

SCUOLA SICINSE

La riforma degli studi magistrali, di Ivo Monighetti

Dopo la creazione della Magistrale post-liceale e dell'Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento, la riforma degli studi magistrali si prefigge di armonizzare le strutture in un'ottica intercantonale. Le tre possibili opzioni.

Esigenze iniziali in latino e greco nelle facoltà universitarie svizzere, di Giancarlo Reggi

Elencazione delle università che richiedono il latino e/o il greco nei diversi indirizzi di studio, con menzione delle proposte di corsi integrativi (di durata da 2 a 4 semestri).

Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti

• Servizio per l'abilitazione, di Boris Janner:
destinato ai docenti dei settori medio, medio superiore e delle scuole speciali, nonché di educazione musicale, di educazione fisica e di sostegno pedagogico del settore primario, che intendono

non conseguire l'abilitazione all'insegnamento;

• Servizio per l'aggiornamento, di Gianni Ghisla:
destinato soprattutto ai docenti delle scuole cantonali, che richiedono informazioni, assistenza, consulenza e proposte di corsi vari riguardo all'aggiornamento.

Informatica nelle scuole medie superiori, di Giambattista Ravano

L'autore, esperto di informatica per il medio superiore, esprime alcune riflessioni personali sugli obiettivi che l'insegnamento dell'informatica nelle scuole medie superiori dovrebbe perseguire, prediligendo maggiormente argomenti concettuali e culturali.

Scuola media: nuovi programmi per una scuola del futuro, di Gianni Ghisla

Da valutazioni interne ed esterne emerge la necessità di aggiornare alcuni aspetti strutturali della scuola media, ad un ventennio dalla nascita: in particolare, i programmi devono attuare una migliore sintesi fra bisogni

dell'individuo ed esigenze attuali della società.

Il programma rinnovato di educazione musicale per le scuole elementari, di Giovanni Galfetti

Con la revisione apportata da un'apposita Commissione, è regolamentata l'attività strumentale (flauto dolce) nella scuola elementare: l'impostazione generale resta incentrata sul canto.

Le immagini della fantasia

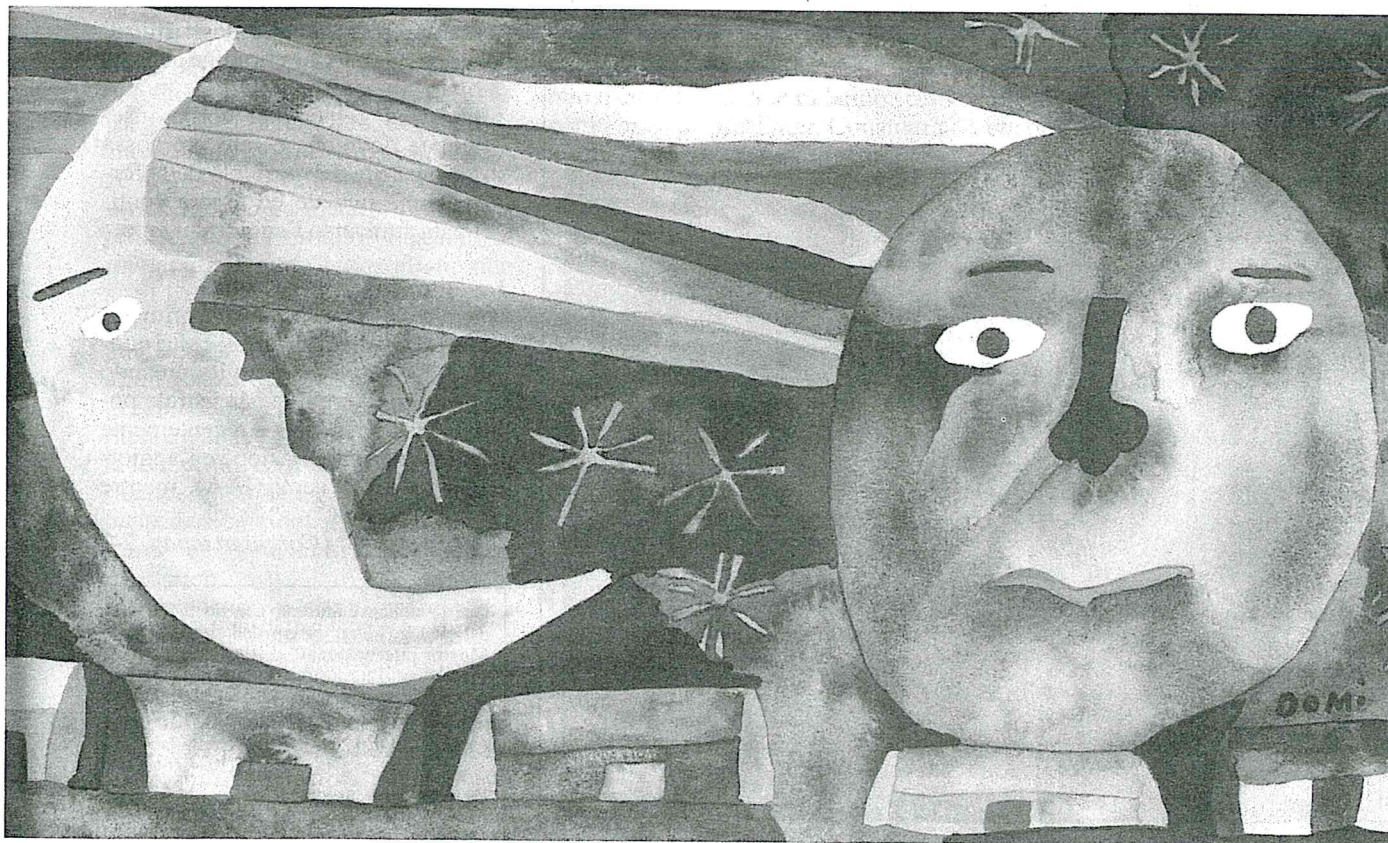
Presentazione della 15esima mostra internazionale d'illustrazione per l'infanzia, promossa dal Centro didattico cantonale.

Recensioni

• Paolo Baiano: L. TOGNOLA, «Dizionario grammaticale italiano-francese. Da 'abbastanza' a 'zeta'»;
• Alessandra Moretti Rigamonti: B. BEFFA, G. GIANNELLA e G. PEDROJETA, «Il libro dei racconti brevi».

Comunicati, informazioni e cronaca

Domi - Tra il giorno e la notte - Messico



La riforma degli studi magistrali

Per adeguarsi ai mutamenti quantitativi e qualitativi della domanda di scolarizzazione della società, dopo le riforme strutturali degli anni '70 (ricordiamo, per il nostro Cantone, la riforma della Scuola media), le politiche educative europee hanno messo sempre più l'accento sul problema della formazione degli insegnanti (formazione iniziale e formazione continua). Malgrado la varietà dei modelli di formazione proposti in Europa, un elemento comune è emerso con forza: la necessità di elevare la qualificazione professionale degli insegnanti dei diversi gradi di istruzione.

Alcuni fattori centrali e comuni hanno spinto in questa direzione. In sintesi, ci limitiamo ad elencare i più importanti.

– *La scolarizzazione di massa e le sue derive*

La democratizzazione degli studi ha modificato l'utenza scolastica, portando sui banchi di scuola allie-

vi che non sono necessariamente portatori di un omogeneo capitale culturale acquisito in famiglia. Chi insegna oggi sa che non può rivolgersi solo ad allievi motivati in partenza, ma che occorre far emergere una domanda che spesso è assente o latente, inventare motivazioni non preesistenti.

– *La diversificazione etnica e culturale dell'utenza*

Il movimento dei rifugiati politici ed economici ha richiesto e richiede un grosso sforzo di adattamento a nuovi comportamenti, a modi diversi di relazionarsi al sapere. La prospettiva interculturale è uno dei temi ricorrenti delle ricerche sociologiche e pedagogiche degli ultimi dieci anni.

– *L'eterogeneità sempre crescente dei contenuti del sapere trasmesso*

La mobilità dei modelli teorici di riferimento e la complessità dei quadri epistemologici richiedono

un aggiornamento continuo. L'insegnante non può fare a meno di confrontarsi con le nuove proposte che provengono sia dal suo ambito disciplinare, sia dalle scienze dell'educazione.

– *La presa di coscienza, corroborata da numerose ricerche nazionali e internazionali, che la variabile «insegnante» ha un'incidenza determinante sulla qualità dell'apprendimento degli allievi (correlazione tutt'altro che pacifica negli anni '70) ha rimesso in questione il significato della formazione iniziale e continua dei docenti. Il potenziamento e il miglioramento della qualità della formazione si impongono e si propongono come una delle risposte al problema dell'insuccesso scolastico.*

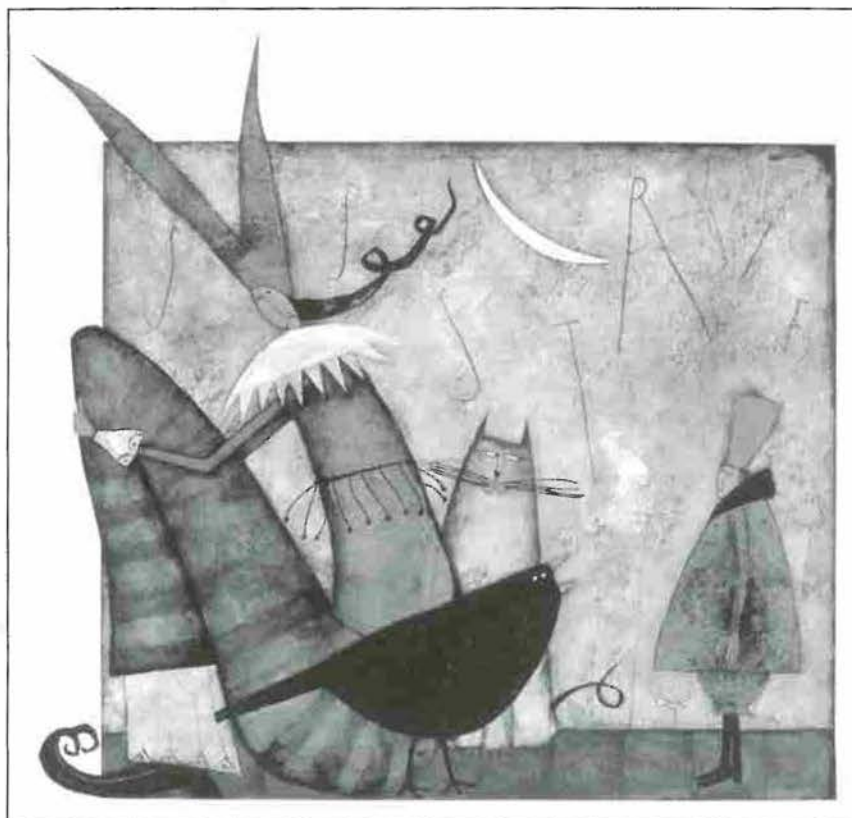
– *Le grandi riforme scolastiche degli anni '60-'70 non hanno dato l'esito sperato. Il numero di coloro che, pur provenendo da ceti sociali economicamente e culturalmente deboli, hanno potuto accedere agli studi superiori non risponde alle aspettative dei politici e soprattutto non corrisponde allo sforzo degli investimenti finanziari nella scuola. Numerosi analisti spiegano questi mediocri risultati adducendo quale motivo il fatto che ai mutamenti strutturali non è sempre e ovunque corrisposto un reale cambiamento dei modi e degli stili di insegnamento. L'attitudine al cambiamento e all'innovazione in ambito pedagogico del corpo insegnante dovrebbe essere promossa già a partire dal curriculum della formazione iniziale ed essere continuata attraverso l'aggiornamento.*

I presupposti della riforma

Il nostro Cantone ha dato una prima risposta al profilarsi di questi e altri nuovi standard di professionalità, creando in un primo tempo la Magistrale postliceale di un biennio e recentemente l'Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti (IAA), mentre

(Continua a pag. 24)

Alessandra Cimattoribus – Italia



Questo numero è illustrato con alcuni disegni del catalogo «Le immagini della fantasia. 15ª Mostra internazionale d'illustrazione per l'infanzia». La mostra è aperta al pubblico dal 6 al 29 marzo 1998 presso il Castelgrande di Bellinzona.

Orario: • 9-12 13.30-17.30 (feriali)
• 13.30-17.30 (festivi)

Prenotazioni visite guidate:
tel. 091/804.34.77

Esigenze iniziali in latino e greco nelle facoltà universitarie svizzere

In seguito alla riforma del 1995 i diplomi svizzeri di maturità danno diritto di immatricolarsi in tutte le facoltà universitarie, però non danno automaticamente quello di accedere agli esami intermedi e finali. Nelle facoltà di lettere e in quelle di teologia – e anche nella facoltà di giurisprudenza dell'Università di Losanna – l'accesso agli esami può essere subordinato alla conoscenza di una o più lingue antiche, certificata attraverso lo stesso diploma di maturità oppure attraverso la frequentazione di un corso propedeutico e il superamento di un esame integrativo.

Il latino nelle facoltà di lettere ha valore non solo in quanto lingua del mondo romano, ma anche in quanto lingua colta, usata da letterati e filosofi – oltre che nei documenti ufficiali – fino al rinascimento e ai primi secoli dell'evo moderno. Il greco ha valore sia in quanto principale lingua di cultura del mondo antico, sia in quanto seconda lingua ufficiale e lingua franca nelle province orientali dell'impero romano; perciò la sua conoscenza è imprescindibile non solo per gli studi di letteratura e storia greca, ma anche per quelli di storia romana; inoltre, senza conoscenze di greco, uno studio della letteratura latina come materia principale risulterebbe dimidiato, e perciò le università in parte sconsigliano tale scelta, in parte la impediscono. Nelle facoltà teologiche il latino è la lingua della teologia occidentale fino alla riforma e alla controriforma; il greco è la lingua del Nuovo Testamento e di una parte consistente della letteratura cristiana antica; è naturale perciò che un teologo debba possedere nozioni sufficienti in entrambe le lingue classiche, oltre che in ebraico.

Insomma non possono prescindere da adeguate conoscenze nelle lingue classiche tutti gli studi che si fondano sulla lettura diretta di testi antichi. Il liceo è la scuola in cui tali conoscenze possono essere acquisite con respiro e approfondimento maggiori. Tuttavia, per venire incontro alle esigenze di chi non abbia studia-

to il latino o il greco prima della maturità, tutte le facoltà di lettere e di teologia organizzano corsi ed esami integrativi nelle lingue antiche. In alcune sedi universitarie ciascuna facoltà organizza i corsi secondo le proprie esigenze specifiche (per esempio il greco neotestamentario ha una morfologia meno complessa rispetto al greco classico), in altre la facoltà di lettere organizza i corsi di latino, quella di teologia i corsi di greco e di ebraico.

Insomma, i regolamenti variano molto fra un'università e l'altra, e perciò appare opportuno un inventario delle esigenze universitarie. Le schede pubblicate qui di seguito indicano sinteticamente le materie o gruppi di materie (scelte come *materia principale*) per cui si esigono conoscenze di latino e/o di greco, come sono organizzati corsi ed esami integrativi, quanti studenti all'anno li frequentano, quale sia indicativamente il livello di difficoltà degli esami rispetto ai programmi dei licei ticinesi vigenti per i tipi di maturità A e B e sostanzialmente confermati per i nuovi corsi di greco e di latino scelti come *opzione specifica*. Considerato che le esigenze delle facoltà teologiche sono, di norma, un po' inferiori, limito la rassegna alle facoltà di lettere. Ancora, il vincolo del latino permane con poche eccezioni per gli insegnamenti a carattere linguistico, filologico-letterario, storico, filosofico e di teologia storico-biblica anche per chi li scelga come materia complementare; quello del greco rimane tassativo per le discipline fondate sulla lettura diretta di testi greci.

Esigenze delle facoltà di lettere

UNIVERSITÀ DI BASILEA

Vincoli

Gr: obbligatorio per le scienze dell'antichità.

Lt: obbligatorio per tutti gli indirizzi, tranne etnologia, psicologia, economia.

Corsi integrativi

Gr: corso di 3 ore settimanali per 4 semestri. – Alunni frequentanti: 10-12 all'anno.

Lt: corso di 10 ore settimanali nel semestre invernale del primo anno; di 5 ore settimanali nel susseguente semestre estivo (suddiviso in Lt classico e postclassico). – Alunni frequentanti: ca. 120 nel semestre invernale, di cui ca. 100 si presentano all'esame.

Modalità d'esame

Gr: la facoltà di lettere delega l'esame alla Commissione di Maturità, che sottopone i candidati alla prova scritta e orale prescritta dal programma degli esami federali di greco.

Lt: esame scritto dopo il semestre invernale, su un testo di prosa narrativa da Cesare o Cicerone; esame orale dopo il semestre estivo, su testi di Tacito, Virgilio e Orazio (per il corso di Lt classico), oppure di Agostino e autori medioevali (per il Lt postclassico).

Livello rispetto al liceo ticinese

Gr: livello di maturità.

Lt: livello di maturità.

N. B.: esistono accordi con le facoltà di Berna e Zurigo per il riconoscimento bilaterale dei rispettivi esami integrativi. Non si esclude di organizzare in futuro esami integrativi interni anche per il greco.

UNIVERSITÀ DI BERNA

Vincoli

Lt e Gr: Filologia greco-latina, Archeologia classica, Linguistica storica e comparativa, Storia antica.

Lt o Gr: Filosofia, Storia delle religioni, Filologia indo-iranica, Slavistica.

Lt: Archeologia delle province romane, Medioevistica, Storia dell'arte, Musicologia, Filologia germanica, Filologia romanza, tutte le lingue e letterature moderne.

Corsi integrativi

Gr: corso di 4 ore settimanali per 4 semestri. – Alunni frequentanti: I semestre: ca. 15; poi: il numero si mantiene stabile.

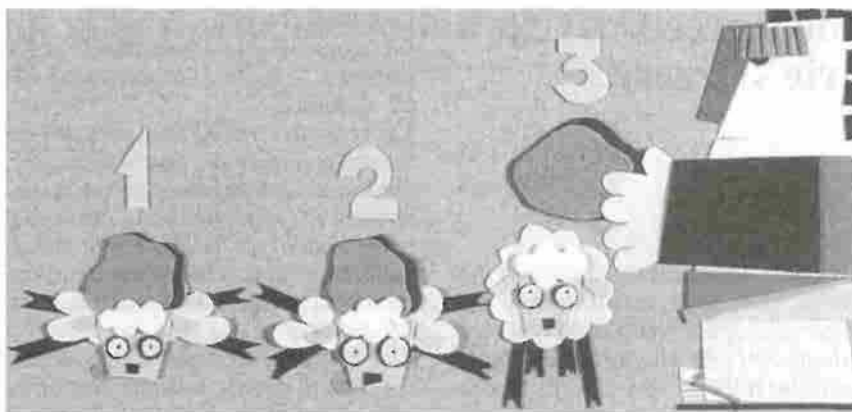
Lt: corso di 5 ore settimanali per 4 semestri. – Alunni frequentanti: I sem.: ca. 100; II sem.: ca. 70; poi: 50-60.

Modalità d'esame

Al termine del corso (comunque prima della scelta della materia principale) deve essere superato un esame scritto e orale.

Autori in programma:

Gr: Platone, Erodoto, Senofonte, tragici e oratori (tutti sia per l'esame



Jstvan Schritter - Argentina

scritto che per l'orale), Omero (solo per l'orale).

Lt: Cesare, Cicerone, Ovidio, Virgilio (tutti sia per l'esame scritto che per l'orale; corrisponde al livello di maturità dei licei bernesesi per chi non sceglia il latino come opzione specifica).

Livello rispetto al liceo ticinese

Gr: livello di maturità.

Lt: fine III liceo.

UNIVERSITÀ DI FRIBURGO*

Vincoli

Gr: obbligatorio per Lingua e letteratura greca, Lingua e letteratura latina, Storia antica.

Lt: obbligatorio per Filosofia, tutte le Lingue e Letterature (eccettuate le lingue slave), Storia (eccettuate la Storia contemporanea), Storia dell'arte, Musicologia, Archeologia paleocristiana.

N. B.: l'obbligo del latino è escluso in linea di principio solo per Psicologia, Pedagogia, Pedagogia curativa, Etologia, Scienze religiose, Assistenza sociale.

Corsi integrativi

Gr: corso di 2 ore settimanali per 4 semestri. Alunni frequentanti: I anno: ca. 15; II anno: ca. 10.

Lt: corso di 2 ore settimanali per 4 semestri. Alunni frequentanti: I anno: 50-60 (di cui 10-20 ticinesi); II anno: ca. 30.

N. B.: in entrambe le materie nel primo anno si mira all'apprendimento della grammatica e di un lessico di ca. 900 vocaboli, nel secondo a una lettura di autori di prosa classica. Vengono prelevate una tassa di iscrizione agli esami integrativi (50 fr.) e una ulteriore tassa in caso di ripetizione dell'esame (25 fr.).

Modalità d'esame

In entrambe le materie deve essere

superato un esame scritto (traduzione da un testo originale di ca. 20 righe, con il sussidio del dizionario) e orale (interrogazione su grammatica e comprensione del testo su un passo letto durante il secondo anno di corso) da sostenere prima degli esami intermedi. Per essere ammessi all'esame orale occorre aver superato l'esame scritto.

Livello rispetto al liceo ticinese

Gr: III liceo.

Lt: II/III liceo.

*Le norme qui riassunte risalgono al 1991 per le «modalità d'esame», al 1996 per i «vincoli», e sono in vigore transitoriamente; verranno riesaminate in seguito alla riforma dei licei friburghesi.

UNIVERSITÀ DI GINEVRA

Vincoli

Gr: obbligatorio per Lingua e letteratura greca, Storia antica, Archeologia classica; raccomandato per Filosofia e Greco moderno.

Lt: obbligatorio per tutte le scienze dell'antichità (Lingua e lett. greca; Lingua e lett. latina; Storia antica; Archeologia classica) e per tutte le lingue e letterature neolatine; raccomandato per Storia e Filosofia.

Corsi integrativi

Gr: corso di 4 ore settimanali per 2 semestri (due di seminario e due di laboratorio linguistico). - Alunni frequentanti: 20-30 all'anno.

Lt: corso di 5 ore settimanali per due semestri. - Alunni frequentanti: ca. 100 all'anno.

Modalità d'esame

Gr: non sono previsti esami, ma vige un sistema di verifiche periodiche ('contrôle continu') su brani di Tuciddide, Luciano, Platone, Omero.

Lt: gli studenti possono scegliere se sostenere un esame al termine del

corso o se sottoporsi al sistema del 'contrôle continu' su brani di Cesare, Livio, Cicerone, event. Seneca o Agostino (comunque di prosa).

Livello rispetto al liceo ticinese

Gr: III/IV liceo.

Lt: III/IV liceo.

UNIVERSITÀ DI LOSANNA

Vincoli

Gr: obbligatorio per gli studi di Greco, raccomandato per gli studi di Latino; può sostituire il latino per gli studi di Storia antica e Archeologia; è in ogni caso consigliato per chi sceglia tali discipline come materia principale.

Lt: obbligatorio per studi di Latino, Francese, Francese medioevale, altre lingue romanze, Storia, Linguistica; consigliato per studi di Greco.

Gr o Lt: obbligatorio per studi di Storia antica e Archeologia.

Corsi integrativi

Gr: corso biennale, di 4 ore settimanali per il primo anno, di 2 ore settimanali per il secondo anno. - Alunni frequentanti: ca. 30 all'inizio, ca. 10 al termine.

Lt: corso di 2 ore settimanali per 4 semestri. - Alunni frequentanti: 200 all'anno, di cui 20-30 ticinesi.

Modalità d'esame

Gr: non sono previsti esami specifici, ma vige un sistema di 'contrôle continu'; al termine del corso lo studente può leggere testi di media difficoltà.

Lt: non sono previsti esami specifici, ma vige un sistema di 'contrôle continu' su testi legati agli interessi degli studenti (p. es. testi e documenti storici per studenti di storia e archeologia, testi letterari per studenti di lingue e letterature romanze).

Livello rispetto al liceo ticinese

Gr: III liceo.

Lt: livelli differenziati secondo gli interessi degli studenti: si va dal livello di fine II liceo (per studi di Storia e di Archeologia) a un livello più vicino a quello di maturità (per studi di lingue); per studi di Latino si esige il livello di maturità dei 'collèges' vo-desi (corsi settennali).

UNIVERSITÀ DI NEUCHÂTEL

Vincoli

Gr: obbligatorio unicamente per gli studi di Greco e della facoltà teologica; raccomandato come materia complementare rispetto al Latino, all'Archeologia, e alla Storia antica.

Lt: obbligatorio, oltre che per gli studi di Latino, per le licenze in Dialettologia, Spagnolo, Francese, Storia, Storia dell'arte, Italiano.

Gr o Lt: obbligatorio per gli studi di Tedesco, Archeologia, Linguistica, Filosofia.

Corsi integrativi

Gr: corso di 2 ore settimanali per 4 semestri. – Alunni frequentanti: ca. 15 all'anno.

Lt: si danno due possibilità:

A: corso intensivo in settembre di 60 h + corso di 3 ore settimanali per 2 semestri;

B: corso di 2 ore settimanali per 2 semestri + corso di 3 ore settimanali per un semestre). – Alunni frequentanti: ca. 80 all'anno, una decina dei quali sono ticinesi.

Modalità d'esame

Gr: la prova scritta consiste in una versione dal greco, sostituibile con 4 verifiche semestrali; la prova orale è suddivisa in due parti: una su un dossier di 5-6 testi preparati dallo studente (tratti da Senofonte, Platone, Flavio Giuseppe, Plutarco o altri), una sulla versione a prima vista di un brano di Esopo, Diodoro Siculo, Lucano e testi di pari difficoltà.

Lt: la prova scritta consiste in una versione da Cicerone, sostituibile con tre verifiche semestrali di difficoltà progressiva; per la prova orale si esige un dossier di 12 testi preparati dallo studente (tali da illustrare i diversi generi letterari e le diverse epoche della letteratura latina), la lettura di cinque opere in traduzione, la conoscenza delle linee generali della letteratura latina.

Livello rispetto al liceo ticinese

Gr: III liceo.

Lt: III/IV liceo.

UNIVERSITÀ DI ZURIGO

Vincoli

Gr e Lt+ (cioè con poesia): obbligatori per studi di Lingua e letteratura greca, Lingua e letteratura latina, Storia antica, Archeologia classica.

Lt+: obbligatorio per gli studi di Filosofia, Storia generale, Preistoria, Storia e civica svizzera, Storia dell'Europa orientale, Storia economica e sociale, Storia dell'arte medioevale e moderna, Musicologia.

Lt- (cioè senza poesia): obbligatorio per Storia delle tradizioni popolari.

N. B.: i soli studi di linguistica e filologia per cui non si esige il latino sono quelli di Africanistica, Indologia, Iapanologia e Sinologia, e inoltre quel-

li di Linguistica applicata all'informatica.

Corsi integrativi

Gr: corso di 4 ore settimanali per 3 semestri: il primo di grammatica, il secondo e il terzo di letture dei tre autori oggetto d'esame. – Alunni frequentanti: all'inizio ca. 20, all'esame ca. 10.

Lt: corso di 4 ore settimanali per 3 semestri (non obbligatori per sostenere l'esame): il primo di morfologia e sintassi, il secondo di approfondimento e di letture d'autori (Cesare e Ovidio), il terzo di letture d'autori più impegnativi (Cicerone e Virgilio). – Alunni frequentanti: ca. 500 all'anno.

NB. Le norme qui riassunte restano in vigore fino a nuovo avviso; verranno riesaminate in seguito alla riforma dei licei zurighesi.

Modalità d'esame

Lo studente può sostenere gli esami di licenza non prima che sia trascorso un anno e mezzo dal superamento dell'esame integrativo di greco o di latino.

Gr: l'esame consiste in una prova scritta (traduzione da Platone) e in una prova orale (traduzione di un brano di poesia scelto fra quelli letti durante il corso; in programma: un libro di Omero e una tragedia di Euripide).

Lt+: esame scritto: prova di traduzione dal latino di un brano di Cicerone (primo autore); esame orale: traduzione di un brano di Virgilio, «Eneide» (secondo autore), oppure, a scelta dell'esaminatore, di un terzo autore indicato dal candidato fra quelli letti nel corso (Cesare, de bello Gallico o Ovidio, «Metamorfosi»), o fra altri.

Lt-: analogo, ma senza testi di poesia.

Livello rispetto al liceo ticinese

Gr: livello di maturità.

Lt+: fine III liceo.

Lt-: II/III liceo.

Considerazioni conclusive

Due circolari emesse rispettivamente dai rettori delle università di Berna e

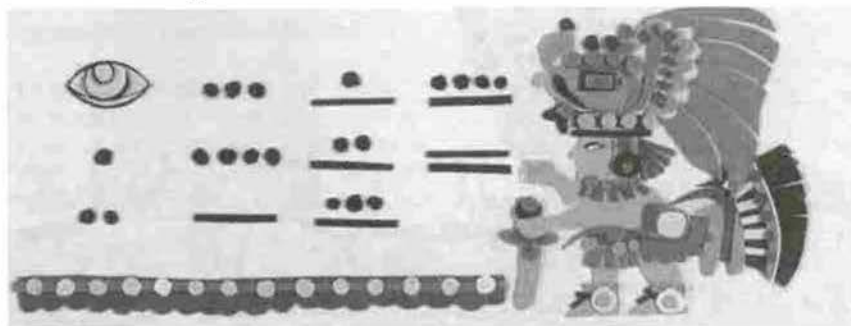
Zurigo il 16 dicembre 1996 e il 13 febbraio 1997 ricordano che il recupero del latino o del greco all'università comporta un prolungamento degli studi di almeno un anno. Se pensiamo che gli studenti ticinesi costretti a frequentare i corsi integrativi probabilmente superano il centinaio all'anno (a Neuchâtel e Losanna i principianti ticinesi in latino oscillano fra il 10% e il 15% del totale; a Friburgo toccano il 25-30%), appare evidente che lo studio delle lingue antiche al liceo risulterebbe meno costoso sia per le famiglie che per il cantone.

Inoltre il Canton Ticino ha interesse a formare i propri futuri insegnanti di lettere, lingue, storia e filosofia anche attraverso le proprie scuole medie superiori, le sole di lingua e cultura italiana in Svizzera; in particolare il nostro è l'unico cantone in cui nella didattica del latino e del greco la lingua di riferimento sia l'italiano. Anche per questo sarebbe opportuno che a tutti i livelli si invitassero i giovani a non trascurare la scelta delle discipline classiche, ricordando che le ragioni per cui si studiano interessano ben oltre le necessità strumentali di chi si orienta verso studi umanistici in Svizzera, in Italia o altrove, ma riguardano i fondamenti della cultura europea.

Giancarlo Reggi

Ringrazio il collega Alois Kurmann (Stiftschule Einsiedeln), che in qualità di presidente dell'Altphilologen-Verband ha raccolto gran parte dei documenti qui riassunti. La disponibilità di F. Graf (Univ. Basilea), A. Stückelberger (Univ. Berna), A. Jäger e J.-G. Schafer (Univ. Friburgo), N. Hecquet-Noti e A. Hurst (Univ. Ginevra), D. Bouvier, C. Calame, F. Mottaz e Ph. Mudry (Univ. Losanna), J.-J. Aubert e F. Horni (Univ. Neuchâtel), J. Büchli e D. Flückiger-Guggenheim (Univ. Zurigo) mi ha permesso di completare quei dati e di aggiornarli al 1997.

Jstvan Schritter – Argentina



Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti

Servizio per l'abilitazione

A partire dal mese di settembre 1995 è stato istituito il Servizio per l'abilitazione dei docenti delle scuole medie e medie superiori. Dopo due anni di esperienza, la struttura organizzativa e gli orientamenti della formazione dei nuovi docenti si sono consolidati ed è perciò possibile presentarne i principi e le funzioni, rispondendo così alle molteplici domande che ci vengono regolarmente poste dai nuovi docenti e dagli studenti universitari che intendono intraprendere l'insegnamento dopo aver terminato gli studi.

La legislazione

L'abilitazione all'insegnamento è il riconoscimento della «capacità a esercitare la professione di docente nelle scuole pubbliche del Cantone» (art. 47 della Legge della scuola). Con l'apertura dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti, il Cantone Ticino ha realizzato due servizi che sono prescritti dalla Legge della scuola del 1990 (art. 49), allineandosi a quanto veniva già fatto da alcuni anni dai cantoni confederati con strutture e modalità formative analoghe. Da diverso tempo si assiste a un dibattito, diffuso su scala europea, in merito alla formazione dei docenti di ogni ordine e grado di scuola e sulla collo-

cazione dei relativi istituti nelle diverse strutture scolastiche. Sebbene le discussioni sugli aspetti strutturali siano ancora aperte, esiste tuttavia un consenso nel riconoscere agli insegnanti una specificità professionale e quindi nel ritenere la necessità di formare i nuovi docenti in ambito psicopedagogico e didattico. L'abilitazione cantonale vuole dare una risposta concreta e coerente alle richieste formative specifiche che sono condivise sia a livello nazionale che internazionale.

I candidati e l'iscrizione

Sono chiamati a seguire il corso di abilitazione i docenti che, dopo aver ottenuto un titolo universitario riconosciuto dal nostro Cantone, vengono assunti per insegnare nelle scuole medie e medie superiori. Anche i docenti delle scuole elementari che si sono specializzati per insegnare l'educazione musicale, l'educazione fisica e il sostegno pedagogico sono tenuti ad abilitarsi, così come i docenti delle scuole speciali. Dato che la formazione avviene generalmente durante il primo anno di pratica professionale, esistono alcune condizioni da ottemperare prima di frequentare l'abilitazione. Innanzitutto, il candidato deve partecipare a uno dei concorsi per l'incarico di docenti che vengono pubblicati sul Foglio Ufficiale, oppure deve avere inoltrato la propria candidatura a una scuola pri-

Abilitazione nella prima materia per le scuole medie nel 1995/96

MATERIE	ABILITATI 1996
Ed. musicale	1
Ed. visiva	5
Francese	3
Italiano	4
Latino	3
Matematica	6
Scienze	2
Tedesco	5
Totale	29

Abilitazione in una seconda materia per le scuole medie nel 1996/97

MATERIE	ABILITATI 1997
Ed. tecnica	3
Geografia	1
Inglese	1
Italiano	2
Matematica	3
Scienze	4
Storia	2
Totale	16

vata; in un secondo tempo, deve avere superato la prova prevista per l'assunzione di nuovi insegnanti, valida per le scuole pubbliche e private; infine, deve avere ricevuto un incarico d'insegnamento compreso fra un quarto e la metà dell'orario completo. Le iscrizioni al Servizio per l'abilitazione avvengono tramite gli uffici dipartimentali preposti ai vari ordini e gradi scolastici. I nominativi dei docenti che hanno ricevuto un incarico e che sono tenuti ad abilitarsi vengono comunicati entro la fine di settembre dell'anno scolastico in corso.

La formazione

L'abilitazione è una formazione che avviene durante la pratica professionale. Il percorso formativo è programmato tenendo presenti l'esperienza quotidiana del candidato e gli ostacoli pedagogici e didattici che egli incontra durante l'insegnamento e che riporta nei seminari e nei corsi dell'abilitazione. In questo modo, tramite la riflessione costante che ogni docente effettua sulla propria pratica professionale, si instaura un interessante ed efficace processo di alternanza fra teoria ed esperienza di insegnamento. La pratica riflessiva è una componente essenziale dei corsi e dei seminari dell'istituto, che sono la didattica disciplinare (due ore settimanali), le scienze dell'educazione (tre ore), la filosofia dell'educa-

Marilda Castanha - Brasile



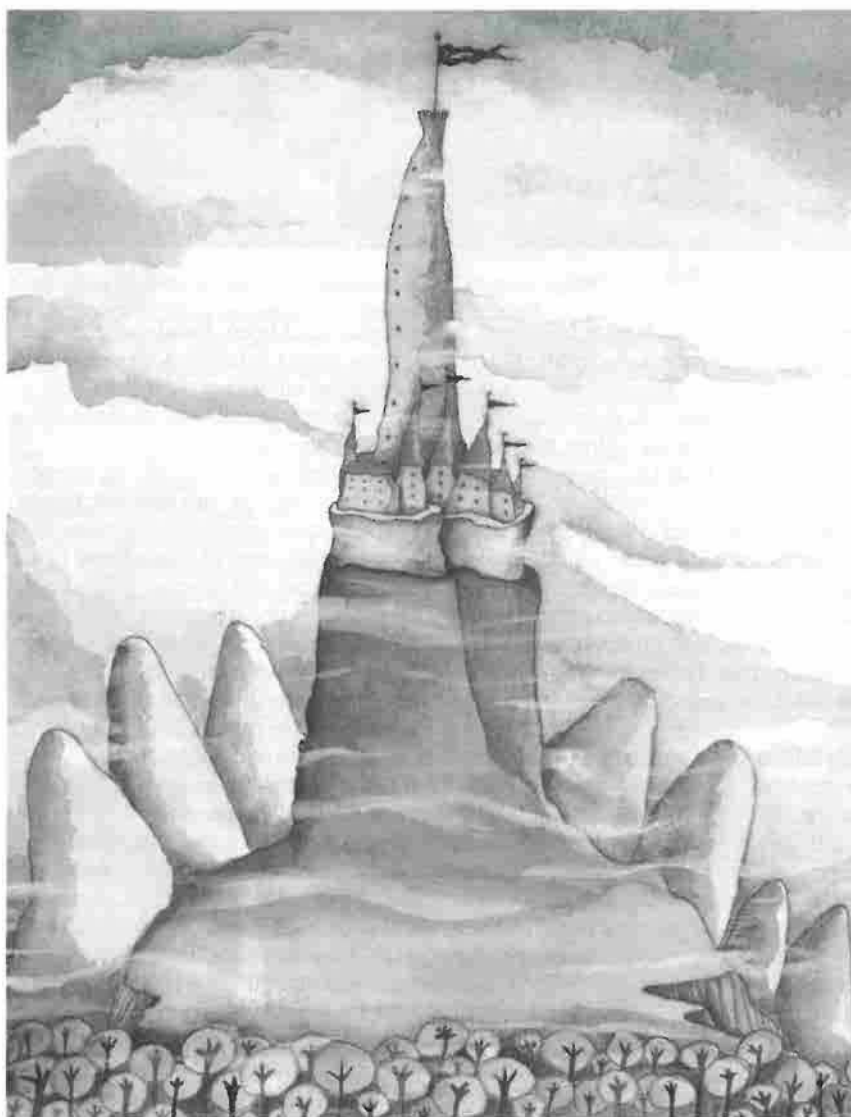
zione (un'ora) e il laboratorio didattico (quattro ore) e che si svolgono il lunedì pomeriggio e il martedì durante tutto l'anno scolastico.

I contenuti dei corsi e dei seminari sono orientati da programmi specifici preparati dai formatori dell'istituto; ciononostante, per restare coerenti con il principio di un'abilitazione collegata direttamente e costantemente con la pratica professionale, i programmi di laboratorio e di didattica disciplinare vengono stabiliti definitivamente soltanto dopo le visite formative che i formatori effettuano ai candidati durante il primo mese di insegnamento. In occasione di queste visite, i formatori osservano gli abilitandi mentre fanno lezione con lo scopo di fissare alcuni obiettivi formativi che tengano conto dei bisogni professionali concreti di ciascuno. Le informazioni raccolte durante le visite vengono coordinate con le indicazioni programmatiche per fissare dei «contratti formativi» a tre livelli: sul piano individuale, a livello di gruppo di laboratorio e a livello di gruppo di didattica disciplinare.

Questa impostazione rende possibile una formazione che garantisce la continuità fra teoria e pratica dell'insegnamento e che favorisce l'acquisizione della capacità di riflettere sulla propria esperienza e di prendere coscienza delle proprie strategie educative e d'insegnamento.

Il collegamento dei seminari di didattica disciplinare e dei laboratori con i corsi più teorici di scienze dell'educazione e di filosofia dell'educazione viene mantenuto tramite scambi regolari fra i diversi formatori, i quali si preoccupano di effettuare una regolazione costante dei contenuti per assicurare la coerenza con i «contratti formativi». I vari ambiti formativi dell'abilitazione entrano così in sinergia tra loro e con l'attività lavorativa dei candidati.

Il laboratorio didattico è la componente strutturale che mette in relazione sistemica i corsi e i seminari. La sua caratteristica principale è quella di accogliere docenti che insegnano discipline diverse (per esempio, istruzione religiosa e tedesco nella scuola media) con i rispettivi docenti di didattica e con un docente di scienze dell'educazione. Si tratta di un gruppo di formazione che, non essendo specifico di una materia, favorisce gli scambi inter- e trans-disciplinari su argomenti trasversali dell'insegnamento, quali la pianificazione delle lezioni, la conduzione delle classi e altro.



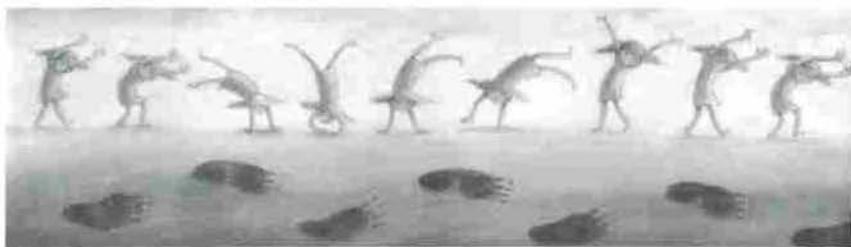
Elisabeth Teixeira – Brasile

Un altro obiettivo interessante dell'abilitazione consiste nell'incoraggiare il contatto fra i candidati all'abilitazione e i docenti che lavorano già da alcuni anni nella scuola ticinese. I docenti in formazione sono tenuti a effettuare almeno tre visite a docenti con una certa esperienza professionale; questi incontri non hanno soltanto lo scopo di mostrare alcuni modi di insegnare, ma anche di favorire la collaborazione fra docenti con formazioni e pratiche differenti.

La certificazione

Al termine della formazione viene rilasciato un certificato di capacità a esercitare la professione di docente. Questo certificato si ottiene con il superamento di alcune prove sommative previste dal Regolamento dell'IAA. La prima consiste in almeno due visite della Commissione di abilitazione,

composta del docente di scienze dell'educazione del laboratorio didattico, del docente di didattica disciplinare e del direttore della sede dove insegna il candidato. Al termine dell'anno scolastico gli abilitandi devono sottoporsi a due esami scritti, uno di scienze dell'educazione e uno di didattica disciplinare, esami che generalmente trattano argomenti che concernono il collegamento fra teoria e pratica. Inoltre, a partire da gennaio, gli abilitandi sono tenuti a preparare una documentazione inerente alla loro pratica professionale da consegnare ai membri della commissione entro la fine di maggio. Dopo gli esami scritti, i candidati sono chiamati a sostenere un colloquio finale con la Commissione di abilitazione. La valutazione consiste in un apprezzamento globale che viene assegnato al termine del colloquio e



Rita Van Bilsen - Belgio

ingloba i risultati di tutte le prove. Il giudizio è scritto sul certificato di abilitazione che viene consegnato al termine dell'anno di formazione.

L'abilitazione ha un valore rilevante, stabilito dalla LORD (Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti, del 1995), per l'attribuzione degli incarichi e delle nomine. Infatti, i docenti abilitati vengono inseriti in una graduatoria che è stabilita tenendo conto principalmente della valutazione finale ottenuta al termine del corso di formazione.

L'abilitazione in un altro ordine o grado scolastico o in una seconda materia.

La Legge della scuola (art. 50, cpv. 2) prevede che «l'abilitazione all'insegnamento vale esclusivamente per l'ordine e il grado di scuola per il quale è conseguita»; perciò tutti i docenti che intendono passare da un settore scolastico all'altro sono tenuti ad abilitarsi nuovamente. Anche i docenti che intendono insegnare una seconda materia nello stesso ordine scolastico devono fare una nuova abilitazione.

A differenza dell'abilitazione iniziale, gli insegnanti che cambiano settore scolastico o che desiderano insegnare una seconda materia non devono più frequentare tutti i corsi e i seminari dell'istituto e, inoltre, hanno il diritto di effettuare un anno di prova prima di decidere di affrontare la nuova abilitazione (art. 24b del Regolamento IAA). I candidati che insegnano a tempo pieno hanno il diritto di mantenere il loro onere lavorativo anche durante l'abilitazione.

I dati dell'esperienza

Durante questi primi anni di esperienza, ragioni di ordine organizzativo e finanziario hanno limitato il numero di discipline da prendere in considerazione per l'abilitazione. Si è così instaurata una sorta di rotazione fra le materie di scuola media, dettata dal fabbisogno e dalla necessità di abilitare i docenti di istruzione religiosa che non erano mai stati abilitati in precedenza. Per quan-

to riguarda il liceo, l'abilitazione sotto questa forma è una novità assoluta e interviene anche nel momento delicato e importante dell'introduzione della nuova maturità.

Nelle tabelle sono elencate le materie e il numero dei docenti abilitati finora. Bisogna precisare che i percorsi formativi dei docenti di educazione fisica e di sostegno pedagogico delle scuole elementari sono diversi da quelli degli altri insegnanti; in generale il numero di ore di formazione sono inferiori, perché si tratta di docenti che hanno già seguito delle formazioni specifiche all'università o al politecnico.

Il tasso globale di riuscita è da considerare relativamente alto: nel 1995/96, anno scolastico in cui sono stati abilitati soltanto docenti della scuola media, l'81% dei candidati ha ottenuto l'abilitazione nella prima materia (Tab. 1), mentre nel 1996/97 la percentuale è stata dell'89% (Tab. 2).

Con l'anno scolastico 1996/97 ha preso avvio anche l'abilitazione in una seconda materia per la scuola media: la riuscita è stata anche in questo caso dell'89% (Tab. 3). Fra coloro che non hanno ricevuto il certificato finale, ritroviamo una buona parte di candidati che hanno abbandonato l'insegnamento per ragioni personali o che hanno ritenuto che questa professione non corrispondesse alle loro aspettative.

Abilitazione nella prima materia nel 1996/97

MATERIE	SCUOLE ELEMENTARI	SCUOLE MEDIE	SCUOLE MEDIE SUPERIORI	ABILITATI 1997
Ed. Fisica	3	9		12
Ed. musicale	1	5		6
Ed. tecnica		3		3
Fisica			2	2
Geografia		4		4
Inglese		3		3
Istr. religiosa		6		6
Italiano		4		4
Latino		1		1
Scienze		4		4
Sost. pedagogico	6			6
Totali	10	39	2	51

Il riconoscimento delle abilitazioni confederate

Nei prossimi anni l'abilitazione dovrebbe essere riconosciuta a livello nazionale tramite un regolamento intercantonale che attualmente si trova ancora in fase di elaborazione. L'idea di fondo di questo regolamento consiste nel permettere la libera circolazione a livello nazionale dei docenti che hanno ottenuto l'abilitazione in uno degli istituti cantonali. Per il momento però tutti coloro che si sono abilitati nei Cantoni confederati devono nuovamente abilitarsi in Ticino. A questi docenti vengono riconosciute delle equivalenze che danno la possibilità di diminuire le ore di frequenza all'istituto e di aumentare proporzionalmente le ore di insegnamento.

Riflessioni conclusive

Il bilancio globale dell'attività del Servizio per l'abilitazione è da ritenere positivo, nonostante la sua recente istituzione. Gli aspetti organizzativi e gli orientamenti della formazione sono già sufficientemente consolidati e devono soltanto essere affinati con le esperienze future. La parte certificativa ha già subito dei cambiamenti importanti, grazie alle modifiche del Regolamento entrate in vigore con l'anno scolastico 1996/97 e che la rendono più coerente con il modello formativo.

Restano invece da adattare i programmi alle modifiche che si stanno attuando con l'adozione della nuova griglia oraria della scuola media e le conseguenti modifiche dei programmi e con l'introduzione della nuova maturità liceale.

Boris Janner

Servizio per l'aggiornamento

Aspettative e politica dell'aggiornamento

Il bisogno di intensificare gli sforzi per realizzare nella scuola ticinese un aggiornamento professionale efficace e rapportato organicamente alle innovazioni in atto lo si era avvertito sin dagli anni settanta, quando sono state avviate numerose riforme il cui successo dipendeva essenzialmente dalla capacità degli insegnanti di acquisire adeguate competenze per far fronte alle nuove sfide didattiche ed educative. Ma, siccome le macchine politiche sono notoriamente lente, si è dovuto attendere fino al 1990 per avere una legge concernente l'aggiornamento dei docenti e fino al 1995 per vedere creato l'Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti (IAA), cui spetta il compito di pianificare e organizzare l'aggiornamento in collaborazione con gli uffici dipartimentali interessati (art. 7 della Legge concernente l'aggiornamento dei docenti).

Tuttavia in questi due ultimi decenni si possono notare molteplici iniziative di aggiornamento e formazione continua: per la scuola dell'infanzia e la scuola elementare è stata in particolare la Scuola Magistrale, in collaborazione con gli ispettori, ad assicurare un insieme di attività basate su orientamenti e scelte già ben configurate; nella scuola media l'impegno principale è stato assunto dagli esperti di materia che hanno fornito contributi di qualità soprattutto nel loro ambito disciplinare, assicurando anche la necessaria continuità; nelle scuole medie superiori le iniziative sono partite principalmente dai singoli docenti e dagli istituti e hanno privilegiato aspetti culturali e scientifici.

Quando il Servizio per l'aggiornamento dei docenti delle scuole cantonali e comunali postobbligatorie ha cominciato a prendere forma nell'ambito dell'IAA, si è imposta la necessità di fare delle scelte che tenessero conto di questo patrimonio di esperienze e competenze. Di conseguenza il Servizio ha cercato di configurare le proprie iniziative e la propria «politica dell'aggiornamento» in modo da affiancare quanto già avviato e con la prospettiva di ottenere a medio termine un quadro di offerte organico e comprensivo delle diverse risorse e dei diversi attori presenti nelle scuole medie e

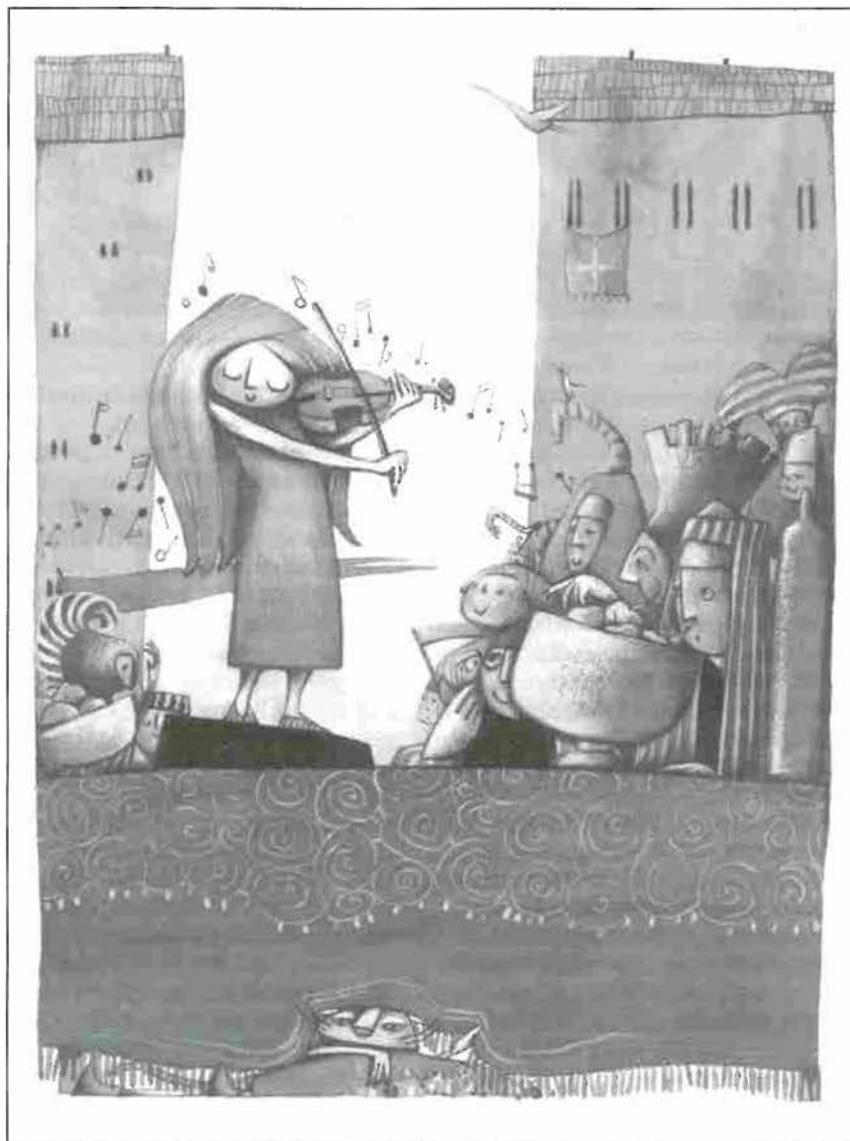
medie superiori. A questo imperativo se ne aggiungeva un altro: recepire le istanze che stanno animando le riforme in atto nei due settori scolastici interessati e fornire in questo ambito un contributo – possibilmente originale e in ogni caso foriero – di conoscenze professionali pedagogiche e didattiche innovative.

Con questi orientamenti il Servizio si è proposto di iniziare a dare una risposta alle aspettative che nel corso degli anni si sono andate formando e, al tempo stesso, di fornire un'immagine propositiva dell'Istituto e dell'aggiornamento in quanto tale. La consapevolezza di dover mantenere un sano realismo non è comunque mai venuta meno, in quanto la possibilità di raggiungere questi obiettivi dipende da molti fattori: fra questi la capacità di trovare il necessario consenso fra i nu-

merosi attori coinvolti, evitando le non poche zone di conflittualità esistenti nella realtà scolastica e, d'altro canto, il compito per nulla facile di suscitare l'entusiasmo e la convinzione necessari nell'eterogenea équipe di docenti dell'Istituto per un'iniziativa che richiede particolare compattezza e unità d'intenti.

Da non sottovalutare è pure la scarsa disponibilità di risorse finanziarie. Infatti, praticamente tutte le iniziative di riforma, compreso quindi anche l'IAA e l'aggiornamento, sottostanno al criterio «costi zero». Nonostante queste premesse non proprio favorevoli, l'IAA ha promosso una serie di iniziative il cui esito effettivo potrà essere giudicato a medio termine. Vediamo per ora di passare in rassegna le principali iniziative e di fare un primo bilancio.

Elisa Possenti – Italia



Tre piste operative

Sulla scorta delle premesse appena delineate e con l'obiettivo più generale di favorire la crescita di una cultura dell'aggiornamento fra gli insegnanti, il Servizio ha predisposto un piano operativo discusso con i docenti dell'Istituto e concordato con gli uffici dipartimentali interessati. Questo piano operativo, pubblicato nel primo numero de «I Quaderni dell'aggiornamento», poggia su tre piste:

a) *L'informazione*: un compito primordiale del Servizio consiste nell'assicurare agli insegnanti un'informazione efficace affinché ven-

mente la riforma delle scuole medio-superiori è imperniata sulle iniziative delle singole scuole, che hanno il compito di adattare i cosiddetti «programmi quadro» alle proprie esigenze e priorità. Basilare per la realizzazione di progetti di questo genere è la partecipazione diretta degli insegnanti, ed è proprio questo coinvolgimento attivo che dovrebbe poter alimentare con forme nuove e autogestite anche il rinnovamento delle competenze professionali. Si tratta dunque di progetti con una forte componente di aggiornamento, sviluppati dagli istituti

essenziale della professione insegnante. Ci si auspica che essi contribuiscano a promuovere una stretta collaborazione tra docenti e formatori (docenti di didattica e di scienze dell'educazione) e permettano attività di ricerca-azione con risultati tangibili per il rinnovamento della pratica educativa.

Gli insegnanti sono soddisfatti dei corsi frequentati

Per l'anno scolastico 1996/97 l'Istituto ha proposto 12 corsi rispondenti ai criteri menzionati al punto c) del precedente capitolo. Per l'anno corrente i corsi proposti sono 16, con l'aggiunta di alcune iniziative organizzate in collaborazione con altre istituzioni.

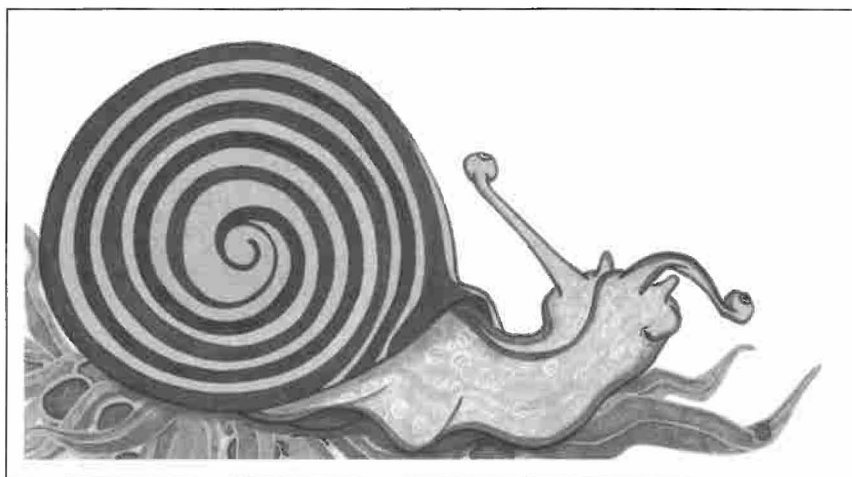
Nella tabella di pag. 11 sono riassunti alcuni dati essenziali:

Prima di commentare brevemente questi dati, occorre fare alcune premesse:

- i corsi a cui si riferisce la tabella sono solo una parte dell'offerta a cui possono attingere i docenti: essi affiancano numerose possibilità e iniziative proposte da varie istanze nella scuola e fuori della scuola o organizzate dai docenti stessi;
- per quanto riguarda i contenuti dei corsi, va segnalato che per il corrente anno sono stati lanciati per la prima volta dei cosiddetti «laboratori didattici» che ripropongono all'insieme degli insegnanti – sotto forma di aggiornamento – le esperienze positive fatte nell'ambito dell'abilitazione. In che cosa consistono questi «laboratori didattici»? In essi, docenti di materie diverse affrontano problemi didattici e pedagogici con l'assistenza dei docenti di didattica e di scienze dell'educazione. Si tratta di una prima vera e propria esperienza di lavoro interdisciplinare svolta sui problemi concreti che l'insegnante incontra nella sua attività quotidiana;
- l'iscrizione ai corsi è volontaria e di conseguenza vengono realizzati solo quei corsi che raggiungono un numero minimo di iscrizioni.

Se prendiamo in considerazione questi primi due anni di esperienza, il numero delle iscrizioni non è certo entusiasmante (1996/97: il 7.7% dei docenti di scuola media e l'1% di quelli di scuola media superiore); occorre comunque tenere presente che il primo anno l'offerta era indirizzata prio-

Philippa – Alys Browne – Zimbabwe



gano a conoscenza dell'insieme delle proposte di aggiornamento e possano decidere con cognizione di causa. A tale scopo si è creato lo strumento de «I Quaderni dell'aggiornamento», una pubblicazione che non si dovrebbe limitare a stendere un elenco dei corsi e delle iniziative di aggiornamento, ma che dovrebbe fornire informazioni utili, idee, resoconti di esperienze, ecc., per stimolare gli insegnanti ad avvicinarsi all'aggiornamento e a fare delle scelte accurate.

b) *L'assistenza e la consulenza*: la seconda pista è costituita dall'attività di consulenza e assistenza per progetti di vario genere, avviati soprattutto dagli istituti scolastici. A questo riguardo occorre rammentare che nella scuola media una priorità delle innovazioni in atto è riposta proprio nella valorizzazione della vita degli istituti, tenuti per regolamento a realizzare dei progetti educativi. Analoga-

stessi con l'assistenza e la consulenza di operatori esterni.

Fornire assistenza e consulenza a progetti educativi e d'istituto, nel senso descritto, è una forma nuova di servizio che richiede specifiche competenze professionali, in buona parte ancora da costruire. A questo scopo l'IAA ha creato già nell'anno scolastico 1996/97 un gruppo di lavoro e di formazione, i cui membri stanno seguendo durante quest'anno le prime esperienze di progetti sul campo.

c) *Le proposte di aggiornamento proprie dell'IAA*: da parte sua il Servizio propone un'offerta di occasioni di aggiornamento che, in linea di massima, rispondono ad alcuni criteri essenziali. Si tratta di progetti a carattere interdisciplinare che intendono favorire lo svolgimento di ricerche sul piano pedagogico-didattico, valorizzare la collaborazione tra discipline diverse e favorire la riflessione pedagogico-didattica quale elemento

ritariamente ai docenti di scuola media. Per l'anno corrente, un primo adattamento delle proposte alle esigenze delle scuole medie superiori ha comportato un aumento immediato delle iscrizioni. L'organizzazione dell'aggiornamento per le scuole medie superiori ha tuttavia risentito anche dell'impatto della nuova riforma, avviata in modo repentino e con un disagio assai diffuso fra gli insegnanti, che avrebbero preferito – prima di iniziare la riforma – una preparazione più mirata tramite appropriate misure formative. D'altro canto, si nota però anche un calo degli iscritti provenienti dalla scuola media unitamente ad una percentuale relativamente esigua (il 25%) di docenti che si sono iscritti anche il secondo anno dopo aver già seguito un corso nel primo. Questi dati sembrano confermare, specie per la scuola media, la presenza di un gruppo di insegnanti relativamente ridotto che è molto sensibile all'aggiornamento e che ha subito approfittato delle proposte offerte, ma che probabilmente non intende iscriversi ad un corso tutti gli anni. Sarà comunque solo l'evoluzione dei prossimi anni a permettere una valutazione attendibile di questi fenomeni.

La frequenza dei corsi realizzati è stata soddisfacente così come il giudizio sulla qualità espresso dagli insegnanti tramite un questionario. Questi giudizi si possono così riassumere:

- solo un corso sui sette realizzati nell'anno scolastico 95/96 è stato giudicato prevalentemente in modo negativo dai partecipanti;
- per gli altri corsi il giudizio va dal positivo al molto positivo, sia per l'interesse suscitato dagli argomenti (mediamente giudicati interessanti o parzialmente interessanti



Elisa Possenti – Italia

dal 96% dei partecipanti), sia per la validità dell'impostazione didattica e della conduzione (mediamente considerata soddisfacente o parzialmente soddisfacente dal 94%). La soddisfazione di chi ha partecipato ai corsi documenta quindi la validità delle proposte fatte dal Servizio.

I costi medi per docente iscritto ai corsi (fr. 840.–) potranno essere valutati alla fine dell'anno corrente, quando saranno disponibili i primi dati di confronto.

4. Primi elementi di bilancio

La politica scelta dall'IAA è stata chiara negli intendimenti e pragmatica nell'articolazione. Essa va valutata alla luce della complessità della situazione reale, contraddistinta da esperienze e tradizioni molto diverse a seconda del settore scolastico: ad esem-

pio, da un lato ci sono interlocutori molto profilati e con interessi ben definiti (come gli esperti della scuola media) accanto ad interlocutori istituzionalmente ancora in ombra (come nelle scuole medie superiori), dall'altro lato le esigenze specifiche legate alle riforme in atto in entrambi i settori si vanno definendo solo molto lentamente. Argomenti validi a favore di un mutamento di rotta, e che non siano espressione di interessi specifici, finora non sono stati avanzati.

Sul piano operativo, il giudizio dei docenti che hanno frequentato i corsi è senza dubbio incoraggiante. E' però chiaro che dovranno essere apportati dei miglioramenti. Sicuramente per quanto concerne l'informazione: «I Quaderni dell'aggiornamento» possono essere veramente utili se veicolano l'insieme dell'offerta di aggiornamento e se forniscono agli insegnanti un aiuto nella scelta. La collaborazione tra le varie istituzioni in grado di proporre corsi e iniziative di aggiornamento deve necessariamente migliorare per approdare, eventualmente, ad un unico canale informativo, che potrebbe essere realizzato tramite rete informatica. Dal canto suo l'IAA dovrà gradualmente diversificare la propria offerta e incrementarne l'attrattività e la funzionalità delle proprie proposte rispetto ai bisogni specifici degli insegnanti. Molto importante sarà anche l'efficacia e l'organicità dell'aggancio con le riforme dei due settori interessati.

Occorre tuttavia essere in chiaro che l'obiettivo di creare una cultura dell'aggiornamento nella classe insegnante ticinese non è a portata di mano. A medio termine si potranno ottenere sicuramente dei risultati – anche perché la pressione sociale sulla classe insegnante non accenna a diminuire – e quindi una migliore professionalità, alimentata dalla capacità di aggiornarsi continuamente, diventerà un fattore essenziale per la ridefinizione di un'identità professionale al passo con i tempi. Il passo decisivo in questa direzione potrà essere fatto però unicamente quando verranno create le condizioni legali che mettono gli insegnanti nella condizione di doversi aggiornare, come avviene ormai in quasi tutte le professioni e, per restare nell'ambito nazionale, in buona parte degli altri cantoni.

Gianni Ghisla

	1996/97	1997/98
– corsi proposti	12	16
– corsi realizzati	7	9
– totale dei docenti iscritti a tutti i corsi proposti	95	116
– totale delle iscrizioni (compresi i docenti con più di un corso)	114	126
– media di docenti iscritti per ogni corso realizzato	13	12
– totale degli attestati di frequenza rilasciati a chi ha frequentato almeno il 70% del corso	54	?
– totale delle iscrizioni:		
• scuole medie	100	84
• licei	5	34
• scuole private	7	3
• altri	2	5
– docenti iscritti sia nel 1996/97 che nel 1997/98	–	ca. il 25%
– media dei costi per docenti iscritti ai corsi effettuati	fr. 840.–	?

Informatica nelle scuole medie superiori

Nel giugno 1997 il parlamento cantonale ha votato crediti importanti per incrementare il materiale informatico delle scuole. Parimenti i settori dell'insegnamento medio e medio superiore stanno rivedendo sia i programmi che le strategie di insegnamento delle materie di studio. Anche il ruolo delle tecnologie informatiche e telematiche nell'ambito dell'istruzione scolastica subisce mutamenti e revisioni.

Nella scuola di formazione generale si assiste però ad un atteggiamento di fronte all'informatica e alla telematica assai limitativo. Si parla di integrazione dell'informatica nelle discipline di insegnamento. Come dire: impariamo e insegniamo a schiacciare i tasti, utilizzando il computer per rendere più semplice l'insegnamento; l'informatica come sussidio didattico.

Questo orientamento, per altro utile, è prevalente nelle scuole medie, ma potrebbe diventarlo anche nei licei, viste le indicazioni della nuova Ordinanza di maturità federale che hanno stralciato l'obbligatorietà dell'insegnamento della materia informatica. Leggere la nuova ORRM e interpretarla secondo un approccio analogo a quello delle scuole medie sarebbe limitativo. Infatti, all'interno di Piani Quadro che orientano nell'applicazione dell'Ordinanza esistono obiettivi culturali di ben altro livello. L'approccio puramente utilitaristico non risponde certo ai bisogni di una formazione superiore, né alle aspettative di formazione del mondo del lavoro, e neppure all'evoluzione dei rapporti sociali indotta dalle nuove tecnologie.

In realtà, esistono in questo ambito altri due elementi fondamentali che dovrebbero trovare ampio spazio nell'educazione di base di un giovane. Sono l'aspetto logico e concettuale dell'organizzazione e della gestione dell'informazione (sia numerica che alfabetica) e l'aspetto sociale e culturale di ristrutturazione dei metodi di lavoro conseguenti alla rivoluzione informatica in atto. Per esemplificare: è necessario che nella scuola si educi anche a capire (in termini logici) come funzioni un sistema informatico e una rete telematica, quali cambiamenti in-

duca l'uso del software delle reti, cosa sia un algoritmo e con quali metodi si trasformi il ragionamento in calcolo automatico, ecc.

Queste tematiche hanno tuttavia poco seguito perché sembrano tecnicistiche e poco formative. L'obiezione principale che viene mossa si basa sulla credenza che si tratti di conoscenze specialistiche e a rafforzarla viene fatto spesso il desueto paragone dell'automobile, del telefono o di altri macchinari, dei quali l'utente qualunque deve conoscere quali bottoni o pedali premere per farli funzionare ma non la tecnologia che ne permette il funzionamento. Il paragone non è fondato, poiché l'informatica rappresenta una rivoluzione – maggiore di quella industriale – che, al contrario di un meccanismo con un fine preciso e limitato, modifica modi di pensare e di comportarsi a tutti i livelli, utilizzando concetti-base scientifici di volta in volta adattati a nuove tecnologie.

Questo concetto limitativo dell'informatica nelle scuole sta per essere superato e in tutto il mondo se ne vedono i segnali. Lo dimostra il «Curriculum per l'Informatica» realizzato dall'UNESCO (con una fattiva collaborazione anche dei rappresentanti della Svizzera), consultabile al seguente indirizzo Internet: <http://www.de-dip.etatge.ch/cip/unesco/frwelcome.html>. E lo dimostra anche il Cantone di Basilea-Città che, come il Ticino, ha iniziato ad applicare la nuova Ordinanza di maturità già in settembre, inserendo l'informatica come materia obbligatoria e con tutti e tre gli obiettivi sopracitati. Se ne può consultare il programma di insegnamento all'indirizzo: <http://www.unibas.ch/schulen/wgym/bildungsplan-gsplan>.

I concetti di base della scienza dell'informazione vanno quindi insegnati. Questo non significa insegnare a programmare, ma educare a capire come si fa a trasformare il ragionamento in sistema informatico. Infatti gli strumenti informatici diventano obsoleti nel giro di pochi anni ed un loro apprendimento meccanico non è significativo culturalmente e aiuta solo estemporaneamente ad un inserimento nel mondo del lavoro. E questo vale anche se esso è finalizzato a

capire meglio la matematica o a scrivere meglio il tema di italiano o di tedesco.

Non è un obiettivo dell'educazione superiore insegnare a impaginare bene i documenti, anche se è una dote sicuramente apprezzabile perché significa ordine e regole; tantomeno è un obiettivo che gli studenti diventino conoscitori degli indirizzi più interessanti posti sulla rete Internet, anche se questi indirizzi rappresentano siti di interesse culturale e vengono usati per scopi di studio.

La scuola deve invece approfondire il problema facendo capire cosa fanno i sistemi informatici, come lo fanno, su quali principi fondamentali si basano, quali limiti hanno, dove, come e perché vanno usati. A sfruttarne le potenzialità, gli studenti ci penseranno una volta fuori dalla scuola, sul lavoro, nella società.

È un compito che implica professionalità, capacità e conoscenze – non sempre presenti negli educatori – ed implica di conseguenza aggiornamento continuo. Ma implica anche all'interno del curriculum di studi uno spazio preciso e definito per questa materia, in sinergia con le altre discipline e quale collante interdisciplinare che oggi è una caratteristica obbligatoria negli insegnamenti. Il fatto che esperienze precedenti abbiano avuto più o meno successo non deve scoraggiare ma stimolare a fare meglio.

Gli investimenti in materiale, ricordati all'inizio, non saranno sfruttati appieno se la scuola dimenticherà gli aspetti culturali e sociali delle scienze informatiche (che non sono solo tecnologia) limitandosi ad un approccio utilitaristico che è destinato a perdersi qualche tempo dopo la sua acquisizione.

Si dovrà quindi anche nel nostro paese rinnovare un impulso ad educare all'informatica, ad un livello paritario della matematica, delle lingue e così via. Questo per non rischiare di trovarci culturalmente e professionalmente sottodotati, rispetto a paesi più innovativi (come per esempio alcuni dell'Oriente emergente), per poi pagarne lo scotto in termini di capacità di dominare il cambiamento invece che subirlo. Che vuol dire in pratica lavoro, benessere, consapevolezza dei propri mezzi, progresso.

E questo malgrado gli encomiabili sforzi finanziari fatti in Svizzera per avere una scuola di alto livello.

Giambattista Ravano

Scuola media: nuovi programmi per una scuola del futuro

1. Le riforme in atto nella Scuola media

Nel periodo 1993-1995 la Scuola media ha svolto un intenso lavoro di valutazione interna. Da verificare, dopo quasi un ventennio dalla nascita, non c'era solo l'adeguatezza delle strutture e degli orientamenti didattici, si trattava anche di riflettere sulla validità dei principi pedagogici e delle scelte politico-sociali alla luce dei cambiamenti in atto nella società e delle prospettive per il futuro. Ecco perché, all'analisi critica svolta internamente con il coinvolgimento degli insegnanti, si è affiancata una lettura esterna, effettuata da una commissione composta prevalentemente da personalità rappresentanti la politica, il mondo del lavoro e la cultura.

Questo sforzo di valutazione critica ha permesso in un certo senso di «omologare» il modello Scuola media nella sua globalità, intesa cioè come scuola democratica, fondata sui principi della laicità e dell'integrazione di tutti gli allievi e concepita per garantire una formazione culturale generale di base sulla quale si possano innestare le formazioni seguenti. Questi orientamenti hanno trovato conferma da parte degli operatori e, in particolare, anche da parte della commissione esterna, il cui rapporto finale esordisce affermando che «il principio della democratizzazione degli studi, sul quale si fonda l'istituzione della scuola media, non viene rimesso in discussione» («Rapporto finale della commissione esterna di valutazione della scuola media», Bellinzona, 1995).

Ma, se il modello con i suoi orientamenti di fondo può avvalersi di una legittimazione pedagogica e politica

forte, numerosi sono gli adattamenti strutturali, organizzativi e pedagogico-didattici necessari per far sì che la Scuola media possa tenere il passo delle trasformazioni, in parte di carattere epocale, che stanno caratterizzando la società alle soglie del terzo millennio.

In questa prospettiva e a partire dal 1995, sono state predisposte tre piste di lavoro con dei percorsi di riforma previsti su tempi relativamente lunghi. Si è infatti avvertito che in gioco non vi sono semplici modifiche strutturali, ma adattamenti delle componenti qualitative più profonde del lavoro educativo, che necessitano di un coinvolgimento diretto degli operatori scolastici (si veda al riguardo il rapporto «Valutazione interna della scuola media», Bellinzona, 1994, p. 61 sgg.). Occorre anche rilevare che le attuali difficoltà finanziarie del Cantone richiedono forzatamente una dilatazione nel tempo delle iniziative di riforma.

I tre percorsi menzionati si possono così rappresentare:

- Il percorso A è stato intrapreso con la costituzione di un gruppo di lavoro che ha elaborato delle modifiche del Regolamento della Scuola media, che sono già entrate in vigore e pongono le condizioni per numerose innovazioni attualmente in fase di realizzazione. Un altro gruppo ha svolto una riflessione su possibili scenari per il futuro della Scuola media in Ticino.
- Le basi per il percorso B sono state predisposte già nella Legge della scuola del 1990, che attribuisce agli istituti scolastici una maggiore autonomia nella gestione delle proprie attività educative. D'altro

canto il Regolamento della Scuola media chiede ai singoli istituti di darsi un proprio indirizzo e una propria identità attraverso l'elaborazione di un progetto educativo. In quest'ottica i direttori delle scuole medie hanno seguito una formazione che dovrebbe permettere loro di avviare e realizzare nei prossimi anni iniziative tese a valorizzare le singole scuole, mettendole, tra l'altro, maggiormente in relazione con la realtà sociale e culturale.

- Per la rielaborazione dei programmi (percorso C) è stato creato un gruppo di lavoro, che ha pubblicato un primo documento intitolato «Elaborazione dei nuovi programmi della scuola media: documentazione e orientamenti» nel mese di gennaio 1997. Questo documento costituisce il primo passo concreto verso un ripensamento e una riscrittura dei programmi che dovrà coinvolgere nei prossimi anni le varie componenti della Scuola media.

2. Perché nuovi programmi?

Una critica assai diffusa nell'ambito scolastico, e che ha trovato conferma nella valutazione interna, concerne proprio i programmi. Appunti vengono mossi in due direzioni: da un lato i programmi sarebbero troppo carichi, soprattutto in talune materie, dall'altro lato tenderebbero a favorire – più che a contenere – la frantumazione e lo spezzettamento dell'insegnamento in tante materie.

Che queste critiche abbiano ragione d'essere nella realtà della Scuola media è verosimilmente giudizio condiviso ed evidenziato pure dalla storia dei programmi, che ha visto progressivamente emergere il ruolo delle singole discipline. Questi programmi, concepiti negli anni '70, si ispirano ad un paradigma fondato su una forte spinta innovativa a livello di discipline scientifiche (si vedano, ad esempio, le trasformazioni avviate nelle discipline storiche con lo strutturalismo delle «Annales») e sugli ideali di promozione sociale e culturale delle giovani generazioni. Alla spinta di questo paradigma si è poi gradualmente affiancato l'impatto della logica disciplinare, favorito anche da importanti fattori istituzionali, quali ad esempio la scelta degli insegnanti specialisti con formazione accademica e il ruolo degli esperti di disciplina. Tuttavia occorre essere consapevoli

A
Modifiche delle
norme organizzative
e della struttura

B
Valorizzazione
degli istituti

C
Rielaborazione
dei programmi

che la critica ai programmi è un elemento ricorrente non solo nella scuola ticinese, ma riscontrabile in genere nella storia della scuola moderna. Tale ricorrenza è legata tra l'altro al ruolo stesso dei programmi che tendono ad assumere una funzione di legittimazione generale, alla quale si ricorre – più sovente in senso negativo che positivo – per spiegare o giustificare problemi di svariata natura man mano che si pongono nella scuola. Quante volte sentiamo affermazioni del genere: «Non è possibile fare questo o quello a causa del programma...». In effetti, i programmi in vigore costituiscono più una tela di fondo a cui il docente fa ricorso in modo indiretto e generale che non uno strumento utilizzato nella preparazione quotidiana dell'insegnamento.

D'altra parte i programmi sono il documento ufficiale che più di ogni altro delinea e stabilisce scelte pedagogiche e didattiche importanti per l'orientamento delle attività scolastiche e, al tempo stesso, per assicurare i docenti. Essi sono una specie di cartina di tornasole dello «spirito del tempo». Così si può notare come, in relazione alla Scuola media, ne riflettano alcune peculiarità: ad esempio, la già citata forte valorizzazione dei contenuti delle singole materie rispetto ad una visione d'insieme e globale delle conoscenze e del loro scopo formativo, una scarsa considerazione degli aspetti legati ai valori etici e alla crescita della personalità oppure ancora un orientamento didattico teso a favorire più l'insegnamento per obiettivi che non una costruzione della conoscenza attiva e sviluppata attraverso forme didattiche diversificate.

Il gruppo di lavoro muove in ogni caso dalla convinzione che molti cambiamenti possono essere stimolati e incoraggiati attraverso una rielaborazione dei programmi. Rileva però che vi è una condizione necessaria affinché ciò possa avvenire: la messa in moto di un processo di ripensamento delle pratiche didattiche e pedagogiche da parte di tutti gli operatori scolastici, i docenti, gli esperti, i direttori. Gli indirizzi e le proposte di lavoro suggeriti dal gruppo nel documento già citato si inseriscono in questo ordine di idee.

3. Ipotesi per un nuovo programma

Le riflessioni del gruppo di lavoro hanno preso gradualmente forma sulla base di un confronto non solo in-

terno e legato a temi strettamente scolastici, ma teso a considerare anche le istanze della cultura, del mondo del lavoro e del mondo politico cantonale. A tale scopo sono stati organizzati incontri con numerose personalità della vita cantonale, il cui contributo è risultato per molti aspetti decisivo e indispensabile per le necessarie aperture di orizzonte.

gli insegnanti e quindi essere più incisivo?

Al riguardo della prima complessa questione, si è formata la convinzione che «riscrivere i programmi della Scuola media implica riflettere sul significato dell'insegnamento rivolto alle nuove generazioni». Le due fonti principali di questo significato affondano le loro radici tanto nelle



Josef Paleček – Repubblica Ceca

In sintesi, le proposte scaturite dal gruppo vertono su due questioni fondamentali:

- Qual è il «mandato formativo» a cui deve riferirsi il programma della Scuola media? In altri termini: Come ci prefiguriamo il giovane che uscirà nei prossimi decenni dalla scuola dell'obbligo, quali immagini di società dovrà avere, di quale bagaglio culturale e di quali competenze dovrà disporre e su quali valori si fonderà la sua esistenza?

- Come deve essere fatto il programma affinché non sia semplice strumento di legittimazione indiretta, ma possa rispondere, almeno in una certa misura, alle esigenze didattiche de-

esigenze della società come insieme quanto nei bisogni degli allievi intesi come individui. Nel rispetto della Legge della scuola in cui è sancito il principio «di uno sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà» (art. 2), diventa dunque fondamentale la ricerca, anche attraverso i nuovi programmi, di un equilibrio e di una mediazione tra istanze sociali e bisogni vitali dell'individuo. Una ricerca che può opportunamente fare capo ad un «concetto che trascende le due categorie» di società e individuo: il concetto di *umanità*, con cui si intende affidare al-

l'educazione il compito di «promuovere le qualità umane» e, in ultima analisi, di insegnare «ciò che unisce» e «ciò che libera». In un'epoca in cui l'uomo sembra dover subire il dominio di una realtà tecnologica ed economica da lui stesso creata e corre quindi il rischio di perdere la sua identità più profonda, si vuole riproporre una scuola che, sforzandosi di dare delle risposte alle esigenze del tempo, riaffermi l'autenticità e la priorità dei valori umani.

Il secondo interrogativo è di natura più tecnica, ma altrettanto delicato, vista la volontà di fare del programma scolastico uno strumento che abbia una presa maggiore sull'insegnamento e sia di stimolo per le innovazioni nelle attività didattiche. Questa prospettiva non è, come si suol dire, «campata in aria», ma risponde nella sostanza alle opinioni e

alle esigenze degli insegnanti stessi. In una recente ricerca del Fondo Nazionale Svizzero si è indagato su quali fossero le concezioni e le aspettative degli insegnanti rispetto al programma scolastico. Alla richiesta di scegliere in un set di immagini quella più corrispondente alla propria visione di programma scolastico, oltre il 50% degli insegnanti ticinesi ha indicato la metafora «progetto di costruzione», mentre nella misura del 10% ca. sono state scelte le immagini «set per sperimentare, ad es. lego», «miniera» e «dispensa». Traspare da queste scelte, confermate da altri dati emersi dall'indagine, la visione di un programma che contenga indicazioni chiare, che sia capace di orientare il lavoro didattico, lasciando però all'insegnante un sufficiente margine di creatività e di scelta.

4. Il programma della Scuola media come «mappa formativa»

Considerando che il bisogno di un orientamento e di una guida è molto presente negli insegnanti, l'idea centrale su cui si fondano le proposte di rielaborazione del programma non poteva essere che quella di uno strumento fondato su scelte chiare e trasparenti, rispettoso della libertà e dell'autonomia didattica dell'insegnante, ma al tempo stesso capace di fornire stimoli validi e indicazioni per indirizzare il lavoro quotidiano di progettazione delle attività didattiche ed educative. Quest'idea è stata concretizzata anzitutto sotto forma di una «mappa formativa», ispirata alla metafora della «carta geografica» che – fornendo gli strumenti di orientamento – assicura la libertà di scelta a chi la utilizza. La «mappa formativa» avrebbe il compito di:

Mappa formativa

Crescita individuale – Domanda sociale	Sfera intellettuale: imparare-ragionare-riflettere	Sfera pragmatica: Crescita nel campo del comportamento individuale e sociale	Sfera esistenziale: autonomia-soggettività-qualità personali
CONOSCENZE Accesso al patrimonio culturale nei campi: • della matematica e delle scienze naturali • delle lettere e delle arti • delle scienze umane e sociali • dei sistemi di comunicazione	1.1 L'acquisizione del sapere in rapporto allo sviluppo della sfera intellettuale Gli allievi imparano a conoscere e a comprendere il mondo attraverso i canali della scienza, dell'immaginazione, dell'interpretazione e dell'arte.	1.2 L'acquisizione del sapere in rapporto alla dimensione pragmatica Nelle diverse situazioni scolastiche ed extrascolastiche gli allievi sanno fare capo alle conoscenze acquisite.	1.3 L'acquisizione del sapere in rapporto alla dimensione esistenziale Gli allievi imparano ad apprezzare le conoscenze in modo personalizzato, attivando in sé interessi, curiosità, sensibilità e nuovi modi di porsi di fronte al mondo.
CAPACITÀ Acquisizione di capacità di pensiero, di comunicazione e di azione	2.1 Le capacità di ordine intellettuale Attraverso le diverse discipline gli allievi sono portati a sviluppare, arricchire e migliorare le varie forme di pensiero e di ragionamento volte a comprendere e a trovare soluzioni nuove sia in ambito convergente sia in ambito divergente. Imparano inoltre ad osservare, e quindi a porsi delle domande e a esercitare costruttivamente il senso critico.	2.2 Le capacità nella sfera pragmatica Gli allievi sviluppano le loro competenze nei diversi campi: • della comunicazione verbale; • dell'espressività artistica (figurativa e musicale); • delle capacità fisiche, manuali e pratiche. Il traguardo auspicabile è lo sviluppo di una versatilità comunicativa che consenta agli allievi di integrare reciprocamente i diversi codici.	2.3 Il valore educativo delle capacità pratiche nella sfera esistenziale Gli allievi imparano ad esprimere le proprie emozioni, a controllare le proprie reazioni impulsive e ad acquisire progressiva autonomia, senso pratico, capacità di adattamento al nuovo e spirito di iniziativa. Rientra in questo ambito anche tutto il campo delle abilità relazionali e sociali.
VALORI Costruzione di un'attitudine personale positiva nel rapporto con se stessi e nelle sfere: • sociale • interpersonale • del lavoro • della natura • della cultura	3.1 L'educazione ai valori nella sfera intellettuale Nel prendere coscienza dei valori etici che regolano la vita di una società democratica e che garantiscono la pacifica convivenza con le altre culture e il rispetto dell'ambiente, gli allievi imparano a costruirsi delle proprie convinzioni personali e una propria visione morale.	3.2 L'educazione ai valori nella sfera pragmatica Attraverso l'esperienza di un inserimento costruttivo nella vita della classe e della scuola, gli allievi imparano ad affrontare i propri problemi con un atteggiamento ragionevole e a comportarsi secondo norme di valore.	3.3 L'educazione ai valori nella sfera esistenziale Gli allievi imparano gradualmente a realizzare le proprie qualità personali e ad affrontare gli ostacoli orientando in modo autonomo le proprie scelte di vita e il proprio modo di essere in coerenza con le proprie convinzioni intellettuali.

- proporsi come quadro di riferimento che condensi e rispetti esigenze culturali, sociali e pedagogico-didattiche,
- proporsi come insieme organico di campi e contenuti formativi che rendano possibile il recupero didattico della dimensione transdisciplinare,
- favorire una visione d'insieme del mandato educativo della Scuola media facilitando i legami trasversali e i riferimenti tra le diverse materie,
- fungere da strumento per l'elaborazione dei programmi specifici per ogni materia.

Per usare un'immagine forse più attuale, si potrebbe considerare la «mappa formativa» alla stregua di un «sistema operativo» che permette di svolgere compiti e operazioni differenziate a seconda dei bisogni e dei programmi disponibili.

Concettualmente, alla base della «mappa formativa» vi è da un lato la necessità, discussa in precedenza, di cercare una mediazione e una sintesi tra i bisogni dell'individuo, suddivisi in intellettuali, pragmatici ed esistenziali, e dall'altro lato le esigenze della società, riferite alle conoscenze, alle capacità e ai valori. La messa in relazione di queste sei categorie ha portato alla definizione di nove *campi formativi* (cfr. lo schema con la mappa). Sono questi campi formativi che, rendendo conto della complessità dei contenuti che stanno alla base dell'educazione, dell'insegnamento e dell'apprendimento, possono proporsi come *guida didattica per l'insegnante*. In altri termini: ogni materia e ogni insegnante potrà dare il proprio contributo ad ognuno dei campi formativi, ovviamente tenendo conto delle caratteristiche specifiche della disciplina insegnata e delle proprie risorse. Ad esempio l'obiettivo educativo non sarà più semplicemente «insegnare nozioni e concetti matematici» secondo una logica disciplinare lontana dalle finalità educative, ma «costruire nozioni e concetti matematici» per dare un contributo formativo.

Mappa formativa

Se si passano in rassegna, ancorché velocemente, i nove campi formativi si possono fare alcune considerazioni. In un certo senso sulla mappa grava l'aspirazione di aprire orizzonti didattici e pedagogici che permettano di andare oltre l'insegnamento tra-

dizionale, imperniato prevalentemente sulla trasmissione delle conoscenze e sulla cura degli aspetti cognitivi.

Già il primo campo formativo, risultante dall'incrocio tra sfera intellettuale e domanda di conoscenza da parte della società, a dispetto forse di una prima possibile impressione, non riflette semplicemente l'insegnamento inteso come trasmissione del sapere. In esso si mette piuttosto a fuoco una funzione più ampia del patrimonio culturale, una funzione che porti a dotare gli allievi degli strumenti cognitivi necessari per conoscere e comprendere il mondo.

Con la sua apertura sugli altri otto campi formativi, la mappa intende poi attirare l'attenzione su altrettanti bisogni sociali e individuali non trascurabili nella futura scuola dell'obbligo. Ecco dunque l'opportunità per la scuola di insegnare, accanto alle nozioni e ai concetti, delle capacità e delle procedure di pensiero, di comunicazione e di azione, utilizzabili per problemi diversi e adattabili a situazioni nuove; ecco anche la necessità di occuparsi dell'educazione ai valori come componente indispensabile per lo sviluppo di personalità autonome e consapevoli oppure ancora il bisogno di confrontarsi con il contributo che un sapere specifico può dare alla soddisfazione di bisogni esistenziali.

A questo punto ci si può giustamente chiedere, ad esempio, che cosa mai possa avere a che fare la matematica con «l'educazione ai valori nella sfera esistenziale» o quale possa essere il contributo delle lingue allo sviluppo delle «capacità nella sfera pragmatica»? Non c'è forse la tentazione di attribuire agli insegnanti e alle singole discipline compiti che esulano dal loro ambito naturale?

Noi crediamo che per dare un senso vero e non riduttivo alla matematica o alle lingue nel contesto scolastico sia indispensabile interrogarsi sul significato e sui valori che queste e tutte le altre materie hanno in un contesto umano ed educativo ampio e non circoscrivibile entro i ristretti limiti disciplinari. Le discipline scientifiche che fanno da referente alle materie scolastiche non hanno un'esistenza per così dire metafisica, esterna alla storia e alla realtà culturale. Al contrario, ogni tipo di sapere è stato costruito dall'uomo per risolvere problemi e soddisfare bisogni individuali e sociali. Nell'ambito educati-

vo ci pare importante riscoprire questi significati e questi valori insiti nella molteplicità dei saperi. Gli allievi potranno così sviluppare il gusto per l'intuizione matematica, apprezzare il lato estetico e i valori storici di questa disciplina traendone anche un beneficio personale. Essi potranno maturare la consapevolezza che il pensiero e il linguaggio matematico, assieme ad altri linguaggi, possono favorire l'autonomia morale e possono contribuire ad orientare l'esistenza secondo valori interiorizzati e coerentemente vissuti. Le lingue non saranno più un semplice e freddo strumento di comunicazione, ma un veicolo di culture e modi di essere diversi da scoprire e apprezzare.

Se questa ricerca potesse essere svolta nell'ambito di tutte le discipline, allora il programma finirebbe di essere un contenitore di saperi isolati, fine a sé stessi, e potrebbe diventare una vera «mappa formativa», strumento di orientamento comune a tutti gli insegnanti in un mondo dell'insegnamento e dell'educazione che è sovente recepito come dispersivo.

5. Come proseguono i lavori?

Il documento, che contiene le proposte qui brevemente illustrate, viene ora discusso e approfondito dai direttori e dagli esperti della Scuola media. Per la fine dell'anno scolastico corrente è prevista l'elaborazione di un primo progetto di programma comprendente tutte le materie.

In questa fase di lavoro è auspicabile un primo coinvolgimento interlocutorio degli insegnanti, che saranno i protagonisti della terza fase dedicata ad una prima verifica sul campo del progetto di programma.

E' altresì verosimile che l'ulteriore messa a punto richiederà tempi più lunghi: in definitiva si tratta di gettare le basi della scuola per un futuro che sembra riservarci cambiamenti di notevole portata.

Gianni Ghisla

membro del gruppo di lavoro per l'elaborazione dei nuovi programmi della Scuola media

Il documento «Elaborazione dei nuovi programmi della scuola media: documentazione e orientamenti», curato da Gianfranco Arrigo, Martino Beltrani, Annamaria Gélil, Gianni Ghisla e Franco Lepori, UIM, Bellinzona, gennaio 1997, è ottenibile presso l'Ufficio dell'Insegnamento Medio.

Il programma rinnovato di educazione musicale per le scuole elementari

Istituita nel 1995, la Commissione di revisione del programma di educazione musicale (composta da: isp. Gian Piero Bianchi, prof. Mauro Ghisletta, dir. Adolfo Tomasini – sostituito da quest'anno dalla prof.ssa Gioconda Beroggi –, mo. Franco Baroni, prof. Giorgio Cereghetti, prof. Giovanni Galfetti) ha ricevuto, dal Collegio degli ispettori di scuola elementare, il mandato di operare una revisione del programma (datato del 1984) con particolare attenzione al ruolo del flauto dolce; ruolo che andava precisato e regolamentato.

L'argomento principale, che ha funto da catalizzatore e che, in pratica, avrebbe giustificato da solo il lavoro della Commissione, è stato sicuramente quello relativo alla pratica del flauto dolce. Sebbene gli intendimenti pedagogici e le finalità educative del programma del 1984 non ne contemplassero lo studio durante l'ora di educazione musicale settimanale (per motivi che non staremo ora qui ad elencare), all'epoca della creazione dei programmi la scelta – in ossequio ad un certo principio di libertà nell'impostazione didattica – fu quella di permettere la pratica del flauto, con il presupposto che la stessa non entrasse in conflitto o andasse addirittura a discapito degli obiettivi principali del programma, che vedevano nel canto il centro di interesse principale dell'attività musicale nella scuola elementare. Per la Commissione, accanto alla problematica relativa alla pratica del flau-

to dolce, vi era quindi da affrontare anche quella inerente alla revisione dei contenuti del programma.

Va subito detto che, sin dall'inizio, la Commissione ha fatto sua la preoccupazione di chinarsi con occhio rispettoso su un programma (quello curato nel 1984 dal prof. Claudio Cavadini) che autorevoli pubblicazioni hanno qualificato tra i migliori ed i più avanguardisti in Europa.

Il nutrito numero di docenti titolari (e quindi non specialisti), che devono occuparsi di insegnare educazione musicale nelle loro classi, ha spinto però la Commissione a cercare di evidenziarne gli aspetti salienti, sottolineandone gli obiettivi e le finalità prioritarie e operando, qua e là, anche dolorose rinunce, imposte dall'analisi della situazione (frutto di un lavoro plurienale sul territorio) e delle esigenze dei docenti stessi.

La versione rinnovata del programma non si discosta quindi, a livello di impostazione generale, dalla precedente. Il programma è basato infatti ancora su tre grandi linee direttrici:

- a) Un itinerario canoro comprendente una serie progressiva di canti e un percorso di impostazione vocale (esercizi di respirazione, risonanza, emissione, intonazione, articolazione, ecc.);
- b) Un itinerario auditivo che permetta di acquisire la capacità di:
 - scoprire, comprendere e definire le qualità dei suoni;
 - cogliere l'organizzazione dei suo-

ni anche all'interno del discorso musicale (struttura della canzone, frasi ripetute, ecc.);

- partecipare attivamente all'ascolto di brani musicali.

- c) Un itinerario volto allo sviluppo del senso ritmico per avviare l'allievo – attraverso la pratica strumentale, il movimento e la danza – all'acquisizione della capacità di:

- riprodurre, variare ed inventare ritmi;

- accompagnare il canto d'insieme.

Accanto a questi contenuti, la novità principale è costituita dall'introduzione del flauto dolce come attività facoltativa che può essere prevista, a partire dalla IV elementare, nelle classi dove l'insegnamento dell'educazione musicale è impartito da uno specialista.

Preoccupazione della Commissione è stata quella di sottolineare come il flauto dolce debba mantenere, nella scuola elementare, il carattere di sussidio didattico e come la sua pratica non debba perseguire obiettivi fini a se stessi, rivolgendosi al contrario verso il raggiungimento delle finalità principali dell'educazione musicale (citare sopra).

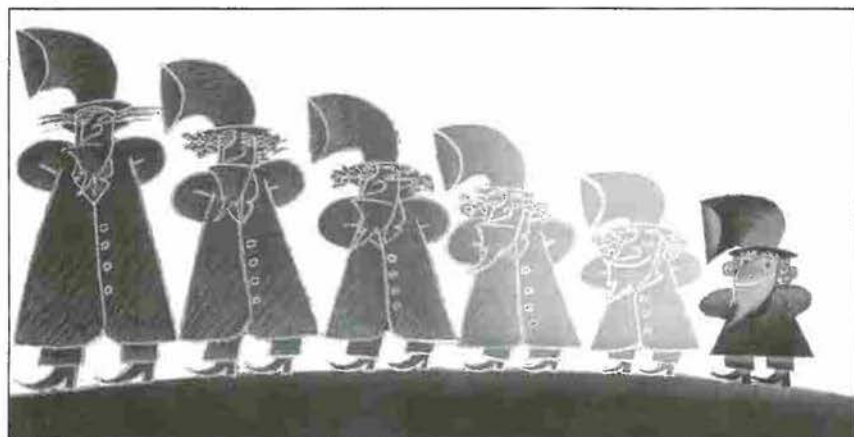
In termini ideali, l'introduzione del flauto dolce nella scuola elementare, da parte del docente speciale, presuppone la collaborazione attiva e costante del titolare (condizione irrinunciabile affinché l'attività strumentale possa aver successo: infatti, includendo – accanto alle altre branche dell'educazione musicale – anche la pratica del flauto dolce, l'unico intervento settimanale di 45' non è di per sé sufficiente perché il lavoro diventi efficace). Compito precipuo dello specialista è quello di adottare opportune strategie di differenziazione per adattarsi ai ritmi di apprendimento e alle esigenze dei singoli allievi.

Al termine dei lavori commissionari, lo scorso anno scolastico, il programma è stato posto in consultazione presso tutti i docenti speciali del Cantone, i quali lo hanno applicato per un anno in via sperimentale.

Ora il programma è stato approvato dal Consiglio di Stato. La Commissione è attualmente impegnata nei lavori di allestimento del commentario metodologico e dei sussidi didattici che serviranno ai docenti quale materiale di sostegno, facilitando l'introduzione del programma rinnovato.

Giovanni Galfetti

Filippo Brunello – Italia



Le immagini della fantasia: 15ª mostra internazionale d'illustrazione per l'infanzia al Castelgrande di Bellinzona dal 6 al 29 marzo



Josef Paleček – Repubblica Ceca

Grazie all'iniziativa del Centro didattico cantonale e al sostegno finanziario della Banca dello Stato del Cantone Ticino, l'esposizione *Le immagini della fantasia* farà una nuova tappa in Ticino, dopo il grande successo ottenuto a Lugano in occasione dell'allestimento nel 1994 dell'11.a edizione. Questa mostra, aperta a tutto il pubblico, sarà in particolare indicata per tutte le scolaresche della fascia dell'obbligo scolastico.

L'idea di realizzare un'esposizione di immagini destinate all'infanzia è nata nel 1982 durante un incontro tra amici a casa di Stepan Zavrel, un illustratore di Praga trasferitosi a Rugolo di Sarnede (Treviso) fin dal 1969. Allora in Italia il mondo dell'illustrazione per bambini era in gran parte ancora da riscoprire. L'illustrazione veniva seguita da una stretta cerchia di addetti ai lavori. L'unico appuntamento era la Fiera del Libro di Bologna. Non mancavano certo le immagini né gli illustratori, ma bisognava ricostruire una cultura dell'immagine e la consapevolezza della centralità del ruolo della stessa come atto comunicativo che connota, interpreta, ricrea il testo, e come contenitore magico di messaggi e sensazioni. Ebbe il via quindi, nel 1983, la prima edizione della Mostra a cura della Proloco di Sarnede. Il successo di questo esordio di Sarnede nel campo

dell'arte figurativa entusiasmo gli organizzatori, tutti volontari, a continuare nell'iniziativa, per la cui realizzazione si affiancarono l'anno seguente anche il Comune di Sarnede e la Provincia di Treviso. La terza e quarta edizione furono presentate anche a Treviso, corredate da alcuni seminari sull'illustrazione e sulla letteratura per l'infanzia.

A partire dal 1991, la Mostra è stata presentata tra l'altro a Venezia, Madrid, Brescia, Aix en Provence, al Palazzo Ducale di Genova durante le celebrazioni colombiane, al Centre Pompidou di Parigi, a Lubiana al Cankarjev Dom, a Lisbona, a Siviglia, a Udine, Salisburgo, Essen, Istanbul, Vienna, Monza e Bratislava. Dal 1990 è ospitata nella suggestiva sede della Casa dei Carraresi dalla Cassamarca, che contribuisce alla realizzazione della Mostra fin dal 1986.

La rassegna di quest'anno, raccoglie le opere più significative di 42 illustratori di 24 paesi. Rispetto all'anno scorso sono solo 20 gli illustratori che si ripresentano, mentre 14 non hanno mai esposto a Sarnede. Ciò rappresenta un gran rinnovamento in linea con uno degli scopi della Mostra che è quello di far conoscere al pubblico sempre nuove culture, nuove espressioni artistiche e diversi modi di rapportarsi ai bambini. Partecipano anche nazioni nuove ed espressioni artistiche originali come quelle del popolo indios, del Messico e del Brasile e degli aborigeni dell'Australia. L'impegno degli organizzatori è infatti volto a presentare sempre nuove culture, convinti che la conoscenza di esperienze artistiche «lontane» sia di grande importanza come occasione per crescere per riuscire ad apprezzare il diverso e comprendere anche valori distanti dalla nostra visione del mondo. Gli artisti di quest'anno oltre a presentare le loro opere tratte da un libro hanno presentato, su richiesta dell'organizzazione, un disegno a tema. Il tema prescelto è stato il drago nell'arte e nella fantasia popolare. Il drago, visto da illustratori da tutto il mondo e interpretato da culture anche diverse da quella occidentale, non mancherà di destare l'attenzione del

pubblico e non solo di quello interessato all'illustrazione.

A proposito del drago J.L. Borges scrive: «C'è qualcosa, nella sua immagine, che si accorda con l'immaginazione degli uomini; e così esso sorge in epoche e latitudini diverse; è per così dire un mostro necessario».

L'ospite della XV edizione sarà l'artista giapponese Shomei Yoh. Quest'anno la casa editrice il Punto d'Incontro di Vicenza ha pubblicato due tra i suoi libri più belli: «Il pianeta dei Delfini» e «Il Piccolo Buddha». Gli originali di questi due libri, insieme ad una vasta scelta di opere di questo grande artista permetteranno al pubblico di gustare pienamente di quella gioia e felicità



Leonardas Gutauskas – Lituania

che Shomei Yoh si propone di donare attraverso le sue immagini. La Mostra di Sarnede più volte negli anni passati lo ha presentato al pubblico italiano quando ancora le sue opere erano sconosciute all'editoria italiana.

Il Centro didattico cantonale ha recentemente trasmesso alcune note informative riguardanti la mostra a tutti i docenti interessati. È possibile assicurare l'organizzazione di visite guidate per le classi, i laboratori sull'educazione all'immagine nonché alcuni corsi di aggiornamento destinati ai docenti, telefonando al Centro didattico cantonale (tel. 804.34.77).

Un dizionario italiano-francese per il piacere di ragionare

È uscito lo scorso mese di ottobre il dizionario grammaticale italiano-francese di Lauro Tognola, edito dal Centro didattico cantonale nella collana «Quaderni per l'insegnamento». L'opera vuole essere una guida teorico-pratica per l'italofono che intende migliorare la propria padronanza della lingua francese; essa comprende un elenco di voci ordinate alfabeticamente che, partendo dall'italiano, mettono a fuoco le differenze col francese, lingua d'arrivo, per quanto riguarda la costruzione di determinate strutture morfologiche e sintattiche; l'autore attira l'attenzione del lettore sulle insidie nascoste e sui tranelli in cui si corre il rischio di cadere quando si traspone in modo improprio l'identica costruzione da una lingua all'altra. Il dizionario grammaticale è in buona parte frutto di un attento percorso di analisi e di organizzazione di materiali linguistici che Tognola ha raccolto nell'arco della sua lunga esperienza di insegnamento, attingendo soprattutto alle produzioni dei suoi allievi; il mondo della scuola in particolare è dunque il punto di partenza e di arrivo del suo lavoro: proprio in quest'ottica è possibile cogliere alcune specificità interessanti dell'opera.

In primo luogo l'osservazione del reale: lo studio dei fenomeni si articola partendo da materiale autentico: Tognola non mira ad un'astratta classificazione delle possibili interferenze fra le due lingue che risponde ad un puro bisogno di etichettatura, ma vuole segnalare al lettore quelle insidie che inducono più facilmente e più frequentemente all'errore, fornendo nel contempo gli strumenti che permettono di evitarlo. L'autore non perde mai di vista il discente in situazione di apprendimento ed assume un atteggiamento di tipo descrittivo e non precettivo, avvicinando colui che impara al problema trattato, senza intimorirlo con regole, norme rigide o divieti; è questo un secondo elemento di specificità del dizionario grammaticale di Tognola. Tale atteggiamento diventa indirettamente una spia interessante di una concezione aperta ed elastica del sistema lingua, considerato come «corpo vivente», in continua trasforma-

zione, sempre suscettibile di cambiamenti; la regola che vale oggi potrebbe non più valere in futuro.

Venendo all'impostazione del lavoro, balza subito agli occhi come la descrizione dei vari fenomeni linguistici sia sintetica, senza perdere in precisione e in capacità di approfondimento: l'autore riesce a ben calibrare il ricorso alla spiegazione e all'esemplificazione senza mai eccedere nell'uso delle parole, indicando in modo chiaro la pista da seguire ma lasciando un certo margine al ragionamento, alla riflessione personale. Si entra quindi in modo attivo nel dizionario di Tognola. Anche l'ampio spazio accordato alla fonetica si configura come particolarità di questo dizionario grammaticale e risponde ad un'esigenza reale: ben si sa quanto sia importante impostare in modo corretto la pronuncia e l'articolazione fin dall'inizio dell'apprendimento di una lingua e quanto sia difficile correggere in seguito questo tipo di errore.

Per ogni problema affrontato è prevista inoltre una parte esercitativa che comprende vari tipi di attività, fra cui merita senz'altro una segnalazione particolare l'esercizio di traduzione. L'approccio di tipo contrastivo è, dal punto di vista del metodo, una delle scelte fondamentali operate da Tognola; nel dizionario grammaticale le due lingue sono costantemente messe a confronto e la traduzione riveste un'importanza rilevante, non come nostalgico richiamo a certe attività didattiche del passato (traduzione intesa come trasposizione più o meno meccanica di strutture grammaticali da una lingua all'altra), ma come esercizio privilegiato atto a stimolare l'analisi, la comprensione, la ricerca del percorso che porta alla costituzione del significato nelle due lingue. Il metodo contrastivo innesca una serie di operazioni mentali che riguardano il funzionamento del sistema linguistico, nei suoi aspetti formali, strutturali, semantici e culturali, così come il proprio agire sulla lingua stessa, e conduce ad un grado di consapevolezza superiore riguardo all'oggetto di studio, ma anche a quei processi che portano il soggetto ad appropriarsi dell'oggetto lingua. Assumendo que-



sta scelta di fondo, Tognola dichiara in modo esplicito la preminenza del soggetto pensante; il pensiero critico e analitico, la consapevolezza delle cose al di sopra della ricezione passiva o dell'azione spontanea e immediata, ma poco cosciente. Ciò vale in ambito pedagogico, ma molto probabilmente anche oltre.

Se il pensiero è rigore e disciplina a livello di ragionamento, esso non esclude forme di piacere; nel dizionario grammaticale di Tognola traspare anche questa dimensione. Dal piacere di tipo ludico che si può provare quando, entrando nel labirinto della lingua straniera, si acquisiscono gli strumenti che consentono di scoprire i trabocchetti e di progredire in modo prudente ma sempre più sicuro, al piacere di colui che avendo raggiunto un grado di interiorizzazione più avanzato dei meccanismi formali e strutturali della lingua che studia, avendo acquisito determinati automatismi, può concentrare la sua attenzione sugli aspetti semantici e culturali veicolati dalla lingua stessa e rendersi conto di quanto gli stessi riescano ad influenzare il proprio abito mentale. In questo secondo caso facciamo una piacevole scoperta: prendiamo coscienza di una sorta di alterità presente in noi, perché ci accorgiamo che usando un'altra lingua pensiamo in modo diverso, ci comportiamo in modo diverso, sviluppiamo una diversa percezione del mondo che viene ad interagire e ad arricchire la percezione che deriva dal contatto con la nostra lingua materna. Appare chiaro come uno strumento di questo tipo sia più adatto ad un pubblico adulto e ad utenti che hanno raggiunto un grado di padronanza abba-

stanza buono della lingua francese: ai docenti in primo luogo come opera di consultazione e di verifica, agli studenti del settore post-obbligatorio, nell'ottica di un apprendimento autonomo e di un fare grammatica che non si limita alla semplice acquisizione meccanica di regole. Ciò non esclude la possibilità di usarlo – in modo misurato e con interventi mirati e guidati dall'insegnante – anche con allievi più piccoli, per esempio nel secondo biennio di scuola media.

Affinché il dizionario grammaticale trovi la sua giusta collocazione, è dunque importante che esso venga letto, adottato come opera di consultazione e di esercitazione, usato nelle classi. Sta dunque ai docenti in primo luogo verificare «sul terreno» la sua utilità e le possibili applicazioni.

Paolo Baiano

La pubblicazione può essere acquistata presso il Centro didattico cantonale, tel. 804.34.77

Il libro dei racconti brevi

La novità editoriale di questo anno scolastico 1997/98, per l'insegnante di italiano e per gli amanti della lettura in genere, è il volume di Bruno Beffa, Giulia Gianella e Guido Pedrojetta, *Il libro dei racconti brevi*, La Nuova Italia, 1997, primo di due tomi elaborati grazie all'appoggio dell'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale.

Ci sono almeno tre modi per avvicinarsi a questo volume e, conseguentemente, tre possibili livelli di lettura.

Il primo, il più istintivo, quello che si impone immediatamente, è di buttarsi nella lettura dei racconti. Duecento pagine di racconti brevi, talvolta brevissimi, che possono essere letti nei ritagli di tempo e che comunque soddisfano il lettore, proprio perché completi. Si tratta di racconti accattivanti, che il docente non trova in altre raccolte di questo tipo, alcuni addirittura inediti (quelli di Raul Montanari), organizzati per generi (il che offre ad esempio la possibilità di scegliere, partendo dall'indice, la sezione da cui cominciare).

Questo primo approccio, di lettura distensiva, è favorito dalla forma editoriale: un tascabile, maneggevole e – quello che più conta – testi non appesantiti da note o apparati critici: niente in questo volume tradisce di primo acchito il suo essere destinato alla scuola (e il confronto qui corre mentalmente ad alcune edizioni che, già nella presentazione grafica, sembrano dire «sono un libro scolastico, da analizzare e non da leggere», scoraggiando così il lettore o disturbandolo nella fruizione). I racconti sono introdotti solo da un breve riassunto e le diverse

sezioni (*Il racconto realistico; fantastico; filosofico; metafisico; psicologico; umoristico; drammatico; il meta-racconto*) sono aperte da una sintetica caratterizzazione del genere trattato.

Anche solo consigliare questo volume a uno studente per una lettura distensiva è un intervento didattico: chissà che, oltre al sicuro piacere della lettura, non nasca anche la voglia di andare in biblioteca a cercare la raccolta da cui un racconto, particolarmente avvincente, è tratto.

Il secondo approccio è più scolastico. Ogni racconto è infatti accompagnato, alle pagine 247-341, da *schede di analisi*, organizzate in paragrafi secondo alcune categorie analitiche: *trasformazione, personaggi, spazio e tempo, tecniche di rappresentazione, elementi simbolici e ideologici, elementi stilistici*. Niente di rigido, comunque: gli autori non hanno sentito la necessità di riempire ogni casella della loro griglia teorica. Alcuni racconti sono trattati estesamente, ad altri sono dedicate poche righe, a mostrare che per un'analisi letteraria ben fatta non occorre (né basta) una trattazione esaustiva dei diversi aspetti. Per il docente le schede di analisi, sperimentate in classe durante la preparazione del volume da un gruppo di insegnanti, offrono un percorso, tra i tanti possibili, di avvicinamento al testo e di presentazione didattica. I ricchi indici (in particolare *l'indice dei temi e dei contenuti ideologici* e *l'indice analitico*) facilitano la scelta del racconto in funzione della programmazione e delle esigenze metodologiche. In più, per lo studente, oltre ad un approfondimento le schede rappresentano un modello, non solo di

analisi ma anche di scrittura. Una delle difficoltà principali degli allievi è infatti quella di dare una forma linguistica corretta e chiara alle proprie analisi: la tentazione di inserire ogni osservazione, dimenticando il senso globale del testo è forte e i modelli da presentare in sede didattica non sono numerosi.

La terza via d'accesso al volume è rappresentata dalla «Guida metodologica – Lo statuto del testo narrativo» (pp. 221-246). Poco più di venti pagine di narratologia, un'utile sintesi per chi già conosce la materia e una buona base per chi invece ne fosse digiuno. Da Genette a Propp, da Greimas a Segre e Bremond, i maggiori contributi *alla materia degli anni 60/70* sono qui presentati in modo chiaro e intelligente. Ma il pregio maggiore di questa sezione è la circolarità che crea con le due altre parti: le nozioni introdotte sono seguite dal rimando a racconti in cui esse sono particolarmente evidenti o significative e, nelle schede di analisi, si potrà vedere come queste influiscano sull'andamento del racconto e come si rivelino utili per l'analisi. Un'ultima riflessione si impone, dando uno sguardo alla bibliografia della sezione metodologica: i volumi citati sono, nella grande maggioranza, datati tra il 1966 e il 1977. Questo significa che tutto è stato detto allora, o che da allora non si dice più niente di nuovo?

Alessandra Moretti Rigamonti



La riforma degli studi magistrali (Continuazione da pag. 2)

nell'ambito delle scuole professionali la formazione pedagogica viene assunta dall'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale. Se per certi aspetti il nostro Cantone, con queste nuove strutture, è stato ed è in grado di impostare una politica della formazione in sintonia con le tendenze in atto in Svizzera e in Europa, per altri sente ora la necessità di confrontarsi con nuove esigenze, in particolare con quelle espresse dalla Conferenza dei direttori dei dipartimenti della pubblica istruzione (CDPE) in un documento importante dal titolo «Tesi relative alla formazione delle Alte Scuole Pedagogiche», pubblicato nel 1993. Un obiettivo centrale di questo documento concerne la necessità di armonizzare la formazione dei docenti in Svizzera (la quale si presenta oggi con sfaccettature assai differenziate da Cantone a Cantone) per perseguire il riconoscimento intercantonale reciproco dei diplomi devoluti, adattandoli a standard eurocompatibili. L'eliminazione delle barriere discriminatorie che ancora sussistono all'interno della Confederazione deve passare da una politica di formazione comune. L'entrata in vigore della Legge federale sulle Scuole Universitarie Professionali ha poi provocato una effervescenza di idee e un'accelerazione senza precedenti del dibattito sulla formazione.

In un altro documento, del 1995, la CDPE ha emesso una serie di raccomandazioni che indicano i postulati di base per il futuro della formazione dei docenti in Svizzera.

1. Gli istituti di formazione devono essere di carattere terziario, prerogativa quindi delle Università o di Istituti universitari professionali. In risposta a questa raccomandazione quasi tutti i Cantoni hanno optato per le «Hautes Ecoles Pédagogiques» in Svizzera romanda e per le «Pädagogischen Hochschulen» in Svizzera tedesca. Solo pochi Cantoni (tra cui Ginevra) hanno attribuito all'Università il compito della formazione dei docenti del prescolastico e del primario.
2. Gli istituti di formazione dovrebbero accogliere un numero di studenti non inferiore ai 300 (compresi i laureati in formazione pedagogica per l'insegnamento nel secondario) e svolgere il loro curriculum su almeno 3 anni di studi a tempo pieno, per quanto concerne la formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare.
3. Gli istituti di formazione dovrebbero aprirsi maggiormente alla ricerca in campo educativo. Da un canto l'iniziazione alla ricerca dovrebbe permettere ai futuri insegnanti di familiarizzarsi con le principali metodologie e i principali modi di produzione delle conoscenze, dall'altro la ricerca dovrebbe portare i formatori ad approfondire le loro competenze in determinati settori della loro professione, contribuendo allo sviluppo di saperi, di metodologie e di materiali di natura didattica razionalmente coerenti e comprovati dal riscontro sul terreno educativo.

Le opzioni fondamentali

Il Cantone non ha ancora deciso quale sarà il quadro giuridico entro il quale si collocherà il nuovo istituto di formazione. Rimangono aperte tre prospettive:

- l'opzione SUP: la Magistrale triennale e l'IAA potrebbero essere integrate nella neonata SUP e assumere la forma di un dipartimento di pedagogia della stessa;
- l'opzione universitaria: i due istituti diventerebbero una facoltà di scienze dell'educazione (o di scienze della formazione o ancora di scienze dell'apprendimento) associata alle tre facoltà già esistenti;
- l'opzione Alta Scuola Pedagogica:

si configura una struttura costituita da tre pilastri portanti: il settore dell'abilitazione che riunirebbe la formazione iniziale dei maestri di scuola dell'infanzia e di scuola elementare unitamente alla formazione pedagogica dei docenti che operano nella Scuola media e nel Medio superiore; il settore dell'aggiornamento e della formazione continua per i docenti in servizio in tutti i gradi scolastici; il settore della ricerca e della documentazione.

Indipendentemente da quale sarà la decisione politica, un Gruppo di lavoro, istituito su mandato del DIC, sta già studiando un progetto di Magistrale triennale in grado di rispondere alle nuove esigenze formative. Si prefigurano alcuni orientamenti che in questa sede si possono solo accennare: l'istituzione di un tronco comune iniziale per i futuri maestri di scuola dell'infanzia e di scuola elementare; la possibilità di una doppia abilitazione per ambedue i gradi scolastici; un curriculum di studi modulare; una nuova organizzazione dei corsi che permetta una migliore articolazione tra pratica e teoria. Fiduciosi dell'esperienza acquisita nel decennio di vita della Magistrale postliceale e nei primi tre anni di esistenza dell'IAA siamo certi che il futuro della formazione nel nostro paese sarà in grado di rispondere alle sfide che l'attendono.

Ivo Monighetti

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
fascicolo singolo

fr. 20.-
fr. 3.-