SG nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere.

Alcune SG diverse (*Villages – Immeubles – Ile grammaticale* il primo anno e sei *Villages* il secondo anno) sono state condotte in parallelo per quindici giorni in co-animazione franco-tedesca (due animatori per gruppo); le classi si riunivano talvolta in grande gruppo (conferenza stampa, fiera, festa...) o si dividevano in piccoli gruppi costituiti da studenti di varie classi (progetti, associazioni...). Abbiamo lavorato con un pubblico molto eterogeneo di 130 persone, tra le quali insegnanti di francese in riconversione professionale, studenti in vari campi, apprendenti provenienti da ambienti professionali di ogni genere, e a volte anche persone disoccupate o pensionate.

La scelta della SG come «metodo» pedagogico ha permesso di offrire un insegnamento personalizzato, dando ad ognuno la possibilità di sviluppare le proprie competenze linguistiche a partire dal proprio livello, dalla propria cultura. La SG ha dato l'occasione di creare situazioni interculturali nelle quali non soltanto i germanofoni hanno potuto entrare in contatto con certi aspetti della cultura francese (che contrasto tra la loro rappresentazione di un Consiglio Municipale di un villaggio francese e quella tratta dal film *Manon des sources*, e quale stupore da parte loro!), ma dove hanno anche potuto scambiare il loro sapere e saper-fare (come dimenticare l'emozione dell'ingegnere pensionato mentre sta descrivendo il suo progetto fittizio di «centro di energia solare»). Ognuno ha avuto l'opportunità di approfondire la lingua francese valorizzandosi nello stesso tempo sul piano personale e portando agli altri frammenti della propria esperienza.

Lipsia ci ha dato la prova che tutti, oggi, hanno voglia (forse inconsciamente) e bisogno di uscire dalla classe, fosse anche solo grazie all'immaginario: gli allievi per poter incontrare gli altri; gli insegnanti per rassicurarsi, per collaborare e rinnovarsi. Noi crediamo fermamente che l'era dell'«ognuno per sé» sia passata. Immaginiamo per l'avvenire l'istitu-

zione scolastica come un grande laboratorio di alchimia dove ogni insegnante porti la propria magia in tutta trasparenza.

Anzitutto un luogo di scambi; un luogo di arricchimento, dunque.

Per non concludere: La SG, una promessa mantenuta? Una panacea?

Non illudiamoci: nella vita scolastica, così come nella vita «tout court», non esiste una soluzione «chiavi in mano». Tutto rimane da esplorare, da tentare, da scoprire. Ogni volta. In questo sta il nostro privilegio.

La SG dà un altro vantaggio all'insegnante: quello di non più essere il centro della situazione, ma piuttosto di essere con la classe nel «cuore del problema», là dove, grazie alla sua umiltà e alla sua facoltà di meravigliarsi, può procurarsi nuove risorse; a volte nel cuore del caos, in pieno vagabondaggio; là dove nasce la traiettoria delle stelle danzanti (per riprendere Nietzsche).

Proprio perché ne siamo consapevoli, vorremmo proporre che una formazione-guida sia offerta a tutte quelle e quelli che, come noi e alcuni insegnanti già sedotti, vorrebbero intraprendere un tale viaggio.

Anne-Madeleine Rigolini
Mireille Venturelli

Bibliografia

Per saperne di più:

Caré, J.-M., *Iles*, Sèvres, CIEP, 1990; Caré, J.-M./ Debyser, F., *Simulations globales*, Sèvres, CIEP, 1990; Caré, J.-M., *Simulations globales*, in «Le Français dans le monde», No 252, 1992; Caré, J.-M., *Le village, une simulation globale pour débutants*, in «LFDLM», No 261, 1993; Debyser, F./Yaiche, F., *L'Immeuble*, Paris, Hachette, 1986; Jannot, M., *Informatique et simulation globale*, in «LFDLM», No 271, 1995; Venturelli, M., *Les chemins de Gouffrante*, in «Babylonia», No 1, 1993; Yaiche, F., *Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée*, in «Babylonia», No 2, 1994.

Di prossima pubblicazione:

Bombardieri, C./Brochard, P./Henry, J.-B., *L'Entreprise*, Paris, Hachette; Cali, C./Cheval, M., *La Conférence Internationale*, Paris, Hachette; Pachtod, A., *L'Hôtel*, Paris, Hachette; Yaiche, F., *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette.

Al di là della simulazione globale:

Oberlé, D., *Jeu dramatique et développement personnel*, Paris, Retz, 1989; Bordallo, I./Ginestet, J.-P., *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993.

Pro Juventute per i genitori e gli educatori

La fondazione svizzera Pro Juventute ha come obiettivi primari il bene, la dignità e i diritti dei bambini, dei giovani e delle loro famiglie.

La realizzazione di questi obiettivi richiede una costante attenzione alla realtà sociale e una capacità professionale di interpretazione dei segni dei tempi. La presenza su tutto il territorio dei nostri volontari e l'équipe di specialisti del segretariato centrale e dei dipartimenti linguistici ci danno la possibilità di mettere in atto risposte adeguate ed efficienti, continuamente verificabili. Questo tipo di impostazione del lavoro significa non legarsi a schemi precostituiti ed essere disponibili verso l'evoluzione e il cambiamento.

La ricerca del bene, la difesa della dignità e la promozione dei diritti dei bambini, dei giovani e delle famiglie non sono mai acquisite una volta per tutte e non possono essere raggiunte con una sola modalità, ragione per cui il nostro impegno viene costantemente verificato e rinnovato seguendo tre direttrici fondamentali:

- promuovere e sostenere l'**aiuto diretto al singolo e alle famiglie** tramite la consulenza, l'accompagnamento, l'aiuto finanziario e i progetti concreti indirizzati alle singole persone;
- adoperarsi perché nel nostro paese venga attuata una **politica sociale** che presti particolare attenzione ai bambini, ai giovani e alle loro famiglie e che risponda ai loro reali bisogni;
- impegnarsi sulla base dei concetti di prevenzione per l'**informazione e la formazione** degli adulti con lo scopo di migliorare a più lunga scadenza la qualità della vita dei bambini, dei giovani e delle famiglie.

È su quest'ultimo punto che la fondazione sta intraprendendo uno sforzo

che si basa sulla convinzione che i genitori per primi hanno un ruolo fondamentale nella crescita del bambino, nel fargli sentire l'affetto e nel comunicargli il giusto senso di libertà.

Le attività centrate sulla comunicazione hanno lo scopo di migliorare l'attenzione dei genitori verso i figli. Ciò non significa mettere il bambino al centro di tutto, come un piccolo tiranno, ma vuol dire fare in modo che la sua persona e i suoi reali bisogni siano considerati come importanti non solo in vista della sua crescita futura e del suo divenire uomo, ma anche per la sua situazione attuale.

Per Pro Juventute non è determinante la forma della famiglia, sia essa di tipo tradizionale, monoparentale o «ricostituita», ma la fondazione pone l'accento principalmente sulla qualità dei rapporti e della vita in comune.

La qualità della vita può essere migliorata proponendo ai genitori una giusta informazione sulle tappe dello sviluppo, sui bisogni dei bambini, sull'importanza di rapporti positivi e costruttivi (per mezzo di opuscoli e pubblica-

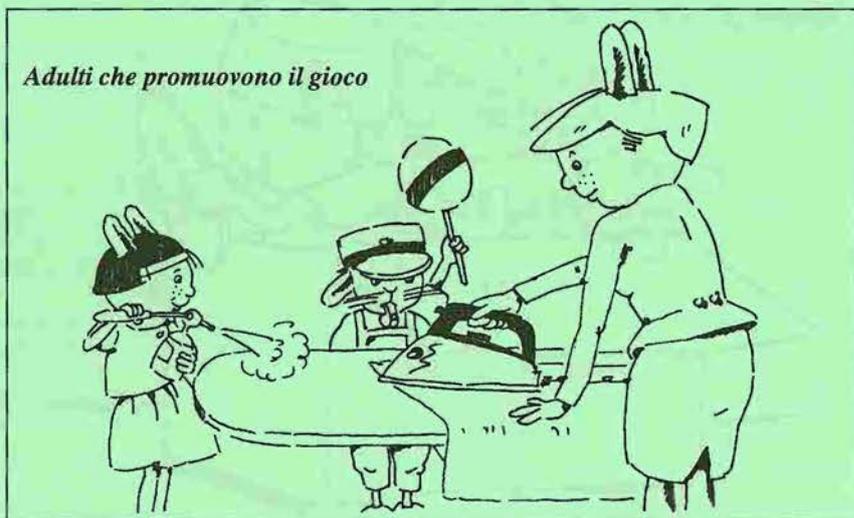
zioni, come ad esempio le «Lettere ai genitori») e proponendo loro offerte di formazione adeguata (per mezzo di corsi, serate, scambi di esperienze, gruppi di discussione). L'informazione ai genitori e la loro formazione possono essere intese come attività di **prevenzione primaria**.

Un impegno quindi che vuole stimolare e appoggiare le risorse positive per contribuire a evitare che, più tardi, si formino delle situazioni con conseguenze negative per le singole persone. Occorre favorire e sviluppare condizioni di vita tali da fare in modo che il detto «prevenire val più che guarire» abbia veramente una rispondenza nella realtà.

Per noi è chiaro che l'efficacia dell'informazione e della formazione destinate ai genitori dipende anche dalla disponibilità di padri e madri a imparare qualcosa di nuovo, a cercare assieme un'intesa sulla strada da seguire, fino a saper mettere in discussione – se del caso – anche i propri comportamenti educativi.

Sono loro che devono interpretare la parte principale; il nostro contributo è quello di mettere a disposizione materiale, mezzi e consulenza accessibili a tutti.

Adulti che promuovono il gioco



Sostegno, appoggio, aiuto

Nelle numerose esperienze fatte con gruppi di genitori abbiamo constatato che spesso più che dei consigli ci vengono chieste delle conferme, e questo perché oggi ci si trova facilmente in situazioni di insicurezza, dovute alla mutata realtà e alla difficoltà di appoggiarsi su modelli convincenti.

La famiglia in questi ultimi anni ha dovuto rispondere in fretta e senza sostegni a problemi nuovi: la modifica dei ruoli tra padre e madre, il lavoro della madre, il prolungamento dell'adolescenza, la disoccupazione, la necessità di gestire il tempo libero, l'abitazione, la crisi economica, ecc. A ciò dobbiamo aggiungere che negli ultimi decenni è mutato il modello educativo di famiglia, che non è ancora stato sostituito da qualcosa di stabile e sperimentato.

Oltre alla mancanza di modelli di riferimento la famiglia deve affrontare altri grossi problemi: il principale è la solitudine nella quale troppe famiglie vivono. Solitudine generata dalle migrazioni interne, dall'emigrazione, dalla lontananza delle famiglie d'origine, dalla presenza di famiglie di ceppi culturali ed etnici diversi, in poche parole dalla mancanza di radici comuni e dall'esistenza di un contesto che non favorisce l'instaurarsi di relazioni umane (vedi ad esempio l'assenza quasi totale di spazi comuni per l'incontro).

Di conseguenza abbiamo genitori (adulti) spesso soli e insicuri che si sentono in difficoltà nel proporre dei valori e nel trasmettere progetti di vita. Per ciò noi impostiamo la nostra attività su questi concetti fondamentali:

1. rendere più sicuri i genitori;
2. favorire l'incontro e l'aiuto reciproco;
3. imparare a comunicare.

Riteniamo che oggi sia importante aiutare i genitori a trovare il loro ruolo, che deve rispondere e corrispondere alla loro situazione e alle loro necessità, nonché al modo di vita della famiglia. Non si tratta quindi di fornire soluzioni preconfezionate o, peggio, di indottrinare, ma bisogna aiutare a trovare la via tramite il confronto, la discussione, la verifica nella convinzione che è meglio arrischiare e fare delle scelte che non farne del tutto.

I genitori devono convincersi e essere convinti che hanno in loro le forze, le competenze, le possibilità per far fronte ai problemi dell'educazione dei figli.

In questa prospettiva assume anche un'importanza fondamentale il ruolo del docente, di qualsiasi ordine di scuola, che secondo noi dovrebbe essere disponibile verso i genitori per dare il suo contributo dialogando, segnalando eventuali difficoltà dei figli e aiutando i genitori a riflettere sui loro rapporti con i figli e a capire le tappe dello sviluppo e della maturazione.

Perciò riteniamo che le proposte di libri, opuscoli, audiovisivi che facciamo non siano di aiuto solo al docente come genitore, ma possono offrirgli gli spunti e gli argomenti per lavorare, o meglio per collaborare, con i genitori.

«Se avete delle idee noi possiamo aiutarvi a realizzarle»

In questo slogan, che è stato il motto delle campagne di Pro Juventute qualche anno fa, sono racchiusi i concetti della nostra impostazione metodologica, che si propone – più che di fare – di aiutare a fare. Infatti siamo convinti che la bontà e la riuscita di un progetto non dipendono dalla portata del progetto stesso, ma dal coinvolgimento, già nella fase iniziale, di tutti gli interessati e dal collegamento diretto con la realtà locale.

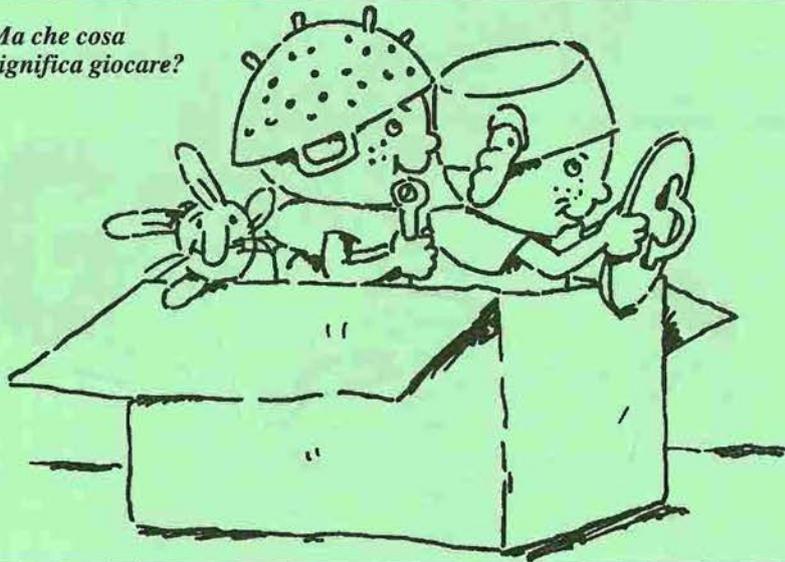
Le esperienze fatte per trasportare dei progetti da una regione all'altra, senza preparazione e senza la considerazione delle persone che operano sul posto, sono sempre miseramente fallite o hanno avuto una vita troppo breve per compensare il lavoro che è stato eseguito in merito.

Perciò per noi non è importante l'ampiezza o la risonanza dell'idea di partenza (può trattarsi anche solo di una semplice iniziativa), ma è indispensabile che la proposta provenga da chi, gruppi o persone, si sente interessato e coinvolto nella realizzazione.

Il nostro impegno è quello di fare delle proposte, fornire i mezzi e offrire la consulenza. In particolare per l'accompagnamento di progetti. Pro Juventute offre la consulenza per l'impostazione, lo studio, la realizzazione, su come fare a stimolare la partecipazione, a far crescere l'interesse attorno al progetto, a impostare un'attività di relazioni pubbliche, ecc.

Ma, come detto, occorre che ci sia un gruppo che sia disponibile a portare avanti l'idea e a prestare la sua opera volontariamente. Solo così i principi che stanno alla base dei progetti possono radicarsi nel tessuto sociale e diffondersi. L'esempio classico è quello della ludoteca voluta, fondata e gestita da un gruppo di genitori: con la collaborazione volontaria, essa diventa in poco tempo centro d'incontro e mezzo importante per la diffusione delle idee sull'importanza del gioco. Concludendo possiamo riassumere questi concetti in un altro slogan: «imparare a utilizzare le risorse locali».

Ma che cosa significa giocare?



Pro Juventute non si indirizza solo e unicamente alle famiglie che sono nel bisogno; vuole essere di sostegno, di appoggio e di aiuto anche ai genitori che cercano la via migliore per l'educazione dei loro figli.



l'educazione sessuale e sul come integrarla nell'educazione quotidiana. In questo inserto vogliamo presentare i mezzi che mettiamo a disposizione e che possono essere utili per serate e incontri di gruppi.

«La Casa Arcobaleno»

Si tratta di due videocassette VHS, comprendenti ciascuna due cartoni animati ed un fascicolo esplicativo, di fr. 39.- l'una.

«Giocare, un'attività seria», «Dormire non significa perdere tempo», «Mangiare: una questione di affetto», «Muoversi, non può farne a meno», trattano in chiave dilettevole la problematica del gioco, del sonno, dell'alimentazione e del movimento nell'infanzia. Le videocassette sono uno strumento didattico validissimo per serate e incontri con genitori e gruppi di lavoro. I temi sono presentati in maniera tale che la suddivisione chiara delle scene dà la possibilità di fermarsi a discutere e nel contempo offre la possibilità di esporre le proprie esperienze e confrontarle con quelle di altri.

Durata della proiezione di ogni pellicola: 6 minuti. Il fascicolo di 32 pagine che accompagna i video fornisce le necessarie nozioni pedagogiche supplementari che servono a chi dirige la discussione.



Vignetta tratta da «Educare sì, ma come?»

«Educare sì, ma come?»

Un opuscolo semplice che presenta in maniera concisa riflessioni e suggerimenti sui temi dell'educazione, come ad esempio «I bambini vogliono essere presi sul serio», «I bambini hanno bisogno di chiarezza», «I bambini devono imparare a litigare». Alla fine di ogni capitolo una frase riassume il concetto presentato, aiutando così a inquadrare l'intervento educativo positivo in una prospettiva di prevenzione globale.

Proposte

Pro Juventute propone nel suo catalogo editoriale una serie di pubblicazioni per i genitori e gli educatori che vanno dalle «Lettere ai genitori», per mamme e papà alle prese con il primogenito, a «Amore e sessualità, parliamone assieme», indicato per genitori e educatori che vogliono approfondire gli argomenti riguardanti

Per qualsiasi informazione potete rivolgervi ai Segretariati distrettuali di **Pro Juventute** / regione Svizzera italiana

TICINO

Distretto di Bellinzona (123)

Signora Angela Pellanda
Vicolo Von Mentlen 1
6500 Bellinzona
tel. P 825.33.29
tel. U 825.72.33

Distretto di Blenio (124)

Signora Carolina Muttoni
6711 Ludiano
tel. 870.23.71

Distretto di Leventina (125)

Signora Giuliana Eusebio
6780 Airole
tel. 869.15.44

Distretto di Locarno (126)

Signora Rita Tognini
Casella postale
6605 Monti della Trinità
tel. P 751.74.80
tel. U 743.11.61

Distretto di Lugano (127)

Signora Mariella Poretti
via La Santa 31
6962 Viganello
tel. U 971.03.97

Distretto di Mendrisio (128)

Signora Graziella Perucchi
6883 Novazzano
tel. 683.53.12

Distretto di Riviera (129)

Signora Fausta Colombo-Bullo
6702 Claro
tel. 863.16.03

Distretto di Vallemaggia (130)

Signora Eliana Cheda
casa Robinia
6673 Maggia
tel. 753.17.04

GRIGIONI ITALIANO

Distretto di Bregaglia (074)

Signorina Anita Hnateck
7603 Vicosoprano
tel. P 081/822.17.30
tel. U 081/822.13.09

Distretto di Mesolcina e Calanca (075)

Signora Egizia A Marca
6565 S. Bernardino
tel. 832.11.41

Distretto di Bernina (Poschiavo) (076)

Signor Francesco Zanetti
7746 Le Prese
tel. P 081/844.14.67
tel. U 081/844.01.37

SEZIONE SVIZZERA ITALIANA

Via La Santa 31
6962 Viganello
tel. 971.33.01
fax 972.90.56

Animali in ambienti acquatici

Motivo natalizio

Francobollo da Fr. -.70 + -.35



Temolo (Thymallus)

Francobollo da Fr. -.70 + -.35



Pro Juventute offre la possibilità di ordinare già per Natale la vignetta per biciclette 1997 al prezzo di fr. 10.- (assicurazione compresa), nonché la fascia catafrangente a fr. 7.- (vignetta + fascia: fr. 15.-).

Gambero di fiume (Astacus)

Francobollo da Fr. -.90 + -.45



Lontra comune (Lutra)

Francobollo da Fr. 1.10 + -.55



Le riflessioni sono formulate in modo tale che possono servire da base di discussione in famiglia o nei gruppi di genitori. L'opuscolo è in vendita a fr. 1.50 ed è quindi accessibile a tutti.

Prevenzione degli abusi sessuali

Sul tema degli abusi verso i bambini sono stati pubblicati due fascicoli: «*Violenze sessuali contro i bambini*» e «*Parliamo di abusi sessuali*».

Il primo fascicolo è indirizzato ai genitori e agli educatori e contiene le informazioni generali sugli abusi sessuali e i concetti fondamentali che spiegano come meglio proteggere i bambini.

Il secondo vuole facilitare il compito di affrontare apertamente questo tema delicato con i figli e con gli allievi: sulla base di situazioni concrete vengono suggerite delle risposte da discutere direttamente con i bambini. Sia nell'uno che nell'altro si trovano indicazioni su come utilizzare meglio, a seconda delle esperienze, l'opuscolo con le storie da leggere assieme ai figli (o agli allievi). Costo dei due opuscoli: fr. 2.- cadauno.

Un grazie per la solidarietà

La nostra fondazione si autofinanzia nella misura del 95% e i mezzi per poter far fronte ai numerosi compiti sia nazionali che locali li riceve soprattutto dalla vendita di dicembre, alla quale partecipano in Svizzera circa 200'000 allievi delle diverse scuole. Pro Juventute non vuole rinunciare a questo sistema che risale al tempo della sua fondazione, non certo per la ragione di avere un più diretto accesso alle «fonti di acquisto», ma perché ritiene che il concetto di chiamare i

bambini, i ragazzi e i giovani a impegnarsi per raccogliere fondi che vanno a favore di loro coetanei meno fortunati, o per attività promosse per loro, sia un concetto fondato sulla solidarietà che è valido e attuale. Per questo noi possiamo migliorare la nostra attività e rispondere sempre meglio ai nostri bisogni nella misura in cui i docenti con le loro classi ci offrono la loro collaborazione. Ringraziamo sentitamente tutti quanti collaborano alla vendita di dicembre. È un modo concreto per dimostrare solidarietà.

Da: «*Scuola Materna*», 1994.



Nuovo Regolamento di applicazione della Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare

Dopo la Legge della scuola del 1959, tocca ora al Regolamento delle scuole obbligatorie del 24 luglio 1959. La sua scomparsa dopo 35 anni di permanenza nel mondo scolastico ticinese segna formalmente la fine di un'epoca: quella delle scuole elementari seguite dalle scuole maggiori, dell'avviamento professionale e dell'economia domestica; quella di un Ticino profondamente diverso rispetto a quello odierno.

Il Regolamento delle scuole obbligatorie del 1959 resta così l'ultimo documento che testimonia la profonda trasformazione avvenuta nella scuola di base del nostro Paese. In esso vi possiamo trovare tracce evidenti di una delle maggiori preoccupazioni del legislatore: quella di garantire a tutti le condizioni materiali minime affinché l'insegnamento potesse svolgersi regolarmente. Forzando la mano di quei comuni ancora restii a concedere alla scuola i mezzi e il tempo necessari per un insegnamento consono ai principi espressi nei programmi, il RSO (così se ne abbreviava la dicitura tra addetti ai lavori) segnava una tappa importante nella politica scolastica di quegli anni. Ora certe disposizioni possono anche far sorridere, soprattutto chi, entrato nella scuola negli anni Ottanta e oltre, in un'epoca di abbondanza e di progresso, non ha conosciuto le ristrettezze economiche con cui era confrontato il docente degli anni Sessanta. Ma chi è stato protagonista di tali trasformazioni sa di archiviare uno strumento legislativo che ha avuto un ruolo determinante, che ha permesso alla scuola di affermarsi e di progredire. Scompare anche il Regolamento per le scuole materne, del 16 settembre 1975, che in quest'ultimo ventennio ha consentito di amministrare un settore in costante evoluzione, oggi riconosciuto a tutti gli effetti come scuola di base, anche se facoltativa.

Dal 1959 al 1996

Il Regolamento del 3 luglio 1996 nasce con altri presupposti. Il suo campo di applicazione non è più quello della scuola dell'obbligo, ma si limi-

ta alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare, cioè alle «comuni». Le preoccupazioni di carattere materiale si sono attenuate, dando per scontata una sensibilità e una disponibilità delle Autorità locali verso la scuola che consente di guardare al futuro con relativo ottimismo. Come la Legge da cui discende, il documento unifica le disposizioni applicabili in entrambi i settori, agevolando in tal modo il compito degli amministratori comunali. In esso sono stati fatti confluire regolamenti che finora avevano uno statuto proprio, come quelli sul sostegno pedagogico, sui periodi di scuola fuori sede, sul doppio docente. Una semplificazione formale che è però indice di un ripensamento generale, inteso a ridare coerenza all'intero corpo legislativo dei due settori.

Il trasferimento di competenze agli istituti scolastici voluto dalla Legge della scuola del 1990 ha consentito inoltre di alleggerire le norme di dettaglio, affidando alle direzioni mansioni organizzative e di vigilanza attribuite in precedenza a organi cantonali.

Il nuovo Regolamento recepisce inoltre due tipi di preoccupazione: quella di continuare a fornire garanzie di equità nelle condizioni fondamentali in cui si svolge il lavoro scolastico e quella di promuovere aperture verso forme differenziate di intervento nella scuola.

Vediamone qui di seguito le caratteristiche principali e le novità.

Frequenza scolastica

Il capitolo sulla frequenza scolastica raggruppa disposizioni varie. Fra le tante sottolineiamo le seguenti.

L'obbligo scolastico – per fondate ragioni – può essere posticipato di un anno su richiesta dei genitori o del docente di scuola dell'infanzia; la decisione spetta all'ispettore della scuola dell'infanzia (art. 1). Per favorire la frequenza di allievi disabili, il Dipartimento può autorizzare speciali misure di sostegno individualizzato mediante personale qualificato (art. 5).

Viene eliminato qualsiasi obbligo finanziario delle famiglie in caso di frequenza della scuola in un comune diverso da quello di domicilio; è però richiesto il consenso del comune di partenza, di quello di accoglienza e dell'ispettore. Sussistendo tale accordo, il comune di partenza è tenuto a versare al comune in cui il bambino frequenta la scuola una quota stabilita dal Dipartimento, comprensiva delle spese dirette causate dall'attività scolastica (art. 6).

Per i bambini provenienti da scuole private non parificate è previsto un accertamento in italiano e matematica da parte dell'ispettore (art. 12).

Per quanto concerne gli orari vanno segnalate due novità: il termine delle attività del mercoledì mattina nella scuola dell'infanzia tra le 11.30 e le 12.00 (art. 36) e la possibilità per gli allievi di prima elementare di cominciare la scuola entro le 9.00, nei mesi che vanno da settembre a dicembre (art. 37).

Ordinamento scolastico

La novità più importante riguarda il numero degli allievi per sezione: minimo 13, massimo 25 sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola ele-

Da: «Macolin», 1992.



mentare. Per le sezioni di SE sono menzionati, a titolo però soltanto indicativo, effettivi differenziati: 20-25 allievi per le monoclasse, 15-20 per le pluriclassi, massimo 20 allievi per le «pentaclassi». Il Dipartimento mantiene la facoltà di autorizzare deroghe a tali parametri, sia per la particolare composizione delle sezioni, sia per ragioni di spazio o di opportunità regionale (art. 16). Nelle sezioni di SE di tre o quattro classi con oltre 12 allievi è d'obbligo per il comune assumere un docente speciale per le attività creative; analoga norma sussiste per effettivi superiori a 10 allievi nelle sezioni di cinque classi (art. 18).

Assunzione dei docenti

Nelle sezioni SE con tre o più classi, come prevede la legge SI-SE, al titolare può essere affiancato un docente di appoggio. Il suo orario può variare da 12/32 a 16/32, alla condizione che svolga anche le lezioni impartite da docenti speciali. Diversamente l'orario viene ridotto proporzionalmente (art. 30).

Per quanto concerne il doppio docente, il Regolamento estende a 3 anni la possibilità di beneficiare di un congedo al 50% senza dover rinunciare alla nomina a tempo pieno. Trascorsi i 3 anni, la scelta diventa definitiva. L'ispettore può proporre l'interruzione del congedo nel caso in cui l'esperienza risulti negativa. Restano confermati gli obblighi di compresenza di 2 ore settimanali più la settimana d'inizio d'anno (art. 40-50).

Promovimento, coordinamento, vigilanza

Il Regolamento elenca i compiti degli ispettori e del Collegio degli ispettori (art. 52-53). Sancisce pure l'obbligo dei comuni di accordare ai direttori l'autorizzazione di partecipare alle sedute collegiali, a gruppi di studio e commissioni a livello cantonale (art. 54).

Per le attività speciali è prevista la possibilità di far capo ad assistenti di educazione fisica, musicale e di attività creative, la cui funzione trova finalmente collocazione in una norma legislativa (art. 55).

Novità per i docenti titolari: non saranno più tenuti ad assistere alle lezioni impartite dai docenti di materie speciali, a meno che la loro presenza sia richiesta dall'ispettore, dal direttore o dal docente speciale stesso. Saranno comunque presenti nell'istitu-

to, prioritariamente a disposizione della direzione per compiti collegiali, subordinatamente per attività inerenti alla conduzione della propria sezione. La disposizione non si applica nei casi di lezioni di nuoto o di attività creative, dove il titolare è comunque presente (art. 56).

Servizi scolastici

a) Doposcuola e scuola dell'infanzia a orario prolungato

L'organizzazione del doposcuola e di sezioni di scuola dell'infanzia a orario prolungato resta sempre di competenza dei Municipi. L'ispettore approva il programma di attività, mentre la vigilanza spetta alle direzioni (art. 58-59).

b) Scuola fuori sede

Nessuna novità sostanziale; il Regolamento riconferma l'impostazione attualmente in atto.

c) Refezioni scolastiche

La vigilanza è demandata alle direzioni degli istituti, alle quali compete pure la sorveglianza sul personale.

d) Servizio di sostegno pedagogico

Il nuovo orientamento recentemente dato al Servizio di sostegno trova nel Regolamento l'esplicitazione dei principi-guida e le relative disposizioni di applicazione. Il docente titolare è ritenuto «il primo responsabile delle misure pedagogiche volte al superamento delle difficoltà degli allievi» (art. 76). Dal momento che il Servizio è un'istituzione interna alla scuola,

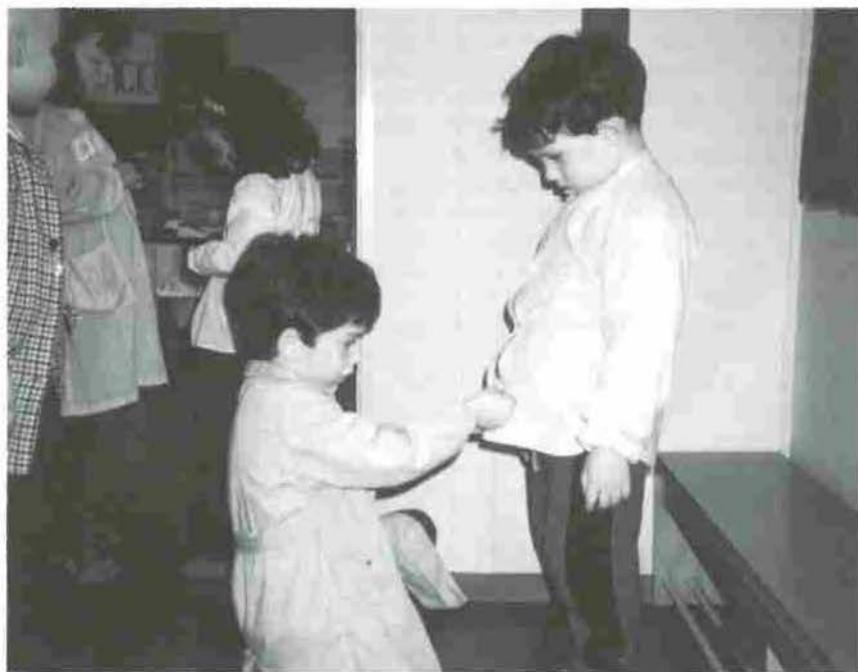
il consenso dei genitori non è più richiesto ed è sostituito dall'obbligo di un'adeguata informazione (art. 77).

I compiti di tutti gli operatori sono puntualmente elencati: fra quelli dei capigruppo figura anche lo svolgimento di tutte le pratiche amministrative inerenti all'attività dei docenti di sostegno, dei logopedisti e degli psicomotricisti (art. 81). A partire dal settembre 1996 il docente di sostegno interviene anche nel settore prescolastico.

Il progetto pedagogico diventa una modalità operativa generalizzata (art. 83).

Con il consenso del comune-sede, ai docenti di SP itineranti in più di tre sedi potrà essere accordata una riduzione di due unità didattiche d'insegnamento, per agevolare i colloqui con genitori e titolari (art. 86). I quadri di circondario (ispettori SI-SE, capigruppo, direttori) costituiscono la cosiddetta Commissione di circondario, alla quale spetta in particolare il compito di analizzare i problemi di disadattamento e le modalità operative d'intervento (art. 91).

Questi, in sintesi, i tratti caratteristici del nuovo Regolamento. Una lettura più accurata nell'ambito dei Collegi dei docenti contribuirà a verificare se le norme di funzionamento degli istituti scolastici siano coerenti o meno con i suoi contenuti.



Uno strumento in più?

Resoconto di una sperimentazione legata all'uso del computer in un secondo ciclo di Scuola elementare

M. Beltrametti - S. Fiori - R. Minotti - Scuola Magistrale 1991/1994

Quando, nel 1989, iniziammo la prima esperienza di informatica integrata in una V elementare¹⁾, avevamo come scopo principale di affrontare il tema dell'uso del computer sulla base di una linea direttrice che si è concretizzata su vasta scala in questi ultimi anni: l'impiego di programmi ipermediali con la conseguente ricerca di modalità per concettualizzare l'ambiente informatico utilizzato. Oggi giorno infatti questo modo di catalogare e ricercare le informazioni è diventato assiomatico. Per dare un solo esempio, ci si riferisca alla rete Internet, di cui oggi si parla ampiamente, che è essenzialmente basata (a livello di WEB) su questo sistema di catalogazione e ricerca, tramite il quale si creano dei legami (link) tra informazioni non presentate sequenzialmente e, in questo ambito, lontane tra loro. Si è così avverata l'idea preconizzata da Bush²⁾ inerente a una gestione dell'informazione non più legata alla sequenzialità, idea concretizzata con l'avvento dell'informatica di massa.

Nelle nostre esperienze abbiamo cercato, anticipando i tempi, di dare un'idea di tale procedimento di catalogazione e ricerca, impostando una procedura didattica che ne permettesse dapprima una concettualizzazione e, in seguito, un utilizzo reale nel ricorrente contesto di classe.

Le osservazioni raccolte in questa prima esperienza ci hanno spinti a progettarne un'altra che rendiamo ora manifesta con la pubblicazione del nostro rapporto: «**Uno strumento in più?**» - ricerca-azione nell'ambito dell'integrazione di strumenti informatici nel II ciclo di SE, Magistrale, 1995.

Di seguito descriviamo succintamente il contenuto del rapporto che è a disposizione presso la Scuola Magistrale³⁾.

Quadro generale della sperimentazione

Anticipando l'introduzione del computer al terzo anno di scuola, abbiamo voluto evitare un importante inconveniente segnalato nella prece-

dente esperienza svolta con una V elementare. A questo livello scolastico abbiamo in effetti constatato, nell'ambito dell'espressione linguistica, la forte discrepanza tra un livello potenzialmente alto delle capacità produttive e, almeno nelle fasi iniziali, la relativa «pesantezza» del mezzo informatico sul piano tecnico-manipolatorio.

Inoltre abbiamo voluto riprendere in un contesto più reale (classe di 23 allievi) l'approccio metodologico che avevamo sperimentato con una classe ad effettivi ridotti, sia nell'ottica di una verifica, sia in vista di un maggior approfondimento.

Per questa sperimentazione i due docenti della Magistrale⁴⁾ hanno usufruito di uno spazio di lavoro nell'ambito delle attività di ricerca didattica⁵⁾.

La collaborazione con la docente titolare, maestra Silvana Fiori, senza la quale l'esperienza difficilmente avrebbe potuto aver luogo, è stata evidentemente indispensabile e ricca di osservazioni e scambi interessanti a livello sia di impostazione delle lezioni sia di analisi delle stesse.

Gli obiettivi della sperimentazione

Analizzare e valutare l'impatto (modi e effetti) dell'introduzione del computer nel contesto delle ricorrenti attività di classe in un secondo ciclo di SE.

In particolare:

- Fornire agli allievi i rudimenti di base circa le conoscenze atte a manipolare il sistema computer attraverso programmi confacenti (grafica, videoscrittura, ipermedia, altri) con riferimento ad una concettualizzazione minima dell'ambiente informatico utilizzato.
- Valutare gli impatti dell'utilizzo delle tecnologie informatiche sulla didattica e sull'apprendimento in vari campi di applicazione.
- Evidenziare le competenze tecniche e pedagogico-didattiche indispensabili ad un docente per integrare le tecnologie informatiche nel ricorrente insegnamento.

Sul piano dell'impostazione didatti-

ca del lavoro abbiamo inoltre voluto mettere alla prova l'ipotesi che avevamo sviluppato nel corso della precedente esperienza, riassunta nello schema «fare—> riflettere—> modellizzare—> concettualizzare». Ritenevamo, e riteniamo tuttora, che introdurre l'allievo nel mondo dell'informatica non possa esaurirsi in una semplice istruzione di tipo tecnico-manipolatorio, ma che per poter dominare il computer e utilizzarlo occorra un minimo di consapevolezza relativamente alle operazioni che gli allievi compiono attraverso il mezzo tecnico e/o i programmi.

Gli ambiti di lavoro

Abbiamo insistito essenzialmente su due ambiti di lavoro:

- 1. La relazione tra informazioni:** essere in grado di catalogare, ricercare, ordinare informazioni sotto forme diverse sembra essere una conoscenza importante per il futuro, visti gli attuali sviluppi tecnologici. Come impiegare il computer per operare in questo ambito e, soprattutto, per gettare le basi di un modo di operare sulle informazioni?
- 2. Attività di redazione:** attraverso lo sfruttamento di un programma di videoscrittura e di un programma «ipermediale», redigere, raccogliere informazioni e creare, tra queste, delle possibili relazioni, costruendo delle «banca-dati» nell'ambito di alcune attività scolastiche sviluppate nel corso dei tre anni.

L'approccio metodologico

L'approccio scelto per questo lavoro rinvia al concetto di **ricerca-azione** nella quale i ricercatori e gli attori sviluppano una situazione di collaborazione basata su una relazione di tipo paritario.

Le attività portate a termine

Sono state molte. Ne citiamo solo alcune: la creazione di un programma ipermediale creato nell'ambito dell'area ambiente (inerente alla valle Verzasca), la creazione di una storia sul genere «libro-game» e la gestione della biblioteca scolastica. Le prime due attività sono contenute nel dischetto allegato al rapporto.

Osservazioni sulla sperimentazione

Al termine dell'esperienza possiamo affermare che l'obiettivo di fornire

agli allievi le conoscenze di base atte a manipolare il sistema computer è stato raggiunto.

Da un punto di vista concettuale gli allievi hanno capito e soprattutto apprezzato i vantaggi di questo strumento, in particolare, nell'ambito della lingua scritta, per la possibilità di manipolare più volte il testo precedentemente scritto senza dover pagare il prezzo della riscrittura «a bella copia». Questa possibilità offerta dalla videoscrittura amplifica le possibilità di apprendimento della scrittura: dopo la prima stesura dove dominano gli interessi legati al «cosa devo scrivere», l'allievo sviluppa l'attenzione al «come scrivere»; il computer permette di saggiare diverse possibilità, permette di discutere sulla forma con i compagni (lavori in gruppo), con la maestra (revisione assistita) o con tutta la classe (revisione in comune di alcuni elaborati).

Sul versante della capacità di gestire le informazioni (Hypercard) gli allievi hanno imparato a destreggiarsi nell'ambito dell'ipermedialità: sono capaci di «navigare» utilizzando i «nodi» definiti dall'autore (modalità «utente») e riescono a ricavare precise informazioni all'interno di un insieme strutturato di dati.

Ad un livello un po' più alto sono capaci di inserire nuovi elementi nella banca-dati e a ragionare in termini di relazioni non sequenziali.

Valutazione dell'impatto sull'apprendimento

Attraverso l'analisi interna dei risultati raggiunti e delle osservazioni svolte *in itinere* possiamo affermare che, almeno in alcuni ambiti, abbiamo avuto modo di osservare alcuni effetti che ci sembrano particolarmente significativi. A titolo esemplificativo possiamo citare il lavoro di strutturazione della conoscenza per poter costruire una rete di relazioni tra gli elementi della banca-dati (lavoro sulla Verzasca) o le numerose occasioni di apprendimento linguistico e metalinguistico che abbiamo osservato nella costruzione del libro-game.

Malgrado i limiti evidenziati nel rapporto, riteniamo di poter affermare che l'introduzione di questi strumenti tecnologici nella scuola possa avere un impatto positivo sull'apprendimento degli allievi.

Interesse e partecipazione degli allievi

L'interesse degli allievi per le attività proposte è sempre risultato elevato e non abbiamo constatato un calo di attenzione nel corso dell'esperienza triennale. Sul piano della partecipazione degli allievi occorre segnalare soprattutto la grossa mole di attività di interscambio, sia con la formula «underground» in occasione di scoperte accidentali durante un'attività e immediatamente generalizzate al gruppo, sia in occasione di attività collettive maggiormente strutturate in funzione di una messa in comune delle scoperte/risflessioni.

La formazione dei docenti

Affinché il docente di SE possa utilizzare proficuamente in classe strumenti informatici integrandoli nel proprio lavoro disciplinare e assimilandoli a quanto sopra descritto, occorre che concorrano più elementi: la conoscenza tecnico-informatica (cultura informatica), l'assistenza tecnica e l'accesso all'informazione. A questi tre temi abbiamo dedicato largo spazio nella parte conclusiva del rapporto. A questa rimandiamo il lettore interessato.

La competenza pedagogico-didattica

Oltre alle competenze indicate sopra, un'esperienza come quella svolta durante questo triennio necessita di un docente che abbia sviluppato delle buone capacità sul piano pedagogico-didattico. Tali capacità potrebbero essere riassunte in una formula quale quella del «docente esperto»⁶⁾, pur accettando l'ambiguità di una tale definizione. A queste qualità potremmo aggiungere uno «spirito di avventura» che, in questa fase pionieristica, sembra essere necessario; detto in parole più povere si tratta di abbandonare una prassi consolidata dall'esperienza per lanciarsi in qualche cosa di nuovo con l'obiettivo di garantire la qualità precedente e con la pretesa di aggiungere qualche cosa di nuovo.

Per concludere

Per concludere vorremmo cercare di rispondere alla domanda di fondo. «E' opportuno introdurre l'informatica nella scuola elementare?» Tutto ciò che abbiamo detto nelle pagine del rapporto va nella direzione di una risposta affermativa al quesito posto sopra, anche se questo non

significa ancora «via libera» all'introduzione sistematica dei PC nella scuola elementare. A parte i problemi dei costi che, in ultima analisi, visti i prezzi attuali non rappresentano un grosso ostacolo, occorre compiere un certo numero di esperienze simili alla nostra privilegiando quei docenti che hanno dimostrato di saper affrontare in modo soddisfacente i problemi «ordinari» della gestione della classe. In effetti, l'introduzione di alcuni PC in classe richiede ottime capacità nella gestione della classe, del lavoro di gruppo e del lavoro differenziato.

D'altro canto, occorre risolvere il problema della formazione dei docenti. La formazione attuale dei docenti (cfr. formazione iniziale e corsi di aggiornamento presso la Scuola Magistrale) permette a qualsiasi docente motivato di realizzare qualche esperienza con i propri allievi, ma occorre un supporto esterno di consulenza per affrontare soprattutto i problemi tecnici che inevitabilmente sorgono all'interno di un'esperienza. In questo ordine di idee occorre anche a nostro avviso costruire una rete di scambio dove i docenti impegnati con iniziative nell'ambito dell'informatica possano confrontarsi sia a livello dei prodotti sia, soprattutto, a livello dell'impostazione metodologica del lavoro.

I risultati ottenuti con la classe di scuola pratica sono anche il frutto di questa collaborazione a tre che ha permesso un continuo confronto di idee prima ancora che di aiuti sul piano concreto.

Marco Beltrametti
Roberto Minotti

Note

¹⁾ M. Beltrametti - R. Minotti, *Il bosco*, Magistrale, ricerca didattica 1991.

²⁾ Bush V., *Atlantic Monthly*, 1945.

³⁾ Una copia del rapporto è consultabile presso la biblioteca della Scuola Magistrale e nei centri didattici cantonali.

⁴⁾ Marco Beltrametti - docente di didattica dell'informatica; Roberto Minotti - docente di scienze dell'educazione.

⁵⁾ Per questa attività è stata riconosciuta una riduzione dell'orario annuo di lavoro pari a 1,5 ventitreesimi.

⁶⁾ Berliner DC, *The nature of expertise in teaching* in «Oser, Padry, Dick Effective and responsible teaching: the new synthesis», S. Francisco 1992.

Colloqui con la montagna

722.030 – 131.940: magia dei numeri. Le coordinate della carta nazionale. Foglio 1293. Merisciolo in Valle d'Osogna. La cascina del Cleto, docente, cacciatore-filosofo, montanaro autentico, amante dei grandi silenzi delle pietraie fra l'alpe ormai abbandonato – la cui immagine rievoca i tempi della giovinezza con il nome della donna, compagna di una vita intera, inciso nel masso di granito – e i nevai eterni, lingue bianche annerite dalla polvere delle stagioni nei valloni dei versanti nord, cupi, ma intimi, a rievocare elfi e spiriti della terra. Il volo dell'aquila che abbandona il nido tra le rocce del Torrone Alto e scivola sull'aria sopra l'anfiteatro dell'Alpe d'Örz a spiare la preda e a inquadrarla dall'alto similmente al pilota di un modernissimo jet che inquadra il nemico sullo schermo del suo radar di bordo. E' il nipote aviatore che lo saluta dal cielo dall'aeroplano che «aveva la forma di un enorme uccello e si dirigeva con le ali spiegate proprio verso di lui». Ma lui «il vecchio zio» all'Hunter sicuramente preferisce i voli dell'aquila. Uomo che «sta dalla parte dei cani», fedeli, pronti a servire senza mai chiedere niente, compagni di marcia nei valloni scoscesi o su per interminabili, ripidi pendii, pascoli privilegiati delle capre e dei camosci, a osservare «a lungo quelle macchie nere saltellare su e giù dai macigni, fra le erbe con le zampe robuste e beccuzzare con i rostri giallicci».

Verso la fine degli anni '60 Cleto Pellanda insegna italiano al ginnasio di Bellinzona. Alle lezioni del primo giorno di scuola lui, caso non previsto dalla LORD, a scuola non c'è. Poco importa. Le lezioni gliel'ho fatte io. Felice io di fargli un favore, felice lui di poter compiere ogni anno il rito del camoscio. D'altro lato, per uno della Valle d'Osogna, è una questione d'onore. Chi oserebbe guardar giù dal Gaggio verso il paese e tantomeno scendere l'ulti-

mo pendio senza il camoscio da mettere nel congelatore? Io dunque tra i banchi, lui ad ascoltare «misterioso lo scrosciare delle acque, il fruscio delle foglie mosse dal vento sugli ultimi alni verdi» nell'ultimo «riflesso della luna sulla vetta più alta» solo, forse nel Valegion sotto il Campedell o sotto le ganelle o chi sa dove. I cacciatori, come i pescatori, sanno raccontare le più grandi bugie, e mai ti diranno dove han ucciso il camoscio. Già qualche mese prima percorre la traversa tra l'Alpe della Motta e l'Alpe di Stabbiello col cannocchiale puntato, di qua, di là, a studiare le mosse dell'animale, a identificarne le dimore tra le rocce e le ultime cenge. A settembre accarezzerà «con lo sguardo la sua carabina» prima di mirare. «Si alzò a volo la turba dei gracchi al tremendo frastuono, dall'alto del cielo, il vecchio maschio spennacchiato vide l'uomo rizzarsi sullo scoglio e una macchia rosso rame ruzzolare dal dirupo nel canalone, fra un rovino di sassi, sulla neve.»

La Valle d'Osogna è una valle romantica: inquieta nell'anima, nelle linee del terreno, «rochers muets, grottes, forêt obscure», «dalle pareti rocciose... mi balzano aleggiando incontro le argente figure del passato e rendono dolce l'acerbo piacere del contemplare (und lindern der Betrachtung strenge Lust)», l'altalenare dell'anima tra le immagini del passato perduto e le visioni di un futuro incerto; la sera all'alpe di Casned, ospiti dell'amico al quale, nemmeno a lui, sarà consentito di leggere nel libro del proprio destino, a contemplare l'ultimo sole che sfiora le rocce del Torrone Alto e della Cima d'Örz – a cogliere l'attimo fuggente del colore che muta di secondo in secondo, mentre sopra di noi «le ciel est triste et beau comme un grand reposoir et les sons et les parfums tourment dans l'air du soir, valse mélancolique et langoureux vertige».

«Non ho niente di nuovo da dire», dice il Cleto. Certo le emozioni, le

malinconie, le immagini vissute forse non si raccontano, o le capisce solo chi va oltre il dire, per riviverle dentro di sé, perché diventino proprie emozioni, proprie malinconie, proprie immagini. Ma bisogna saper ascoltare, guardare e capire: i visi degli amici nelle immagini della memoria, le voci delle coturnici, il balzo della cascata nella pozza verde prima di arrivar su a Scign, la macchia bianca dei ciliegi selvatici tra i fragili verdi dei castagni d'aprile, il gradino intagliato nella roccia alla Gerra, la croce che annuncia l'alpe a chi sale, l'ultima cengia dei Trenta Sassi, un nome intagliato nel tronco dell'ultimo larice. Ogni oggetto, ogni particolare, apparentemente il più insignificante, diventa importante quando squarcia il velo della memoria e dà senso alla propria vita. «Ahi gioventù / che la vita congiunge cos' stretta / alla vecchiezza, come un sogno / mutevole congiunse ieri ed oggi.»

(Le citazioni letterarie della presente recensione sono tratte da opere di Lamartine e di Goethe.)

Il compagno del Torron, anni '70



Cleto Pellanda, edizioni San Giorgio, 168 pagine con fotografie in bianco e nero e disegni di Emilio Rissone, fr. 38.50 (porto compreso). Il ricavo della vendita è devoluto in beneficenza. Ordinanze allo 091 863 13 89.

Valle di Blenio. Seconda parte

Continua la pubblicazione della collana *Documenti orali della Svizzera italiana. Trascrizioni e analisi di testimonianze dialettali*, a cura di Mario Vicari.*

Il secondo volume della preziosa collana curata da Mario Vicari è uscito lo scorso mese di dicembre. In questo nuovo, importante quanto atteso con-

tributo, lo studioso analizza e, soprattutto, contestualizza venti testimonianze orali raccolte nella media e nella bassa Valle di Blenio (già disponibili su disco o cassetta), selezionate a partire da un archivio di fonti orali che, per la sola Valle di Blenio, conta ben 121 ore di registrazione.

Alla trascrizione e alla traduzione delle conversazioni registrate, si ac-

costa una ricca serie di schede di commento, corredate in modo estremamente funzionale di 66 illustrazioni inedite, incentrate sulle peculiarità etnografiche e linguistiche della valle. Notevoli, considerata la frammentarietà delle notizie finora disponibili, sia il grado di approfondimento in esse raggiunto, sia la lucidità dell'esposizione, condotta a sua volta sul filo di ulteriori testimonianze orali (quelle rimaste inedite, ma accuratamente catalogate e a disposizione degli interessati) integrate da informazioni ottenute grazie ad uno spoglio sistematico delle fonti secondarie e di documenti relativi alla valle.

Grazie a questa impostazione, l'opera si rivela, fra l'altro, anche un agevole strumento didattico, di indubbio interesse per l'insegnante che intenda affrontare in classe argomenti di storia locale, oppure che voglia avvicinare gli allievi alla tematica dei dialetti e delle varietà linguistiche regionali. Gli spunti offerti per un approccio di questo tipo sono molti, ed è appunto su di essi che vorremmo soffermarci in questa sede.

Destano anzitutto immediato interesse le numerose testimonianze, che il commento del curatore permette di situare nel contesto più ampio di tutta la fascia submontana a sud delle Alpi, riguardanti la castanicoltura e, accanto ad essa, la tradizionale emigrazione dei Bleniesi come marro-nai. Il commento illustra ampiamente l'importanza della castagna nell'alimentazione dei secoli scorsi e la particolare attenzione riservata, di conseguenza, sia alla cura degli alberi (concimati, ripuliti dai rami secchi, gelosamente sorvegliati dai proprietari), sia alla raccolta dei frutti (attraverso una meticolosa bacchiatura), sia alle operazioni da effettuare per la loro conservazione (preparazione della ricciaia, essiccazione); molte erano le varietà di castagne coltivate, e per ognuna esisteva una precisa denominazione dialettale: *luinn, sãlvadic', vãrdunés, barögn, russéira, maróí, tãrãmãcch*, ecc.; poco variato era per contro il modo con cui esse venivano cucinate: il ritornello persistente recitava *brãs-c' a mesdì e farüt ara sèra*. L'emigrazione dei marro-nai e dei fruttivendoli bleniesi, così nella Svizzera interna come pure nelle città italiane e francesi, viene fatta rivivere attraverso avvincenti ricostruzioni della loro vita e del commercio che essi riuscirono a creare; a

Parigi, meta di molti emigranti malvagliesi: il grande mercato nel quartiere delle Halles (1948).



livello linguistico, il commento si sofferma anche sull'originale mistilinguismo elaborato dai Malvagliesi: «tù vò vend quèla ròba ilé? A ra vèndum sübit. Pour vendre, c' est la présentation qui compte. Mi ciapi um... un cageot d... da hirés: la vente était taxée. [...]» (pag. 171).

Molto interessanti sono pure le testimonianze che documentano la caratteristica organizzazione dei comuni di valle, nei quali vita e lavoro erano in gran parte fondati (prima di tutto per necessità) sui concetti di collettività e di aiuto reciproco: grazie a riscontri condotti sulla base degli antichi statuti viciniali, il commento permette di risalire alla matrice sociale e culturale alla base di questo tipo di consociativismo, vale a dire al modello dell'antico comune rurale medievale; il dialogo che si instaura fra testimonianze orali e attestazioni documentarie conduce il lettore alla scoperta di gesti e di consuetudini secolari, tramandati di generazione in generazione fino a pochi decenni fa: si pensi al lavoro in comune che tutte le famiglie erano chiamate a svolgere, in tempi prestabiliti, al rintocco della campana; alla figura del saltario, usciere chiamato a sorvegliare prati e campi, in particolare durante la «tensa» (= divieto di pascolo su terreni di proprietà collettiva, in determinati periodi dell'anno); al sistema della ròda adottato per la custodia del bestiame.

Fra gli altri argomenti trattati nel volume, citeremo ancora, limitandoci ai principali e pur solo a titolo esemplificativo, la testimonianza imperniata sulla preparazione casalinga del pane, la descrizione delle abitazioni tradizionali e quella degli antichi e complicati torchi a leva, la documentazione delle fiere e delle feste religiose che si svolgevano in valle, il racconto di come era organizzato l'insegnamento scolastico per i ragazzi di Dandrio, con la maestra che seguiva le famiglie nei loro spostamenti, e con gli allievi che portavano a scuola la legna per riscaldare l'aula. Sul versante della lingua, la pubblicazione rappresenta un'ottima opportunità per portare gli studenti alla (ri)scoperta della dignità del dialetto in quanto lingua compiuta e con precise regole grammaticali, sia sul piano sincronico (si vedano in proposito i capitoli introduttivi di fonetica e morfosintassi), sia su quello diacronico (un approccio all'etimologia potrebbe per esempio essere intrapreso



Grosso pestello in legno (pästäröcc) per togliere la buccia alle castagne secche (Castro)

partendo dai commenti lessicali). La presenza, puntualmente segnalata nei commenti, di forme innovative, pur in testi caratterizzati fondamentalmente da un dialetto arcaico, potrebbe infine servire da spunto per considerare anche gli aspetti funzionali delle lingue, da intendere non solo in senso puristico (come generalmente occorre fare in ambito scolastico), ma anche in quanto strumenti atti ad esprimere e ad interpretare la realtà in cui l'individuo vive e

interagisce e quindi soggetti a modificarsi con essa.

Un'opera, in conclusione, aperta ai più disparati approcci: un'occasione da non perdere per chi voglia affrontare il nostro passato con adeguati strumenti scientifici.

Dafne Mombelli-Pini

Nota

* *Valle di Blenio. Seconda parte*, a cura di Mario Vicari, Bellinzona, Cantone Ticino, Dipartimento dell'istruzione e della cultura (Ufficio cantonale dei musei, Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana), 1995 (Documenti orali della Svizzera italiana. Trascrizione e analisi di testimonianze dialettali, 2).

Il volume *Valle di Blenio. Prima parte* è uscito nel 1992. Nella precedente collana *Dialetti svizzeri III*, edita dall'Archivio fonografico dell'Università di Zurigo e curata in larga misura da Mario Vicari, sono inoltre apparsi, tra il 1974 e il 1983, 5 dischi con il relativo fascicolo, dedicati a: Valle Maggia, Valle Onsernone-Centovalli-Valle Verzasca, Locarnese-Terre di Pedemonte, Valle Riviera-Bellinzonese, Malcantone.

Distribuzione delle due collane: Ufficio dei musei etnografici, Via Ferriere 5, 6512 Giubiasco.

DICTIONNAIRE POUR LES JEUNES DE 8 À 12 ANS



**Par son contenu,
sa précision,
sa clarté,
le Robert Junior
illustré peut être
utilisé comme
dictionnaire de
français langue
étrangère.**

Un dictionnaire avec de vraies définitions, la catégorie grammaticale, le renvoi pour chaque verbe au tableau de conjugaison correspondant, le féminin lorsqu'il pose problème pour les noms ou les adjectifs, le pluriel des mots difficiles, les niveaux de langue, les homonymes, les synonymes et les contraires, l'analogie, les dérivés, des mots utilisés dans des pays francophones autres que la France, des anglicismes, la prononciation en alphabet phonétique international lorsque le mot présente des difficultés.

R Dictionnaires Le Robert
Faire la richesse de la langue

Dictionnaires Le Robert - C/O Diffusion S.A.
Rue de Jordis 41 - CH-1026 St Sulpice

La riforma degli studi liceali

(Continuazione da pagina 2)

Il compito centrale di ogni disciplina non sarà solo quello di conformarsi agli obiettivi generali, ma anche quello di favorire - nel corso delle diverse fasi dell'insegnamento - lo sviluppo sia di quelle aree di competenze, sociali, etiche, politiche, scientifiche, comunicative, relative alle tecniche dell'informazione, relative alla salute, che interessano la formazione dei giovani in generale, sia di quelle che concernono in modo più specifico gli studenti liceali. Queste competenze devono essere esercitate e sviluppate nel corso della formazione in modo continuo e su un lungo periodo e il loro apprendimento deve essere costantemente verificato, consapevoli sempre che non tutti gli studenti potranno raggiungere un livello ottimale.

Il lavoro di attuazione del PQS, oltre ad interessare l'insegnamento individuale dei docenti, influisce più o meno a tutti i livelli e su tutti i settori dell'attività di una sede liceale e sui rapporti con il mondo esterno. La necessità di far fronte tempestivamente alle pressioni e ai cambiamenti esterni obbliga l'istituzione scolastica a trovare una nuova arti-

colazione dei rapporti fra istituto scolastico e autorità politica. In particolare la scuola deve dotarsi di una diversa struttura interna (collegialità, maggior margine di decisione ecc.) e di metodi per l'autovalutazione; per garantire la piena riuscita della riforma, ogni sede liceale dovrà sviluppare condizioni generali favorevoli a mantenere alto il livello della scuola e a realizzare condizioni di lavoro ottimali sia per i docenti sia per gli studenti. In effetti la situazione di ogni singolo istituto scolastico è al giorno d'oggi così complessa da poter essere modificata e analizzata prevalentemente all'interno della stessa.

In questo senso il processo di riforma degli studi liceali dovrà condurre a una nuova definizione dei rapporti fra autorità scolastica e istituti, privilegiando l'emanazione di direttive generali e la concessione di una certa autonomia agli istituti e rinunciando a regolamentazioni troppo rigide a favore di poche direttive chiare. Invece di elaborare prescrizioni che definiscono i percorsi da seguire, sembrerebbe più opportuno operare in funzione di obiettivi e di mandati di «performance», pur mantenendo forme strette di vigilanza (approvazione di progetti locali, verifica dei risultati, autovalutazione); in questo modo sarà possibile dare maggior autonomia creativa agli insegnanti.

Allo scopo di valorizzare il proprio ruolo, ogni istituto potrà ad esempio identificare e realizzare alcune idee direttrici definendo alcuni obiettivi del piano di studio che la scuola vuole attuare in modo efficace. Per ottenere buoni risultati, questi obiettivi devono essere negoziati, decisi dalla comunità scolastica, dunque dal corpo docente, coinvolgendo positivamente le diverse componenti della scuola, in particolare gli studenti. D'altro canto occorre sviluppare all'interno della sede una cultura dell'autovalutazione formativa che faciliti il passaggio da una cultura dell'ordine ad una cultura professionale dell'autocontrollo e della negoziazione. All'interno della sede si tratta di valutare soprattutto le idee forti, gli obiettivi e le esigenze di qualità.

In questo processo di rinnovamento le direzioni degli istituti dovranno assumere un ruolo centrale e lavorare nell'ottica dell'acquisizione di risultati validi, vegliando affinché le

idee forti e gli obiettivi centrali comuni siano realizzati e valutati. Occorre in definitiva creare un clima dove la soddisfazione degli allievi aumenti e si possano migliorare i risultati.

Le direzioni devono inoltre impegnarsi per la trasparenza dei processi formativi sviluppando la cooperazione, promuovendo il sentimento di corresponsabilità presso tutti i membri della collettività scolastica, attraverso uno stile di direzione partecipativo, e creando un clima improntato a soluzioni di ottimizzazione.

In conclusione si può senz'altro affermare che la riforma degli studi liceali rappresenta un'importante occasione di riflessione e di aggiornamento per i docenti. Nel corso dei prossimi anni, l'elaborazione dei nuovi programmi consentirà di dare nuovi impulsi all'insegnamento, sia attraverso il dibattito che essa implica, sia attraverso il perfezionamento dei docenti. Sarà anche un'occasione per valorizzare maggiormente il ruolo degli istituti nel processo educativo. Un importante obiettivo che dovrà essere raggiunto sarà quello di portare ogni istituto liceale ad acquisire maggiore autonomia nell'organizzazione degli insegnamenti, sviluppando un dibattito interno costruttivo tra le diverse componenti della scuola al fine di migliorare la propria efficacia educativa.

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

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti grafiche Salvioni SA
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale fr. 20.-
fascicolo singolo fr. 3.-