SCUOLA TICINESE

Periodico della Divisione scuola
Anno XXVII - Serie III
Novembre-Dicembre 1998

225

Formazione dei docenti: la situazione in Svizzera
Si riferisce sullo stato dei lavori nei diversi cantoni in vista del rinnovamento della formazione dei docenti, in conformità con le Raccomandazioni approvate nel 1995 dalla CDPE. Indicazioni sulla riforma magistrale che è allo studio in Ticino.

La riforma degli studi liceali: a un anno dall'applicazione del nuovo regolamento, *di Renato Vago*
Vengono messi in rilievo aspetti legati alle nuove esperienze pedagogiche in atto nei licei a seguito della riforma, quali le diverse forme di laboratorio e l'insegnamento più individualizzato. Dati statistici sulle scelte degli studenti.

Fare matematica con giovani aventi difficoltà di apprendimento, *di Renato Reggiori*
Si segnala la proposta dei «Quaderni» per l'insegnamento della matematica ad allievi con difficoltà di apprendimento, pubblicati dall'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale.

La matematica nella quotidianità della scuola dell'infanzia, *di Renato Traversi*
Presentazione di una raccolta di proposte operative per un'educazione matematica nella scuola dell'infanzia.

Scotland '94, anno quinto, *di Marika Bachmann, Claudio Bignasca, Sergio Bobbià, Camillo Tanzi, Robert Ruegger, Stefano Fornara*
Nell'agosto scorso, a Glasgow, ha avuto luogo per la quinta volta il corso estivo per i ragazzi anglisti organizzato dal gruppo Scotland '94; aspettative e arricchimenti di un'iniziativa che in pochi anni ha già coinvolto più di 200 ragazze e ragazzi di fine quarta media.

L'orientamento al servizio della disoccupazione, *di Piero Ferrari*
In seguito all'applicazione delle nuove disposizioni federali, agli uffici cantonali d'orientamento sono assegnati nuovi compiti di collaborazione con gli uffici regionali del lavoro. L'articolo mette in evidenza il nuovo ruolo dell'orientatore e i risultati proficui che possono derivare da questa reimpostazione del servizio d'orientamento.

Intervento della scuola elementare contro il maltrattamento dei bambini
Volge al termine il programma obbligatorio di sensibilizzazione e di formazione per i docenti di scuola elementare avviato nel 1995/96. Alcune annotazioni.

Dal sentiero... all'Alptransit, *di Alessandra Ferrini*
È illustrata la mostra del Dazio Grande di Rodi sulle vie di comunicazione in Leventina.

Recensioni
- Chiara Simoneschi-Cortesi: Commissione federale per i problemi della donna, «Donne e parità in Svizzera 1848-1998»,
- Claudio Laim: «Gettate le reti».

Comunicati, informazioni e cronaca

Marianne Werefkin, Albero di Natale, 1911

Formazione dei docenti: la situazione in Svizzera

Lo scorso mese di novembre la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione ha tenuto la propria Assemblea annuale al Monte Verità di Ascona. Fra i temi trattati figurava pure quello della formazione dei docenti, con particolare riferimento allo stato dei lavori in atto nei cantoni per portare a termine l'importante rinnovamento di questa struttura formativa.

A questo proposito la Conferenza aveva approvato nel 1995 delle Raccomandazioni all'intenzione dei cantoni. Gli aspetti principali del documento sono i seguenti:

- la formazione dei docenti è di livello terziario e ha luogo generalmente nelle università e nelle alte scuole pedagogiche (ASP). La formazione universitaria è prevista in particolare per i docenti delle scuole postobbligatorie e, se del caso, delle scuole medie;
- le ASP formano i docenti delle scuole dell'infanzia e delle scuole elementari. Esse possono estendere la propria attività anche alla formazione pedagogica dei docenti del secondario I e II;
- l'organizzazione e il finanziamento della formazione dei docenti sono interamente a carico dei cantoni. Restano ovviamente riservate le disposizioni federali che disciplinano la formazione dei docenti delle scuole professionali;
- le ASP si occupano della formazione di base dei docenti delle scuole dell'infanzia ed elementari, curano l'aggiornamento e svolgono attività nel campo della documentazione e della ricerca pedagogica;
- il titolo d'ammissione alle ASP è, di regola, la maturità liceale. Altri titoli di studio possono essere considerati dalle autorità cantonali;
- la durata della formazione nelle ASP è di tre anni e il numero degli studenti deve essere almeno di 300 unità;
- i contenuti della formazione devono essere conformi alle disposizioni che regolano il riconoscimento intercantonale dei titoli di studio;
- i cantoni dispongono di un periodo di 10 anni per dare seguito alle Raccomandazioni.

Qual è la situazione in Svizzera dopo tre anni dall'emanazione delle direttive del 1995?

Una prima valutazione dei 15 progetti attualmente in fase di elaborazione o di attuazione nel nostro paese evidenzia innanzitutto come i cantoni abbiano privilegiato come modello organizzativo quello dell'Alta scuola pedagogica. La quasi totalità dei progetti hanno adottato questa impostazione; solo Ginevra ha demandato all'università la formazione dei propri docenti dell'infanzia e delle scuole elementari. In questo caso la durata degli studi è però di 4 anni (e non di 3 come nelle ASP) e si conclude con un titolo accademico. Il Canton Berna, per la parte germanofona, ha deciso di organizzare la formazione dei docenti in collaborazione con l'Università, senza per questo rilasciare una licenza universitaria.

In tutti i progetti in corso di attuazione agli istituti di formazione sono assegnate anche attività di ricerca, di sviluppo come pure la formazione continua dei docenti. Alcuni cantoni già dispongono delle basi legali per attuare il rinnovamento della formazione magistrale (GE, GR, VS e BE, parte germanofona), mentre negli altri sono in corso delle procedure di consultazione oppure lo stato dei lavori si situa ancora a livello dipartimentale.

Trovano pure conferma le disposizioni che indicano nella maturità liceale il titolo privilegiato di accesso alle ASP. Infatti per seguire la formazione di docente di scuola dell'infanzia questa norma è prescritta da 10 dei 15 progetti considerati e dalla totalità dei progetti per iscriversi al curricolo per la scuola elementare. In alcuni casi – previo il superamento di esami di ammissione o la frequenza di appositi corsi preparatori – viene data la possibilità d'iscriversi alle ASP anche ai diplomati dalle scuole di diploma o a persone in possesso di altri titoli di studio del secondario II.

È interessante rilevare che se i diplomi rilasciati al termine dell'ASP consentono prioritariamente d'insegnare nell'ordine di scuola specifico (scuola elementare o scuola dell'in-

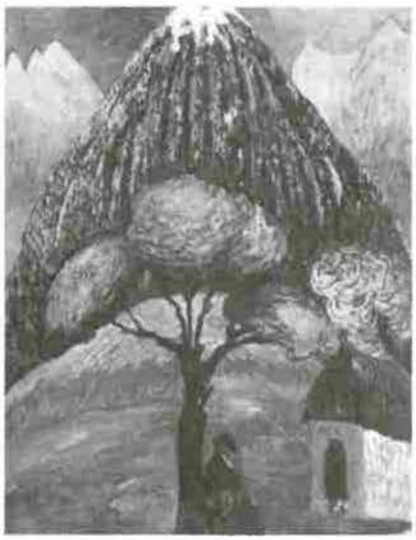
(Continua a pag. 24)

Marianne Werefkin, Festa in giardino, 1907

Il presente numero della rivista è parzialmente illustrato con opere tratte dal catalogo «Marianne Werefkin. Vita e opere», Monte Verità SA, Ascona 1988. Le opere della pittrice sono attualmente esposte al Museo comunale di arte moderna di Ascona fino al 30 dicembre 1998.

Formazione dei docenti: la situazione in Svizzera
(Continuazione da pag. 2)

fanzia), questo fatto non preclude comunque ad una più accentuata mobilità.
In diversi progetti sono previste infatti delle forme organizzative degli studi tali da consentire d'insegnare in più ordini di scuola (scuola dell'infanzia e scuola elementare) o di abilitarsi in più settori scolastici (medie e medie superiori). Sono soprattutto i progetti della Romandia e del Ticino che vanno in questa direzione.
Da segnalare pure che la formazione pedagogica dei docenti del settore medio e medio superiore è assicurata dall'Alta scuola pedagogica che – de facto – assume la caratteristica di polo pedagogico cantonale o intercantonale.
In nessun cantone l'abilitazione alla professione di docente del secondario I e II è quindi demandata all'Università (sono ovviamente possibili dei curricoli universitari che abbinano alla formazione scientifica la formazione pedagogico-didattica). Ginevra che per il settore prescolastico e primario ha optato per una formazione accademica – facilitato in questa scelta dall'esistenza della Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione – ha mantenuto per l'abilitazione in questi settori scolastici il Séminaire pédagogique.



Marianne Werefkin, L'albero rosso, 1910

La realizzazione dei progetti cantonali o intercantonali è prevista sull'arco di più anni: si va dal 1999 di Ginevra al 2005 di Sciaffusa e Turgovia.
L'Assemblea svolta al Monte Verità di Ascona ha consentito di evidenziare come il principio della formazione di livello terziario per i docenti sia praticamente acquisito (alcune resistenze a questo concetto sono per contro emerse nel Canton Zugo) e come le Raccomandazioni del 1995 abbiano trovato generale consenso e applicazione nel variegato panorama svizzero della formazione dei docenti.
Inoltre la pianificazione dei progetti avviene nei modi e nei tempi prefissati: essa deve tener conto, da un lato, della progressiva diffusione della riforma degli studi liceali sulla quale s'innesterà la formazione dei docenti e, dall'altra, degli aspetti finanziari che sono interamente a carico dei cantoni.
Anche nel nostro Cantone il dibattito è da tempo avviato. Alla Direzione della Scuola Magistrale è stato assegnato il compito di elaborare un modello formativo che tenga conto di alcuni principi importanti:
- durata triennale della formazione per i docenti delle scuole dell'infanzia ed elementari;
- integrare l'abilitazione all'insegnamento nel secondario I e nelle SMS nella ASP, creando a Locarno un unico polo formativo;
- favorire la mobilità professionale dei docenti, in particolare tra la scuola dell'infanzia e la scuola elementare e tra la scuola media e il medio superiore;
- consentire ai docenti portatori di un diploma di docente elementare o dell'infanzia di seguire successivamente una formazione per altri ambiti o servizi legati alla scuola (attività creative, scuola speciale, sostegno pedagogico, orientamento scolastico e professionale, ecc.);
- offrire corsi d'aggiornamento ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado;
- sviluppare attività di ricerca e di documentazione pedagogica.

Dal profilo strutturale sono in fase avanzata la progettazione di un nuovo stabile in Piazza S. Francesco e la ristrutturazione dell'attuale sede della Magistrale, così da accogliere in modo adeguato a Locarno la nuova struttura formativa. Il Gran Consiglio già ha stanziato i crediti per la progettazione e prossimamente dovrebbero concludersi gli approfondimenti in vista della concessione dei crediti di costruzione.
Rimane per contro ancora aperta la collocazione giuridica e istituzionale dell'istituto locarnese. Al momento si confrontano tre ipotesi: trasformazione nell'Alta scuola pedagogica, oppure inserimento della nuova Magistrale quale dipartimento della Scuola universitaria professionale, oppure come facoltà nel contesto dell'Università della Svizzera italiana.
Una decisione definitiva sui contenuti e sull'impostazione giuridica sarà presa in base al rapporto che nell'agosto 1999 la Scuola Magistrale presenterà al Dipartimento.

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

REDAZIONE:
Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Giorgio Merzaghi
Renato Vago
Francesco Vanetta

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:
Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona
telefono 091 814 34 55
fax 091 814 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:
Arti grafiche Salvioni SA
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:
abbonamento annuale fr. 20.–
fascicolo singolo fr. 3.–

La riforma degli studi liceali: a un anno dall'applicazione del nuovo regolamento

Marianne Werefkin, Orchestra, 1911

La nuova impostazione degli studi liceali va via via manifestandosi e ha varcato la soglia del secondo anno, mentre si estingue l'impostazione precedente. Questa riforma, che coinvolge tutti i licei della Svizzera, è dovuta essenzialmente alla necessità di adeguare gli studi liceali alle nuove esigenze della società in generale e a quelle degli istituti di studio superiori, università e politecnici più in particolare. Il liceo deve adattarsi a questa nuova situazione sia a livello di conoscenze che di metodologia.

La rapidità di sviluppo delle conoscenze, sempre più specialistiche, possono paradossalmente produrre ignoranza nel cittadino tenuto fuori da un sapere sempre più concentrato nelle banche dati riservate a una casta di esperti. D'altro lato diventa sempre più difficile anche per questi esperti gestire i problemi fondamentali e i problemi globali.

Il processo di obsolescenza delle conoscenze inoltre si accelera e mette in evidenza come il sapere da trasmettere sia una verità transitoria. La parcellizzazione, la frammentazione, la provvisorietà del sapere, la verità transitoria, la continua messa a giorno dei contenuti si accompagnano simultaneamente alla ridefinizione del territorio delle diverse discipline; gli spazi e le frontiere delle discipline si sono infatti aperte.

In queste condizioni la scuola si trova nella necessità di rafforzare la capacità di integrare il sapere particolare in un contesto globale e nel contesto del proprio vissuto; di rafforzare la capacità di affrontare i problemi fondamentali della propria condizione e del proprio tempo; di sapersi situare nel mondo naturale, tecnico, sociale e culturale nelle sue dimensioni svizzere ed internazionali, attuali e storiche.

In questo senso si delinea la missione del liceo: favorire nel giovane l'acquisizione di un nuovo sapere; sviluppare la curiosità, l'immaginazione, la facoltà di comunicazione; esercitare il ragionamento logico e l'astrazione, il pensiero intuitivo, analogico e contestuale. Una cultura che permetta in definitiva di sviluppare le capacità naturali dello spirito umano ad affrontare i problemi nella loro globalità, multidimensionalità e trasversalità. La formazione deve privilegiare gli «oggetti naturali» (mondo, terra, biosfera, vita, umanità) che costituiscono i nodi gordiani dei problemi e i nuclei attorno ai quali sono organizzate le conoscenze.

Il liceo nei suoi piani di studio deve interessarsi oggi delle evoluzioni, delle crisi della scienza, delle instabilità e non solo di quanto sembra stabile e permanente. Occorre occuparsi di ciò che si trasforma in una prospettiva storica.

In questa ottica si inserisce anche la formazione e l'aggiornamento dei docenti. Il modello di liceo proposto, in un certo senso, contribuisce a rafforzare nella professione docente la dimensione culturale, umanistica e laica e a sviluppare nello spirito del docente la gioia di insegnare e una forte motivazione. Un rafforzamento che non può lasciare indifferenti le istituzioni di formazione degli insegnanti, università e alte scuole pedagogiche.

Il concetto stesso di programma scolastico si trasforma. Non si tratta più di organizzare gli insegnamenti attorno a una lista di capitoli da trattare. I capitoli diventano invece oggetti sui quali fare lavorare gli allievi mirando alla realizzazione degli obiettivi fondamentali fissati. I nuovi piani quadro degli studi liceali descrivono i livelli da raggiungere al termine del percorso di formazione, attraverso insegnamenti orientati dagli obiettivi fondamentali (e non costruiti a partire da contenuti).

Anche gli allievi che frequentano il liceo sono cambiati: nel numero, nell'origine sociale, nel livello culturale, nelle loro attese intellettuali e in quelle affettive, i loro rapporti con gli adulti non sono più gli stessi; ciò che fa emergere una cultura propria dell'adolescenza sempre più autonoma rispetto alla cultura della famiglia e alla cultura scolastica.

La centralità dell'allievo e il suo coinvolgimento nei processi d'apprendimento, il passaggio da un insegnamento fondato su programmi con un elenco di contenuti da trasmettere a un insegnamento concepito come sviluppo di competenze (conoscenze, capacità e atteggiamenti) sono obiettivi fondamentali verso cui deve tendere la riforma degli studi liceali; riforma che non è comunque da intendere come rottura con il passato, in quanto deve avvenire nella continuità.

L'applicazione dell'O/RRM negli istituti liceali

I gruppi disciplinari incaricati dal Dipartimento dell'istruzione e della cultura hanno allestito il Piano cantonale degli studi liceali per le classi di prima e di seconda, nel quale le indicazioni dell'O/RRM e del PQS sono state recepite, precisate con gli opportuni adeguamenti alla realtà culturale ticinese e completate con indicazioni programmatiche puntuali. La lettura del piano cantonale mostra che, per alcune discipline in particolare, la riforma comporta notevoli cambiamenti; per altre invece ci si trova di fronte a un riesame critico di obiettivi e programmi precedenti.

Ogni sede liceale ha provveduto all'elaborazione del proprio Piano di studio, concepito come documento di lavoro dove, a seconda delle discipline, si ritrovano aspetti fortemente sperimentali e passibili di revisione sulla scorta delle esperienze didattiche concrete in corso. I programmi fanno riferimento agli obiettivi de-

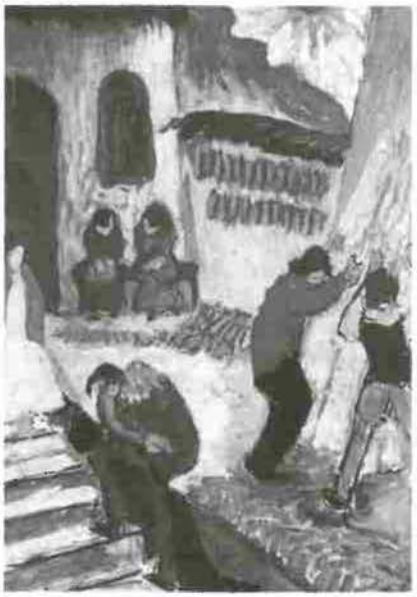
scritti nel piano cantonale e contengono indicazioni circa gli argomenti di studio, l'impostazione dell'insegnamento, il metodo di lavoro e i criteri generali di valutazione. Inoltre evidenziano – dove è sembrato possibile – gli ambiti di collaborazione interdisciplinare. A ciò va aggiunta la ricerca di una più stretta collaborazione fra discipline affini. Segni dello sforzo di perseguire questo obiettivo già a partire dalla prima sono ravvisabili nell'assegnazione della nota finale unica nelle scienze sperimentali, quale espressione di un insegnamento e di una valutazione maggiormente integrati. Questo obiettivo trova espressione non solo nella struttura formale degli studi, ma anche nella concreta pratica didattica dei docenti impegnati a realizzare i nuovi programmi.

Alcune nuove esperienze pedagogiche

Fra gli obiettivi pedagogici principali della riforma degli studi liceali vi sono una maggiore attenzione alle modalità di apprendimento dell'allievo e un accresciuto sforzo di responsabilizzazione degli studenti nella elaborazione del loro itinerario di studio. Il perseguimento di questi obiettivi può essere rimarcato nell'organizzazione degli studi del primo anno di liceo. Pensiamo in particolare alla presenza di diverse forme di laboratorio, volte a favorire un insegnamento più individualizzato e attento agli effettivi progressi dell'allievo.

Nell'ambito delle discipline scientifiche, a differenza di quanto avveniva in precedenza, l'insegnamento della fisica, della chimica e della biologia è concentrato nei primi anni del liceo ed è stato accompagnato logicamente dalle rispettive attività di laboratorio nei primi due anni. L'esperienza acquisita in queste discipline nella pratica del laboratorio a classe dimezzate da più di un decennio ha sicuramente favorito la nuova impostazione dell'insegnamento delle scienze sperimentali. Il laboratorio è organizzato in modo da permettere di sviluppare parallelamente lezioni e attività pratiche dove le analisi qualitative di situazioni–problema sono svolte assieme da allievi e docente.

Risultano invece novità, che si inseriscono nella prospettiva di porre l'allievo al centro del processo educativo, il laboratorio di matematica e il laboratorio di scrittura.



Marianne Werefkin, Raccolta del mais, 1917

La sperimentazione del laboratorio di matematica ha interessato nel corso dell'anno scolastico 1997/98 tutte le classi di prima dei cinque licei cantonali. In generale si è trattato di un'attività particolarmente importante per l'allievo. Nel laboratorio, organizzato a mezze classi, è stato possibile svolgere un lavoro più individualizzato in modo da favorire nell'allievo lo sviluppo delle facoltà di intuizione e di invenzione in matematica. La presenza di allievi con potenzialità diverse ha potuto creare una dinamica positiva, in particolare nei processi di rielaborazione dei concetti, e incitare allievi forti e deboli all'acquisizione di una capacità di lavoro autonomo. Il laboratorio ha aperto anche nuove possibilità per lo sviluppo di attività algebrico–geometriche, ma anche di calcolo simbolico, su computer, facendo lavorare gli allievi a piccoli gruppi.

D'altro canto, l'esperienza generalizzata nelle prime liceo del laboratorio di scrittura ha permesso ai docenti d'italiano di individuare tre aree di intervento didattico, focalizzando l'attenzione formativa intorno ad altrettanti obiettivi generali di apprendimento: lo sviluppo di una competenza testuale (dimensione pragmatica); l'acquisizione di una consapevolezza critica intorno ai concetti pregnanti di testualità e di varietà tipologica dei testi (dimensione teorica); l'esperienza conoscitiva strutturante costruita nella frequentazione diretta dei processi di scrittura (dimensione cognitiva).

Il lavoro in piccoli gruppi e la dimensione seminariale dell'attività si sono rivelati di grande rilievo nell'esperienza didattica del laboratorio. Si sono potute creare le migliori condizioni per un rapporto di collaborazione fra insegnanti e allievi, ma anche fra allievi stessi. La forma seminariale ha favorito il coinvolgimento degli studenti più lenti e con difficoltà nel profitto. Attraverso il laboratorio è stato quindi possibile dare maggiore sistematicità al lavoro formativo sulla scrittura; verificare una nuova e più produttiva dimensione del lavoro didattico; favorire una partecipazione attiva degli studenti e una ricarica motivazionale nei confronti della scrittura. In particolare si può sottolineare il valore formativo del laboratorio, che travalica l'ambito prettamente linguistico–comunicativo, coinvolgendo lo sviluppo di tutte le facoltà cognitive implicate nel processo della verbalizzazione scritta (ideazione, pianificazione, concettualizzazione, ricerca di rigore logico–formale, analisi/sintesi ecc.).

Le scelte dell'allievo

La responsabilizzazione progressiva degli allievi nella scelta del proprio curricolo di studio costituisce uno degli obiettivi dichiarati del nuovo liceo.

A partire dal primo anno di liceo, largamente comune per tutti, gli allievi procedono alla scelta ponderata della seconda e della terza lingua, della musica o delle arti visive; a partire dalla seconda liceo potranno definire con maggiore consapevolezza le opzioni, specifica e complementare, del settore delle scienze sperimentali, di quello delle scienze umane o del settore delle lingue.

Per quanto riguarda le lingue in particolare, all'inizio della prima liceo gli allievi devono scegliere la seconda lingua tra il francese e il tedesco, la terza lingua tra il francese, il tedesco, l'inglese e il latino; inoltre è data loro la possibilità di scegliere una quarta lingua fra quelle citate, il greco e lo spagnolo. Questa scelta non è definitiva; all'inizio del secondo anno la posizione della lingua nel curricolo degli studi può ancora essere modificata dagli studenti.

Considerando l'esperienza di questi due anni si possono fare le seguenti osservazioni.

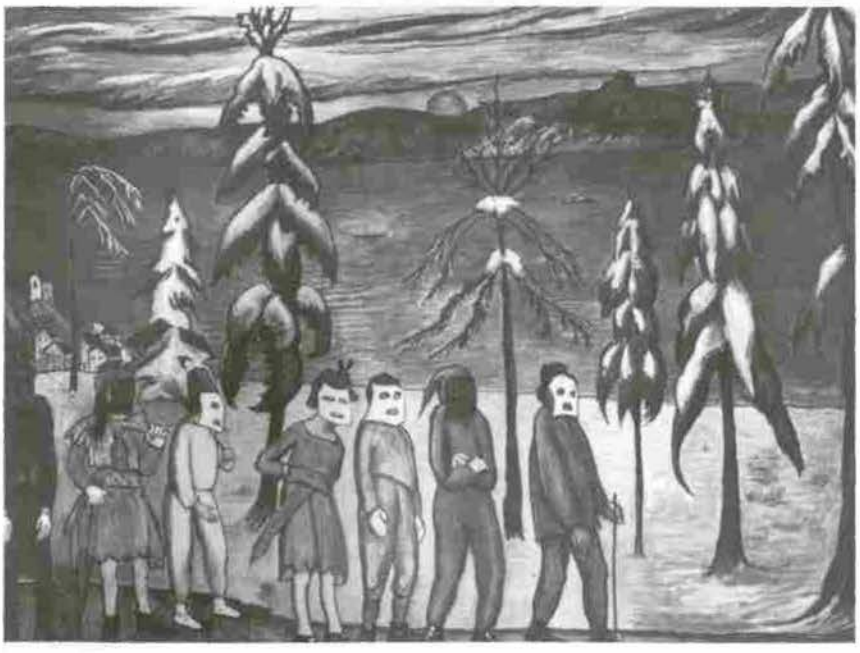
Per l'insieme dei licei, al momento dell'iscrizione in prima, la gran parte degli allievi mette a beneficio l'op-

portunità di frequentare l'insegnamento di tre lingue straniere (moderne e/o antiche). Il francese è scelto da più del 70% degli allievi, il tedesco e l'inglese da circa il 90%, mentre la scelta delle lingue antiche e dello spagnolo si attesta sulle proporzioni degli ultimi anni.
All'inizio di questo anno scolastico gli allievi di seconda liceo hanno dovuto scegliere la seconda e la terza lingua. Per l'insieme dei licei si è costatato che gli allievi hanno sostanzialmente confermato le scelte fatte in prima per quanto riguarda le lingue antiche, il tedesco e l'inglese. Lo studio del francese, soprattutto quando scelto come quarta lingua in prima, è stato invece in larga misura abbandonato (si ricorda che lo studio della lingua francese inizia nella scuola elementare e prosegue per quattro anni nella scuola media). La scelta del francese come seconda lingua nei diversi licei varia dal 33% al 40% circa; la scelta del tedesco varia da un po' meno del 60% al 66%. Come terza lingua si ha una larga preferenza per l'inglese, scelto da più del 70% degli allievi; il tedesco è scelto in una proporzione che varia dal 10 al 20%, il francese attorno al 10%. L'insegnamento del latino è offerto sia come opzione specifica sia come terza lingua per gli allievi che intendono proseguirne lo studio e che hanno scelto un'altra opzione specifica. In questo anno scolastico è stato possibile organizzare un corso di latino terza lingua solo nei licei di Bellinzona e di Mendrisio, mentre l'opzione specifica, organizzata in tutti i licei, è stata scelta in una proporzione che varia dal 3% al 14% degli allievi di seconda.
Complessivamente, a livello cantonale, all'inizio del secondo anno di liceo, il 50.5% degli allievi segue un corso obbligatorio di francese, l'81% di tedesco, l'84.5% di inglese, il 2.4% di spagnolo, l'1.5% di greco e il 9.6% di latino. In tutti i licei sono stati inoltre attivati i corsi facoltativi di francese e di tedesco.
Per quanto riguarda l'offerta tra arti visive e musica in prima liceo si può osservare che le proporzioni variano in modo significativo tra i cinque licei. Se nel Liceo di Lugano 1 si riscontra in questi due anni un sostanziale equilibrio nella scelta fra le due discipline, la proporzione degli allievi che seguono il corso di arti visive supera invece in altri istituti il 70%.

L'opzione specifica

In tutti gli istituti le opzioni specifiche sono state offerte secondo le disposizioni del nuovo regolamento. Non in tutti i licei è stato possibile organizzare tutte le opzioni offerte (in particolare francese e tedesco) a causa del numero ridotto (qualche unità) di allievi iscritti. Alcuni allievi hanno quindi dovuto ripiegare su una seconda scelta.
Merita una particolare attenzione l'offerta dell'opzione specifica di greco. Infatti il suo insegnamento è garantito nelle sedi di Lugano 1, di Bellinzona e di Locarno anche se il numero di allievi iscritti è esiguo. Gli altri licei che vogliono offrire questa opzione devono finanziarlo attingendo alla dotazione oraria di sede.
Nell'anno scolastico 1997/98 nel Liceo di Mendrisio il corso di greco non è stato attivato perché il numero dei potenziali iscritti era di due o tre allievi al massimo (un'allieva si è quindi iscritta nel Liceo di Lugano1). Nell'anno scolastico 1998/99 la direzione del Liceo di Mendrisio ha invece attivato il corso in prima liceo per 5 allievi finanziandolo con le risorse messe a disposizione della sede.
A livello cantonale, le opzioni specifiche scientifiche sono state scelte da un po' meno della metà degli studenti, con il 54% nel Liceo di Bellinzona e il 37% nel Liceo di Mendrisio quali percentuali estreme. Le lingue moderne (francese, inglese, spagnolo) sono state scelte da circa un quarto degli allievi con un 30% nel Liceo di Lugano2 e un 22% nel Liceo di Bellinzona; le lingue antiche (greco e latino) dal 10% circa, con il 14% nel Liceo di Mendrisio e il 5% nel Liceo di Lugano1. All'opzione specifica di economia e diritto si sono iscritti un po' più del 15% degli studenti, con il 25% nel Liceo di Mendrisio e l'11% nel Liceo di Bellinzona.
In conclusione si può osservare che, per quanto riguarda la scelta delle lingue a livello cantonale, solo il 30% degli allievi sceglie già in prima liceo, in modo definitivo, le lingue che intende studiare nel prosieguo del liceo. L'altro 70%, avendo seguito l'insegnamento di una quarta lingua in prima, rimanda all'inizio della seconda liceo la scelta definitiva della seconda, della terza lingua ed eventualmente della lingua come opzione specifica.
Per quanto riguarda le lingue nazionali si può costatare che l'insegnamento del francese risulta meno frequentato del tedesco sia come seconda lingua sia come terza lingua.
Se vogliamo fare un confronto con le scelte curricolari fatte dagli allievi negli anni precedenti l'introduzione della riforma – quando erano offerti i cinque tipi di maturità – e senza voler ricostituire i tipi ma solo segnalare delle tendenze, costatiamo che, sempre a livello cantonale, gli indirizzi «lingue moderne» e «scienze economiche» mantengono sostanzialmente le stesse proporzioni rispetto al

Marianne Werefkin, Masques de village, 1920



«vecchio liceo», mentre sono in crescita i curricoli che si profilano attraverso la scelta delle materie scientifiche come opzione specifica; diminuiscono per contro i curricoli che si profilano per la scelta delle lingue antiche.

Continuazione dei lavori dei gruppi disciplinari

Fra gli obiettivi pedagogici della riforma degli studi liceali vi è quello di promuovere un insegnamento coordinato e coerente delle discipline di uno stesso settore di studio.

Nell'ambito delle scienze sperimentali si è iniziato con gli insegnamenti di base autonomi delle tre discipline fisica, chimica e biologia ma organizzati in modo da rendere possibile il loro coordinamento. In questa prospettiva è stato creato nella griglia oraria per le classi di terza liceo uno spazio di tre ore settimanali per la realizzazione di un programma integrato di scienze sperimentali. A questo fine è stato costituito un gruppo formato dei tre docenti di didattica disciplinare di fisica, chimica e biologia dell'Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti e di tre altri docenti liceali; lo scopo è anche di sviluppare nuove sinergie tra questo istituto e gli altri addetti alla riforma. A questo gruppo è stato affidato il compito di definire gli obiettivi di studio della disciplina scienze sperimentali di terza, secondo i principi stabiliti dal PQS e dall'O/RRM e in accordo con gli obiettivi di studio dell'area disciplinare, e di definire gli argomenti da trattare in una prospettiva interdisciplinare, per raggiungere gli obiettivi di conoscenza, capacità e atteggiamenti. Inoltre si chiede al gruppo di definire possibili modalità di organizzazione degli insegnamenti.

Si tratta di una sfida non indifferente affrontata dai docenti di scienze che merita una particolare attenzione proprio per il suo carattere innovativo.

Altri gruppi disciplinari dovranno occuparsi dell'elaborazione dei piani di studio delle due opzioni specifiche scientifiche di fisica e applicazioni della matematica, chimica e biologia e delle opzioni complementari. Nel contempo i diversi gruppi provvederanno all'elaborazione dei piani di studio delle discipline fondamentali e delle altre opzioni specifiche per le classi di terza e di quarta liceo.

Renato Vago

Fare matematica con giovani aventi difficoltà di apprendimento

Pubblicati tre «Quaderni» per l'insegnamento dei numeri, delle operazioni dell'aritmetica, delle misure

L'apprendimento della matematica in ambito scolastico ha da sempre posto qualche problema a molti giovani. E l'insegnamento della matematica, soprattutto ad allievi con difficoltà di apprendimento, ha da sempre posto qualche problema agli insegnanti.

Nell'ambito della formazione professionale questi problemi assumono un'importanza particolare per i docenti che operano in settori – quali la Formazione empirica, il Tirocinio pratico ecc. – e che si occupano in modo specifico di giovani che, per un motivo o per l'altro, incontrano difficoltà scolastiche.

Della formazione e dell'aggiornamento pedagogico-didattico di questi insegnanti si è occupato l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale (ISPFP)[1], il quale ha recentemente pubblicato tre «Quaderni» dedicati all'insegnamento della matematica ai giovani con difficoltà di apprendimento.

I «Quaderni»

Quali argomenti trattano? Come sono nati?

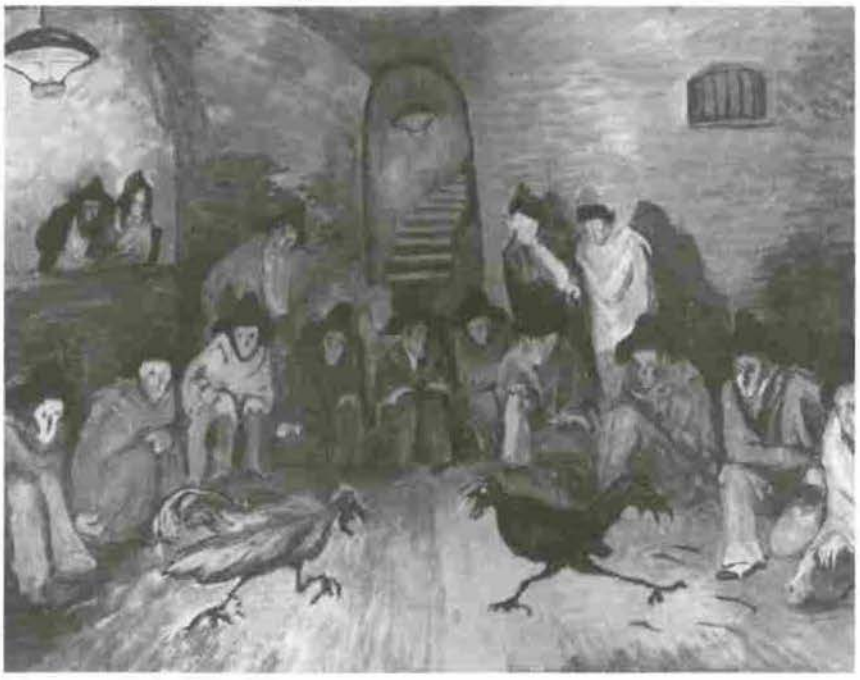
I tre «Quaderni» sono dedicati all'insegnamento rispettivamente dei numeri, delle operazioni dell'aritmetica e delle misure.

La loro origine è lontana. Essi rappresentano infatti il prodotto conclusivo di un lavoro iniziato nell'ambito di un corso di aggiornamento organizzato dall'ISPFP per docenti che insegnano in classi con allievi aventi difficoltà di apprendimento. A tale corso hanno partecipato insegnanti della Formazione empirica, del Tirocinio pratico e anche docenti della scuola media.

L'obiettivo iniziale di tale corso era quello di fornire a questi docenti l'occasione per uno scambio di idee, di esperienze, di materiali didattici, per effettuare una valutazione degli stessi e per elaborare ulteriori proposte di lavoro.

Questo corso ha poi conosciuto un'evoluzione a tappe che, alla fine, ha condotto i partecipanti alla convinzione che fosse opportuno raccogliere e strutturare in documenti sia i materiali e le attività che erano stati valuta-

Marianne Werefkin, Lotta dei galli, 1917



«vecchio liceo», mentre sono in crescita i curricoli che si profilano attraverso la scelta delle materie scientifiche come opzione specifica; diminuiscono per contro i curricoli che si profilano per la scelta delle lingue antiche.

Continuazione dei lavori dei gruppi disciplinari

Fra gli obiettivi pedagogici della riforma degli studi liceali vi è quello di promuovere un insegnamento coordinato e coerente delle discipline di uno stesso settore di studio.

Nell'ambito delle scienze sperimentali si è iniziato con gli insegnamenti di base autonomi delle tre discipline fisica, chimica e biologia ma organizzati in modo da rendere possibile il loro coordinamento. In questa prospettiva è stato creato nella griglia oraria per le classi di terza liceo uno spazio di tre ore settimanali per la realizzazione di un programma integrato di scienze sperimentali. A questo fine è stato costituito un gruppo formato dei tre docenti di didattica disciplinare di fisica, chimica e biologia dell'Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti e di tre altri docenti liceali; lo scopo è anche di sviluppare nuove sinergie tra questo istituto e gli altri addetti alla riforma. A questo gruppo è stato affidato il compito di definire gli obiettivi di studio della disciplina scienze sperimentali di terza, secondo i principi stabiliti dal PQS e dall'O/RRM e in accordo con gli obiettivi di studio dell'area disciplinare, e di definire gli argomenti da trattare in una prospettiva interdisciplinare, per raggiungere gli obiettivi di conoscenza, capacità e atteggiamenti. Inoltre si chiede al gruppo di definire possibili modalità di organizzazione degli insegnamenti.

Si tratta di una sfida non indifferente affrontata dai docenti di scienze che merita una particolare attenzione proprio per il suo carattere innovativo.

Altri gruppi disciplinari dovranno occuparsi dell'elaborazione dei piani di studio delle due opzioni specifiche scientifiche di fisica e applicazioni della matematica, chimica e biologia e delle opzioni complementari. Nel contempo i diversi gruppi provvederanno all'elaborazione dei piani di studio delle discipline fondamentali e delle altre opzioni specifiche per le classi di terza e di quarta liceo.

Renato Vago

Fare matematica con giovani aventi difficoltà di apprendimento

Pubblicati tre «Quaderni» per l'insegnamento dei numeri, delle operazioni dell'aritmetica, delle misure

L'apprendimento della matematica in ambito scolastico ha da sempre posto qualche problema a molti giovani. E l'insegnamento della matematica, soprattutto ad allievi con difficoltà di apprendimento, ha da sempre posto qualche problema agli insegnanti.

Nell'ambito della formazione professionale questi problemi assumono un'importanza particolare per i docenti che operano in settori – quali la Formazione empirica, il Tirocinio pratico ecc. – e che si occupano in modo specifico di giovani che, per un motivo o per l'altro, incontrano difficoltà scolastiche.

Della formazione e dell'aggiornamento pedagogico-didattico di questi insegnanti si è occupato l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale (ISPFP)[1], il quale ha recentemente pubblicato tre «Quaderni» dedicati all'insegnamento della matematica ai giovani con difficoltà di apprendimento.

I «Quaderni»

Quali argomenti trattano? Come sono nati?

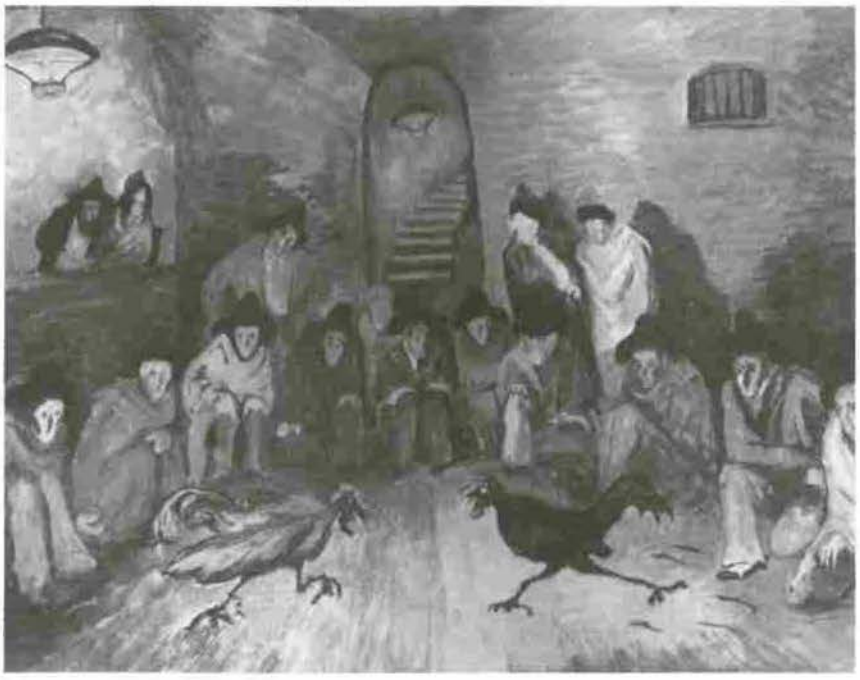
I tre «Quaderni» sono dedicati all'insegnamento rispettivamente dei numeri, delle operazioni dell'aritmetica e delle misure.

La loro origine è lontana. Essi rappresentano infatti il prodotto conclusivo di un lavoro iniziato nell'ambito di un corso di aggiornamento organizzato dall'ISPFP per docenti che insegnano in classi con allievi aventi difficoltà di apprendimento. A tale corso hanno partecipato insegnanti della Formazione empirica, del Tirocinio pratico e anche docenti della scuola media.

L'obiettivo iniziale di tale corso era quello di fornire a questi docenti l'occasione per uno scambio di idee, di esperienze, di materiali didattici, per effettuare una valutazione degli stessi e per elaborare ulteriori proposte di lavoro.

Questo corso ha poi conosciuto un'evoluzione a tappe che, alla fine, ha condotto i partecipanti alla convinzione che fosse opportuno raccogliere e strutturare in documenti sia i materiali e le attività che erano stati valuta-

Marianne Werefkin, Lotta dei galli, 1917



ti positivamente, sia le idee, le riflessioni e le proposte che erano state ulteriormente elaborate durante il corso. Da qui sono nati i «Quaderni», la cui redazione ha comunque richiesto agli autori (in parte solo curatori), Renato Reggiori e Roberto Marchesi[2], ulteriori riflessioni e completamenti.

Con quale scopo?
Lo scopo di questi «Quaderni» è quello di mettere a disposizione dei docenti che insegnano a giovani aventi difficoltà di apprendimento i risultati del corso sopraccitato.
In ciascun «Quaderno», e per il rispettivo argomento matematico, si è cercato di organizzare tali risultati costruendo una parte teorica che aiutasse a «leggere» le attività ed i materiali didattici proposti per l'insegnamento di tale argomento.
L'insegnante dovrebbe quindi poter trovare nei «Quaderni» risposte sia a esigenze pratiche sia a interrogativi più generali.

Cosa contengono?
I «Quaderni» non danno «ricette» e nemmeno un «programma» di attività. Essi presentano innanzitutto alcuni principi pedagogico-didattici ai quali l'insegnante può ispirarsi per progettare il proprio insegnamento.
Per illustrare come questi principi possono essere tradotti nella pratica di insegnamento vengono presentate proposte di strategie didattiche, di percorsi metodologici di lavoro, di attività, di materiali, di criteri di attuazione.
Tali proposte sono da vedere come casi esemplari, cioè come esempitipo aventi la funzione di illustrare i principi precedentemente esposti (e non di essere usati tali e quali, perlomeno come regola).

A chi sono destinati?
I «Quaderni» sono destinati agli insegnanti, soprattutto delle scuole professionali, che hanno classi con allievi aventi difficoltà di apprendimento: in particolare classi della Formazione empirica e del Tirocinio pratico, classi di Integrazione e del Pretirocinio.
Essi possono tuttavia interessare anche docenti che insegnano nelle classi del Tirocinio federale, docenti di scuola media e, per certi aspetti, anche docenti di scuola elementare.

Come usarli?
L'insegnante che legge un «Quaderno» può condividere o meno i principi che vi sono esposti. Se li condivide può, a partire da essi, inventare lui stesso le strategie, gli itinerari, le attività, i materiali che meglio si addicono alla realtà dei suoi allievi (ed anche alla sua personalità).
Se non sa bene cosa fare (soprattutto se è agli inizi della sua attività di insegnante con questo tipo di allievi) può continuare la lettura del «Quaderno» e soffermarsi sulle proposte di itinerari, di attività, ecc. Tra di esse egli può, perlomeno in un primo tempo, scegliere quegli esempi che sembrano essere utilizzabili più o meno direttamente con i suoi allievi, sempre tenendo presente che la strada più efficace è però sicuramente quella di cercare o costruire esempi originali.

La riflessione sulle difficoltà come base della proposta didattica
Qual è l'origine delle difficoltà che i giovani incontrano nell'apprendere la matematica? Cosa fare? Quali strategie adottare?
L'idea alla base di quanto proposto nei «Quaderni» è quella di partire da una riflessione sulle origini (costatate) delle difficoltà che taluni giovani incontrano nell'apprendere la matematica e da tale riflessione ricavare dei criteri in base ai quali elaborare le proposte didattiche.
Presentiamo qui una sintesi di questa riflessione sotto forma di elenco di interrogativi (che illustrano le origini delle difficoltà dei giovani) e delle rispettive risposte (che rappresentano i sopraccitati criteri).

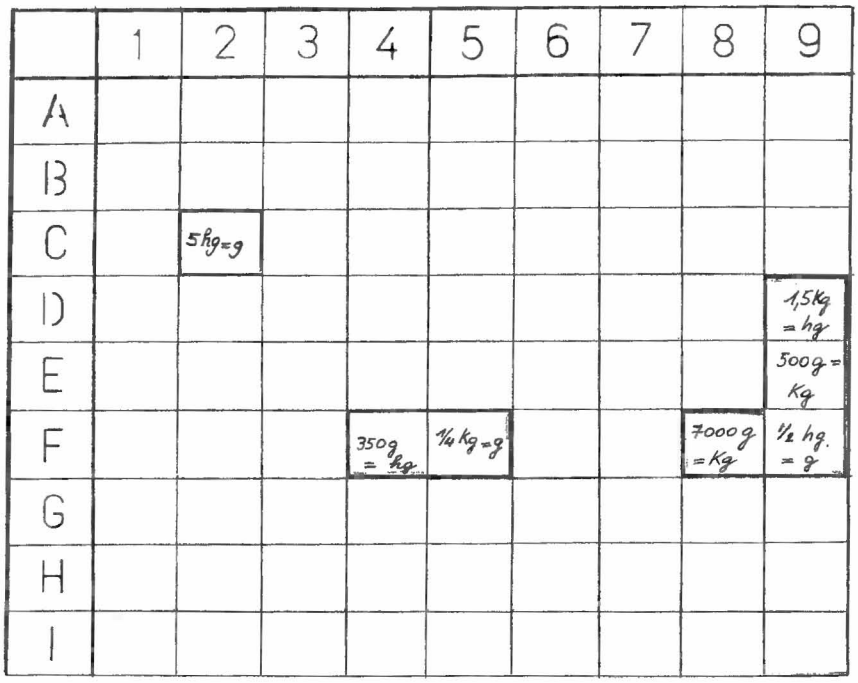
a) *La materia è vasta?* – Risposta: riduciamo all'essenziale la materia insegnata e le competenze richieste all'allievo (anche differenziando da allievo ad allievo).
b) *La disciplina matematica è troppo astratta?* – Attingiamo dalla realtà utilizzando esperienze, situazioni, aneddoti di vita privata, scolastica e professionale dei giovani.
c) *La matematica è una disciplina esatta, difficile, accessibile solo a persone particolarmente dotate?* («... o è giusto o è sbagliato! O si ha il pallino della matematica o no!...») – «Sdrammatizziamo» la matematica!
d) *Il docente ha l'abitudine di dare tutto lui?* – Utilizziamo, valorizziamo le conoscenze e le proposte degli allievi.
e) *La realtà della vita privata e professionale pone dei problemi contenenti elementi matematici?* – Come docenti facciamo in modo che i giovani «sappiano fare» e non preoccupiamoci solo che «sappiano».
f) *Il docente ha una certa abitudine a «dare per scontate» certe conoscenze che considera elementari e che presume siano sicuramente già presenti?* – Verifichiamo!
g) *Il docente ha talvolta l'atteggiamento, per lo più involontario, di «abbassare il livello» di fronte ad allievi con difficoltà* (ad esempio rinunciando a far acquisire determinati concetti)? – Non abbassiamo il livello ma «adattiamolo» (ad esempio scegliendo forme di comunicazione più adeguate).

Tutti questi criteri mirano, in ultima analisi, a recuperare e valorizzare capacità e conoscenze comunque presenti anche in giovani che ne sembrano sprovveduti e che di questa apparenza di lacuna hanno sofferto negli anni precedenti della scolarità. L'intento è quello di rimuovere un ostacolo e far sì che i giovani riacquistino fiducia nella scuola, nella matematica (come conoscenza utile nella vita) e, soprattutto, in se stessi e nelle proprie capacità. Ciò stimola altresì lo sviluppo di motivazione creando condizioni più favorevoli per l'apprendimento.

Alcuni aspetti pedagogico-didattici
In linea generale, qual è la modalità di lavoro con i giovani?
Su un piano generale il principio è quello di considerare la costruzione/verifica di conoscenze come «fatto sociale».
Ciò che si propone nei «Quaderni» va nella direzione di creare in aula condizioni di apprendimento che, da un canto, tengano conto delle realtà e delle esigenze dei singoli apprendisti (con i rispettivi obiettivi di formazione) e, dall'altro, di creare condizioni affinché si realizzi una dimensione di apprendimento come fatto sociale. Questo significa cercare di conciliare la realizzazione di progetti personali con l'acquisizione di conoscenze facenti parte del patrimonio comune del gruppo.

Come affrontare la frequente situazione di «blocco» dei giovani nei confronti della matematica?
La risposta fornita dai «Quaderni» non è, di per sè, nè difficile nè nuova: si propone di presentare la matematica da un lato come un insieme di attività che possono servire a chicchessia (quindi anche ai giovani stessi) nella

vita di tutti i giorni, dall'altro addirittura come una possibile attività di divertimento. Se di novità si può parlare, questa non sta tanto nell'idea, quanto nel modo di realizzarla.
In questa risposta, entrambe le proposte hanno lo scopo di portare i giovani ad acquisire competenze matematiche. Tuttavia, illustriamo dapprima la seconda proposta, quella relativa alla matematica come divertimento, riportando un gioco preso direttamente dal «Quaderno: Misure»: «La battaglia navale dei pesi».
Tralasciamo di presentare qui le modalità di introduzione e di uso del gioco. Ci limitiamo a citarne la regola-base: per colpire la «nave» rappresentata dal poligono con il contorno marcato occorre indicare le coppie di coordinate che individuano le caselle costituenti la nave, mentre per affondarla è necessario eseguire correttamente tutte le trasformazioni di misure ivi contenute.



Da: Le Misure, La battaglia dei pesi, p. 33

Quali sono le strategie per portare i giovani ad acquisire competenze matematiche sia di carattere concettuale che operativo?
Sbloccare i giovani dalla loro posizione di pessimismo, o di ostilità, nei confronti della matematica costituisce il primo passo. Occorre poi che i giovani imparino un po' di matematica, che acquisiscano alcune competenze. Per perseguire tale scopo la strategia generale proposta è quella di lavorare con i problemi.

Ancora una volta non è l'idea ad essere nuova, ma nuovo può essere il modo di realizzarla (perlomeno nell'ambito della formazione professionale). Vediamo di illustrare il tutto utilizzando un esempio preso dal «Quaderno: Le operazioni dell'Aritmetica».
In questo esempio è evocata una situazione immaginata che ciascun allievo può facilmente riferire ad un'esperienza concreta personale.

Da: Le operazioni dell'aritmetica, p. 27

Ferie in Austria, Francia e Germania

"Ho vinto una vacanza a Vienna (volo + albergo con la colazione) per una settimana. Quanto cambio, per le altre spese?"

"Trascorro una vacanza dai parenti a Basilea. Un giorno andiamo all'Europa park a Rust in Germania. Al ritorno mi interessa sapere quanto ho speso e guardo gli scontrini: entrata al parco 28 DM, bibite e panini 15 DM, cena 23 DM, souvenir 16 DM".

"Causa malattia non ho potuto passare il fine settimana a Innsbruck. Devo perciò ricambiare la somma di FRS 470.–".

"Da un giro in auto in Francia, Germania e Austria mi restano nel borsellino 52 FF, 26 DM e 175 SCH".

L'esempio serve per rimarcare come, nella realtà della classe, si possano invitare gli allievi a raccontare l'esperienza (qualcuno l'avrà pur vissuta!) di accingersi ad un viaggio e chiedersi, tra l'altro, di cosa si ha bisogno in fatto di soldi e quanto si ottiene cambiando i franchi nella valuta del paese nel quale ci si vuole recare (magari anche solo per poter controllare quanto l'ufficio-cambi darà). Questo è un problema reale.
La descrizione della situazione con la formulazione degli interrogativi e la precisazione degli elementi matematici (scelta dei dati) permette di redigere un testo di problema di tipo scolastico. Ma in questo caso il problema è significativo per gli allievi in quanto esprime un'esigenza da loro sentita nell'ambito di una situazione realmente vissuta o immaginata che sia. Non è il solito testo scritto dato dal docente, con domande «decise» da lui, con una soluzione che «interessa» solo a lui (che vuol verificare la competenza degli allievi!). Problema e soluzione possono, per contro, rispondere ad un interesse dell'allievo, grazie al quale egli si crea un'aspettativa. Il problema, nato da un colloquio, può essere scritto dagli allievi stessi, i quali possono così «fare anche italiano».
Questo modo di affrontare i problemi si avvicina sensibilmente alla realtà della vita: una realtà nella quale ci

sono problemi, ma non c'è nessuno che dà testi scritti, che decide le domande ecc. Una realtà nella quale sono le persone stesse che, vivendo situazioni che possono suscitare in loro interrogativi, producono virtualmente problemi.
In ambito scolastico questa modalità di lavoro, ponendo i giovani al centro dell'attività, favorisce in essi la comprensione del problema ed è spesso motivo di stimolo.
L'aspetto della produzione dei problemi trova poi logica continuazione in quello della loro risoluzione. L'attività relativa a questo secondo aspetto, consistente nella ricerca delle strategie risolutive e dei necessari calcoli, può essere condotta con una modalità di lavoro analoga a quella usata per la produzione dei problemi.
L'attività di produzione e risoluzione di problemi porta ad acquisire competenze, spesso di livello diverso tra giovane e giovane. Nel caso di situazioni come quella vista nell'esempio riportato sopra la competenza potrà non essere ancora la «padronanza dei problemi di proporzionalità diretta», ma perlomeno la capacità di organizzare la risoluzione di casi particolari.
E' facile immaginare come la modalità di lavoro proposta sia utilizzabile (ed è importante farlo!) anche con situazioni della vita professionale dei giovani apprendisti, i quali – ricordiamolo – hanno anche un'attività lavorativa in azienda ed hanno l'occasione di incontrare innumerevoli situazioni nelle quali sono presenti elementi matematici e in relazione alle quali essi stessi possono porsi interrogativi.
La realizzazione di varie esperienze di produzione e risoluzione di problemi permette ai giovani, oltre che di acquisire una competenza nella risoluzione di singoli problemi, anche di approfondire concetti, elaborare regole di calcolo, acquisire competenze di scrittura matematica, ecc. In altre parole ciò significa, per i giovani, acquisire una certa «competenza matematica». Anche in questo caso, comunque, le competenze acquisite possono risultare differenziate all'interno della classe.

Come programmare l'attività in classe?

Per quanto concerne la programmazione delle attività relative ai tre argomenti matematici nei «Quaderni» sono proposti tre percorsi metodologici diversi, ritenendo ciascuno di essi il più idoneo per lavorare sull'argomento rispettivo.
Usiamo intenzionalmente l'espressione «percorso metodologico» (inteso come «modo di organizzare la realizzazione di un insieme di attività») che risulta più aperta rispetto al termine «itinerario» (il quale potrebbe indurre l'idea, fuorviante, di successione rigida di fasi).
Non entriamo tuttavia qui nel merito delle tre proposte per non dilungarci. Sottolineiamo invece il fatto che la realtà di queste classi impone di rinunciare a programmi definiti per un'intera classe già all'inizio dell'anno. L'esperienza mostra, per contro, come risulti più produttivo delineare, assieme ai giovani stessi, obiettivi e programmi di formazione il più possibile individualizzati e flessibili (da verificare e adeguare periodicamente).

Una conclusione

Le proposte contenute nei «Quaderni» hanno il pregio di scaturire da esperienze fatte da insegnanti sul terreno della pratica quotidiana di insegnamento con giovani aventi difficoltà di apprendimento.
Ma le garanzie di successo nell'applicazione di queste proposte, se di garanzie si può parlare, possono essere assicurate solo se il docente comprende che nei «Quaderni» – al di là delle proposte didattiche, dei materiali, degli esempi – si vuole soprattutto proporre un atteggiamento pedagogico, un «modo di lavorare» con questi giovani (atteggiamento e modo di lavorare oltre tutto validi non solo per l'insegnamento della matematica).
Se a ciò si aggiunge poi anche la disponibilità di attrezzature didattiche adeguate e – perché no? – di materiali specifici progettati per un lavoro autonomo degli allievi, ci sono ragioni sufficienti per guardare con ottimismo al futuro di questi giovani.

Renato Reggiori

Note:

1) L'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale (ISPFP) è un ente di istituzione nazionale che si occupa della formazione e dell'aggiornamento di docenti e formatori attivi nel settore della formazione professionale.
Esso opera in collaborazione con la Divisione della formazione professionale del Canton Ticino, con l'Ufficio della formazione professionale del Canton Grigioni, con istituti ed enti di formazione e di ricerca cantonali, nazionali ed esteri, a livello universitario.
Alla definizione dei concetti e delle strategie di formazione praticate dall'ISPFP contribuiscono attività di ricerca in ambito pedagogico-didattico condotte dall'Istituto stesso e, oggigiorno, indirizzate soprattutto verso l'uso delle moderne tecnologie di informazione e comunicazione per la formazione di persone e lo sviluppo di regioni (ricordiamo, a titolo di esempio, il Progetto Poschiavo).

2) Renato Reggiori è docente di didattica della matematica presso l'ISPFP. Roberto Marchesi è docente di scuola professionale alla SPAI di Trevano e assistente di pratica presso l'ISPFP.

Marianne Werefkin, Giardino di birreria, 1907

La matematica nella quotidianità della scuola dell'infanzia

All'inizio del nuovo anno scolastico, l'Ufficio dell'educazione prescolastica ha pubblicato una raccolta di riflessioni e proposte operative riguardanti l'educazione matematica, elaborate con la collaborazione delle animatrici Elisabetta Barbieri, Wanda Monaco Foletta, Giuliana Pennisi e Monica Polti.

Con questo contributo, che riflette anche il dinamismo didattico presente nelle scuole del settore, si è cercato, da un lato, di precisare il senso del «fare matematica» nella scuola dell'infanzia e, dall'altro, di fornire una serie di tracce di lavoro per sviluppare nel bambino determinati procedimenti conoscitivi di tipo logico–matematico sfruttando vari momenti ricorrenti della quotidianità (entrata, gioco libero, pranzo, ecc.).

«Fare matematica non significa ovviamente solo fare i conti, o calcolare misure: matematica è trovare la strategia risolutiva di un problema di qualunque natura, è parlare corretto di ciò che ci circonda, è matematica scegliere la strada da compiere per andare da casa al cinema, è matematica organizzare i propri pensieri, rendere consequenziali i fatti della giornata, raccontare in maniera ordinata una storia, riconoscere regolarità...». Fare matematica è prima di tutto un atteggiamento da assumere verso le cose, un certo modo di vedere e interpretare l'esperienza e il mondo che ci circonda.

La scuola dell'infanzia non è luogo d'insegnamento di discipline. Non si tratta perciò di presentare concetti o anticipare contenuti tipici della scuola elementare, ma di lavorare con situazioni che presentano una «valenza matematica», che possono o che vale la pena di essere matematizzate (cioè semplificate commentate e tradotte con un linguaggio appropriato, con rappresentazioni pittoriche, schemi e simboli per rappresentare gli oggetti reali) e quindi in grado di stimolare lo sviluppo di processi cognitivi di tipo matematico.

Diverse sono le piste che vengono privilegiate per questo approccio programmatico alla matematica: la pista del linguaggio naturale, serbatoio inesauribile, con i suoi numerosi registri, per sviluppare molti ingredienti (precisione, ordine, relazioni tra le parti, classi e sottoclassi, ecc.) del pensiero matematico; quella dei giochi con le forme e i percorsi, nonché lo spazio esterno per l'approccio all'organizzazione e alla rappresentazione dello spazio e, naturalmente, le attività con i numeri per valorizzare le esperienze e conoscenze che i bambini hanno acquisito a casa, per strada, ecc. attraverso il loro contatto con la realtà dei numeri. Il tessuto connettivo di tutte le attività è costituito dalla principale risorsa della scuola dell'infanzia, il gioco. L'abilità dei docenti sta appunto nel creare, proporre, organizzare delle situazioni ludiche che non finiscano per diventare meri espedienti didattici, ma mantengano intatti tutto il clima psicologico e le potenzialità motivazionali del gioco autentico. L'insegnante, inoltre, «stimola l'osservazione, provoca le scoperte dei bambini, ma non le anticipa; sottolinea ciò che i bambini via via rivelano perché ne diventino consapevoli; stimola la riflessione su ciò che si osserva, su ciò che si dice; li aiuta, con domande opportune, a passare dal linguaggio dei gesti a quello delle parole e dal linguaggio dei segni a quello dei simboli».

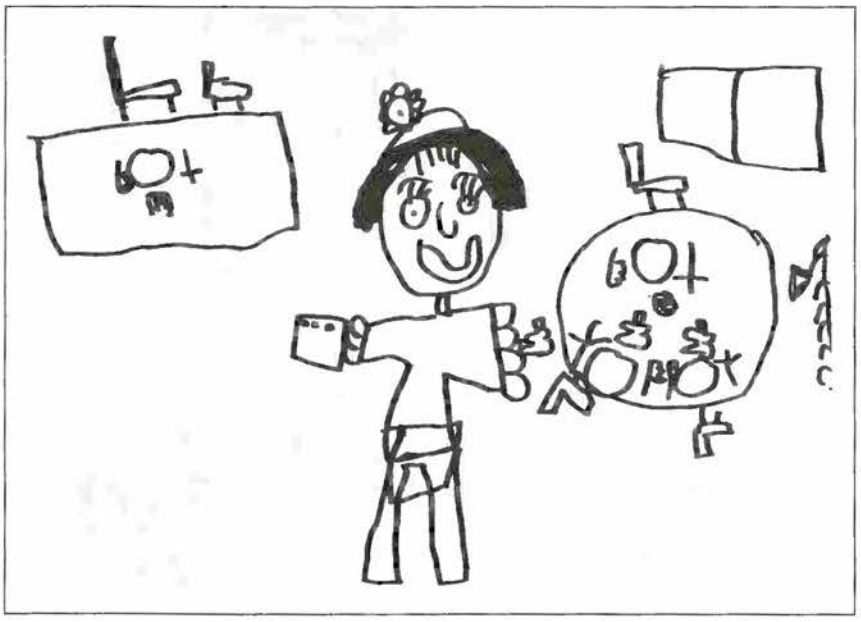
Le proposte presentate, come viene indicato nel titolo, riguardano la matematica nella quotidianità della scuola materna. Vengono cioè fornite delle tracce di lavoro che suggeriscono come sia possibile attribuire un'intenzionalità educativa anche ai vari momenti ricorrenti che costellano la giornata scolastica del bambino: dalla lettura dell'albo ai giochi e alle consegne nell'atrio–guardaroba, al gioco libero d'entrata e tra le unità programmate, alla refezione con le operazioni di apparecchiare, sparecchiare, al riordino dopo particolari attività, all'interazione tra bambini, agli strumenti di vita sociale come il calendario, il tabellone delle presenze, ecc. e allo spazio esterno. Ciascuna di queste situazioni presenta opportunità molto interessanti per compiere tutta una serie di operazioni che formano il substrato del metodo matematico: raggruppare, ordinare, distribuire, unire e separare, localizzare, descrivere, rappresentare, confrontare, stimare, ecc.

Alcune delle attività presentate nel testo sono state solamente abbozzate e non risulta sempre facile, attraverso gli esempi riportati, riuscire a farsi un'idea chiara di come il lavoro è stato impostato con i bambini.

Dei documenti allegati al fascicolo, si segnalano infine una griglia per l'osservazione sistematica dello sviluppo socio–affettivo, psicomotorio e cognitivo, e una bibliografia basilare di testi teorici e didattici, che rendono conto soprattutto dei lavori del nucleo di ricerca della matematica dell'Università di Bologna (Giovannoni, Caldelli, D'Amore).

Renato Traversi

«Quanta matematica c'è nell'apparecchiare la tavola»



Scotland '94, anno quinto

Lo scorso venerdì 23 ottobre 1998 ha avuto luogo alla Scuola Media di Gravesano l'incontro finale riguardante il corso estivo 1998 per ragazze e ragazzi anglisti di fine quarta media. Alla presenza di oltre cento persone tra genitori e partecipanti, ci siamo gustati alcuni contributi improvvisati dai ragazzi, nonché fotografie, diapositive e spezzoni video, ormai vecchi di due mesi ma che hanno fatto rivivere momenti incantevoli ancora nel cuore di tutti.

Anche quest'anno 36 giovani, accompagnati da cinque docenti ticinesi, hanno trascorso due settimane in agosto a Glasgow seguendo un corso di tipo linguistico-culturale che il nostro Gruppo promotore «Scotland '94» ha organizzato per il quinto anno consecutivo.

Questa nostra iniziativa era nata a seguito di un corso di aggiornamento per docenti di inglese di scuola media, svoltosi appunto a Glasgow nell'estate del 1993 (vedi al proposito il relativo resoconto sul numero 193 di «Scuola ticinese»).

Gli incontri ed i contatti avuti nella terra di Scozia ci avevano subito convinti che la nostra esperienza di due settimane poteva essere vissuta anche dal quindicenne di fine scuola media. La validità della scuola (il Jordanhill College, ora parte integrante della Strathclyde University), la ricchezza delle proposte che la città offre e la cultura spesso misconosciuta del mondo scozzese davano ampie garanzie di buon successo anche per un corso estivo destinato ai nostri giovani.

Immersa nel verde alla periferia della città, l'Università di Strathclyde (una delle tre di Glasgow) poteva offrirci un adeguato punto di appoggio per il corso. Inoltre, la facoltà responsabile dell'insegnamento dell'inglese come seconda lingua, diretta dall'impareggiabile prof. Paul Curtis con il suo staff, poteva metterci a disposizione non solo esperienza e competenza in materia, bensì infrastrutture pressoché ideali. Con queste premesse i giovani avrebbero seguito al mattino il corso di lingua con docenti del posto, mentre i docenti ticinesi accompagnatori avrebbero a loro volta seguito un corso ad hoc di metodologia e di cultura.

Quattro momenti di sport (tra cui uno di golf, lo sport per eccellenza in Scozia) e una camminata nelle colline della regione di Loch Lomond (il lago dalle cento isole), con monitori locali, avrebbero caratterizzato cinque pomeriggi infrasettimanali. I rimanenti sarebbero stati trascorsi con i nostri docenti: visite in città (il Museo dei trasporti, la Burrell Collection, il Museo delle religioni, le opere di Rennie Mackintosh), in campagna (la distilleria Glengoyne) e nel centro storico per lo shopping. Almeno otto serate sarebbero state animate con attività condotte da gruppi locali (danza, musica folk, attività teatrali o musicali); altre sarebbero state gestite direttamente dai nostri insegnanti. Tra queste, un'uscita al cinema ed una a teatro (musical). Durante i due weekends ci sarebbero state altre tre uscite: al Culzean Castle (una splendida dimora di campagna nel sud della Scozia), una gita in bicicletta sull'isola di Cumbrae ed una giornata a Edinburgh, la capitale, durante il festival internazionale.

Tutte queste attività avrebbero permesso ai ragazzi, praticamente tutti alla prima esperienza di questo genere, un avvicinamento progressivo a nuove realtà, e nel contempo un contatto linguistico «totale», con la rassicurante supervisione dei docenti ticinesi. Il programma, di volta in volta con piccole varianti, avrebbe previsto anche un momento di studio prima di cena nella nostra casa dello studente al campus, la Robertson Hall, presso la quale allievi e docenti sarebbero stati alloggiati in camere doppie.

Dal momento della nascita di quell'idea sono trascorsi ormai sei anni. I contatti con la Strathclyde University, diluiti sull'arco di tutto l'anno, sono molto frequenti. Infatti il corso, per quanto riguarda la sua messa a punto, «parte» ancora prima di Natale e «si archivia» a novembre, dopo gli incontri con gli accompagnatori, seguiti da quello finale con i ragazzi e i loro genitori; incontri utili e necessari per esprimere eventuali critiche e proposte di modifica ai diversi programmi.

Negli anni 1994 e 1995 i docenti accompagnatori erano tutti docenti di inglese operanti nelle nostre scuole medie. In seguito abbiamo voluto offrire questa opportunità a colleghi di altre materie: e così, dal 1996, si sono brillantemente inseriti nel gruppo accompagnatore dapprima un collega di scienze, poi un docente di italiano e quest'anno un collega di geografia e storia.

A questo punto ci sembra doveroso menzionare il sostegno alla nostra iniziativa, certamente fuori dagli schemi ordinari, che il Dipartimento dell'istruzione e della cultura, in particolare con il compianto prof. Franco Lepori, ha voluto darci fin dall'inizio. Senza questo appoggio probabilmente non potremmo ora guardare indietro e valutare positivamente questo progetto che - ne siamo certi - ha consegnato esperienze importanti ad una vasta schiera di giovani ed a noi docenti ha dato un valido arricchimento sul piano umano e professionale.

Alla luce dei riscontri avuti in questi cinque anni pensiamo di poter esprimere la nostra soddisfazione per aver centrato gli obiettivi che ci eravamo prefissati, in particolare quelli per i quali si trattava di «coniugare lingua e cultura». I benefici che i giovani partecipanti, come pure i docenti, hanno potuto trarre in questi anni sono stati di grande stimolo per i loro impegni successivi. Non solo le loro conoscenze linguistiche hanno goduto di ampi miglioramenti. La lingua infatti non è mai solamente un veicolo. È sempre contemporaneamente mezzo di trasporto: di idee, di impressioni, di opinioni e di emozioni. Gli scambi avuti sul posto con i compagni e la gente incontrata quotidianamente hanno di fatto contribuito al sapersi confrontare ed a negoziare con l'altro in una dimensione ben diversa da quella consueta. Il giovane ha così avuto modo di aggiungere un'altra valida esperienza al suo trascorso di allievo di scuola media.

La magica Scozia, una terra di antichi richiami, è stata la complice maliarda di tutti. E non è stata ignorata. La sua campagna, il suo mare, i suoi colori, una città ricca di forti esperienze e di repentini cambiamenti storici, ma specialmente la sua gente, sempre disponibile, pronta ad aiutarti per non lasciarti solo - forse consapevole di quel sentimento di solitudine che può prenderti avendo vissuto per generazioni nelle isolate terre delle Highlands e lungo le battute coste che circondano le antiche terre dei Pitti -

hanno lasciato in ormai oltre 200 ragazze, ragazzi e docenti accompagnatori un'impronta indimenticabile.
Altri richiami, nuove magie vibrano nell'aria. Si attendono altri adepti per intraprendere altri passi che potrebbero far percorrere nuovi cammini; agli allievi anglisti e, come detto, ai docenti di inglese, ma non solo.

Il Gruppo Scotland '94
Marika Bachmann
Claudio Bignasca
Sergio Bobbià
Camillo Tanzi

La scuola «live»
«We' re proud to be Scottish first, British second. We're certainly not English», asserisce un anziano ma dignitosissimo impiegato dell'aeroporto, ridacchiando sotto i baffi, ma allo stesso tempo ostentando la sua pacata inflessibilità: essere confuso con un inglese è intollerabile! «Sorry...». Il ragazzo impacciato chiede scusa. Si rende conto di aver urtato la sensibilità del pur affabile interlocutore, ma non sa darsene una ragione. Intervengo in soccorso dell'allievo, chiedo scusa all'impiegato adducendo a discolpa del malcapitato la sua giovane età e la provenienza continentale. L'impiegato sorride con indulgenza e saluta. Allontanandoci spiego al ragazzo che, se noi utilizziamo indifferentemente come sinonimi «inglese» e «britannico», per uno scozzese essere confuso con un inglese costituisce un affronto.
Un piccolo incidente diplomatico, risolto con un po' di imbarazzo e qualche risata, ma anche una grande lezione interdisciplinare di storia, geografia e cultura linguistica, applicate a una realtà concreta. Stato, nazione, minoranze etniche, autonomia regionale, ... tutte nozioni imparate e immagazzinate durante le lezioni a scuola, che improvvisamente sbocciano alla realtà, e tutto questo appena sbarcati dall'aereo.
Ero partito con grande entusiasmo: mi piace viaggiare, scoprire e studiare nuove realtà, ho inoltre un debole per la cultura celtica. Anche la prospettiva di sbarcare in Scozia con trentasei ragazzi e qualche collega alla conquista dei paesaggi caledoniani stuzzicava alquanto la mia vena avventurosa. L'idea poi di dare una lustratina alla mia parecchio appannata conoscenza della lingua di Shakespeare (o forse sarebbe meglio dire la lingua di Burns?) appariva assai allettante.
Ma in quel momento scorgevo una nuova inusitata prospettiva: mi si presentava la possibilità di verificare «sul terreno» come e quanto siano utili gli strumenti di lettura e comprensione della realtà, che, per quattro anni, noi docenti di storia e di geografia ci sforziamo di offrire agli allievi della scuola media.
Tirando le fila a posteriori mi si affolla nella mente un cumulo notevole di piccoli e grandi episodi tutti altrettanto significativi: ne illustro soltanto un paio a mo' d'esempio.

Ragazze alla stazione in attesa di partire per una delle escursioni

«Clima atlantico»
La prima settimana di permanenza in Scozia è stata contrassegnata da un clima atlantico «didatticamente semplificato ed esemplare»: escursione termica molto moderata e parecchie precipitazioni ... sempre. La nozione libresca, relegata un anno prima in un cassettino mnemonico del reparto «Geo, terza media», giace dimenticata. Improvvisamente un rivolo di curiosità intellettuale irrompe in quel recesso: «ma il tempo qui è sempre così piovoso?», esordisce una ragazzina in tono leggermente stizzito. «Sì, pare proprio di sì, il 'sore ci parlava sempre del mitico ombrello, simbolo del gentleman britannico».
La nozione cartacea ha vita corta, ma chi si dimenticherà mai due settimane di insistenti acquerugiole alternate a pioggerelline e intervallate a rovesci passeggeri?
Il risultato più notevole non sarà però di carattere geografico-meteorologico, ma di tipo etnologico e sociologico: non l'uggia e la tristezza resteranno legate alla memoria di tanto «clima atlantico», ma la certezza incrollabile che con condizioni climatiche di tipo britannico si può convivere e anzi, all'occasione, anche divertirsi a fondo ... basta avere un ombrello e un po' di humor.

Città nere
Appollaiati sui sedili di un bus a due piani che percorre pigramente le vie di Glasgow in direzione del centro città, osserviamo con la riverenza tipica di ogni «prima volta» il paesaggio urbano: serie interminabili di casette doppie, tutte molto simili ma nessuna veramente uguale alla successiva, lasciano il posto a schiere di abitazioni più modeste e più uniformi, tutte invariabilmente fatte di arenaria rossa o mattoni. Ma qui il «rosso» dell'arenaria e dei mattoni è coperto di storia ... e di fuliggine.
«È questo che intendeva quando parlava delle «città nere» della rivoluzione industriale, 'sore?» «Sì - rispondo - sebbene in realtà le città nere, come Glasgow, erano molto, molto più nere. Era nera anche l'aria che si respirava, piena di residui incombusti di carbone». «Ma 'sore - rilancia la questione una ragazza molto attenta alle questioni ambientali - la gente ci vi-

veva lo stesso? Non si ammalava?» «Certo!» - replico, felice di poter dare il mio contributo - «Era l'unica possibilità per molti lavoratori. Nel secolo scorso le condizioni di vita erano miserrime, ma comunque possibili. Pensate che in Irlanda, dove l'aria era purissima, a causa della grande carestia delle patate, metà della popolazione è stata costretta ad emigrare. Molti irlandesi sono venuti proprio qui a Glasgow per trovare di che vivere, anche miseramente».
Il clima, le città... mi si dirà, ci sono anche da noi. Era proprio necessario andare fino in Scozia per verificare quanto sia vicino alla realtà o lontano da essa il sapere scolastico dei ragazzi di scuola media? No, forse no, è vero. Ma io posso certamente dire che se in futuro sarò molto più attento alla realtà con cui si trovano confrontati i ragazzi e se cercherò di indicar loro, per quanto possibile, le motivazioni concrete dei loro sforzi, è certamente anche perché ho potuto fare in prima persona l'esperienza di quanto sia importante fornire ai ragazzi veri e propri «attrezzi di vita». Questa esperienza io l'ho fatta in Scozia.

Robert Ruegger
accompagnatore

Culzean Castle

Glasgow 1998
L'esperienza del corso di inglese a Glasgow è stata per me qualcosa di unico, irripetibile, interessante e divertente che va ben oltre il semplice «imparare qualcosa in più» di inglese. A cominciare dalle lezioni mattutine di lingua impartite da docenti del posto, cosa che rende l'apprendimento di per sè già raddoppiato. Poi, il fatto di essere immersi completamente per due settimane nel mondo anglofono, senza nessuna alternativa che l'inglese per comunicare (a meno di ricorrere all'alfabeto muto o ai segnali di fumo...) permette di acquisire un carico di nozioni enorme, senza quasi rendersene conto.
Imparare l'inglese in Scozia significa anche comprendere una cultura lontanissima dalla nostra, nella quale si aspetta sempre pazientemente il proprio turno al bancomat o alla mensa, si guida sulla sinistra della strada, si compera il giornale dagli strilloni per le strade e dove il patriottismo è qualcosa di addirittura morboso. Tutto questo si può respirare nella nebbia, nel vento e nella pioggia onnipresenti fra i vicoli di Glasgow, di Edinburgh, o di qualsiasi altro luogo che abbiamo visitato.
A proposito di visite, ce ne sono molte che sicuramente riproporrei per gli anni prossimi: Culzean Castle, Edinburgh (magari due giorni, è una città veramente stupenda!), la distilleria Glengoyne (meglio se in un periodo nel quale si produce il whisky!), l'isola di Cumbrae con relativo giro in bicicletta, la Mackintosh House, la Burrell Collection e Loch Lomond. Poi, quelle del musical e del golf sono delle idee veramente eccezionali!
Non voglio dimenticare un lato fra i più interessanti di un corso del genere, che mi ha dato la possibilità di fare nuove conoscenze e stringere amicizie che continuano ancora, a corso (ahimè!) terminato.
Quindi, un corso riuscito al 100% e sicuramente da rifare, magari con qualche danza del sole in più e un eccesso di bagaglio al check-in a causa del cibo nostrano che consiglio di portarsi per contrastare i «lunch» che i cuochi scozzesi ci propinavano e che solo loro connazionali sembravano poter apprezzare!

Stefano Fornara
partecipante

Sergio Bobbià, uno dei quattro organizzatori del corso, su un classico taxi britannico nel parco del Jordanhill College

L'orientamento al servizio della disoccupazione

Non esiste nel momento di congiuntura attuale una tipologia specifica di disoccupato da riorientare. Per capire meglio questa affermazione è sufficiente lanciare uno sguardo all'età e all'estrazione dell'utenza disoccupata, presa a carico negli ultimi tempi da orientatori preposti a tale scopo dall'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale (UCOSP) sulla base di una «convenzione» sperimentale firmata dallo stesso UCOSP e dall'Ufficio cantonale del lavoro (UCL). Uomini e donne di ogni età (al di fuori evidentemente della fascia dell'obbligo scolastico), provenienza, formazione e classe sociale sono i potenziali beneficiari dell'intervento e delle implicite misure di formazione, perfezionamento, riorientamento o riqualifica ad esso collegati. L'eterogeneità e l'ampiezza della campionatura e la poliedricità dei vissuti portati richiedono un orientamento nuovo, specialistico, appropriato. Un orientamento efficace, che consideri le dimensioni anche esistenziali della persona la quale – alla fine dell'intervento – dovrà attivarsi e assumere ruoli e compiti mai presi in considerazione prima. Un orientamento convincente. Gli interventi poco «sentiti» portano frequentemente – a breve o a medio termine – a ricadute in disoccupazione. Orientare significa ancora informare su quelli che sono gli scenari con i quali il disoccupato di oggi deve fare i conti (tenendo presente che il fenomeno della perdita del posto di lavoro potrà toccare chiunque in futuro). La situazione di incertezza che accompagna e accomuna in questo ultimo decennio del secolo chi lavora non deve essere vissuta passivamente, alla stregua di una sventura a cui non è possibile porre rimedio. Ma, nel limite del possibile, attivamente, come possibilità di rilancio e d'evoluzione esistenziale, come preludio ad un miglioramento sul fronte sia personale che professionale, come sfida con se stessi. Una sfida da raccogliere non una, ma forse più volte nella vita.

La proposta di collaborazione fra UOSP e UCL nasce a livello federale

L'idea di una collaborazione interistituzionale fra servizi di orientamento e responsabili regionali addetti a gestire la disoccupazione prende avvio da una «Dichiarazione», redatta e firmata unitamente dalla Conferenza dei direttori della pubblica istruzione (CDPE) e dall'Ufficio federale dell'industria, delle arti, dei mestieri e del lavoro (UFIAML). In questa dichiarazione sono postulati dei principi non soltanto teorici ma anche operativi. Primo fra tutti quello che sancisce la collaborazione in materia di reinserimento professionale, nel rispetto delle singole particolarità, fra gli Uffici cantonali di orientamento (UOSP) e gli Uffici regionali di collocamento (URC). Gli uffici di orientamento esercitano evidentemente la loro funzione in conformità con i disposti legislativi federali (Legge federale sulla formazione professionale e relative ordinanze), preservando la libertà di accesso al servizio da parte dell'utenza e garantendone l'aspetto confidenziale. All'interno del loro quadro operativo e in conformità con le leggi che sostengono il loro operato nei singoli cantoni, si impegnano inoltre a garantire le prestazioni professionali usuali. Più specificatamente:

- l'informazione (sui mestieri, sulle scuole, sulla formazione, sulle possibilità di riorientamento e di perfezionamento, ecc.);
- la consulenza individuale;
- le tecniche di presa a carico collettiva (quali corsi di bilancio delle competenze e corsi di orientamento collettivo);
- le misure di sostegno e, su domanda, di messa in atto di decisioni.

Talune di queste prestazioni, elargite nei singoli cantoni secondo modalità strutturali ed organizzative proprie, sono sovvenzionate nel quadro di accordi conclusi con le autorità cantonali.

A livello cantonale

La Risoluzione del Consiglio di Stato No. 3926 del 20 agosto 1997 con i relativi riferimenti, la «Convenzione» di collaborazione interistituzionale fra UCL e UCOSP del 9 ottobre 1997 con le considerazioni aggiuntive, le «Disposizioni UCL» sull'assegnazione di un mandato di consulenza individuale costituiscono i primi riferimenti a livello cantonale dell'enunciato federale. L'esperienza, partita lo scorso mese di novembre e tuttora al vaglio di possibili miglioramenti da parte dei due dipartimenti implicati, è attualmente in corso e ha coinvolto da subito e in modo attivo 4 orientatori (per un totale di 2,5 posti/impiego), raccolti in un gruppo coordinato e dipendente direttamente dalla direzione del servizio OSP. Sull'altro fronte, quello dell'UCL, il Servizio di collocamento collettivo (Scacco) ha costituito il diretto e valido interlocutore, senza il quale l'esperienza non avrebbe potuto essere mediata nell'interesse delle due parti.

Superata la delicata fase iniziale dell'esperienza (connotata da difficoltà logistiche e strutturali), assimilati la conformazione dell'ufficio committente (un organigramma composito nel quale interagiscono con specificità proprie numerosi uffici e figure professionali) e i supporti legislativi (le leggi alla base dell'Assicurazione disoccupazione), si è proceduto – da parte del gruppo OSP e dei responsabili di Scacco – ad elaborare all'indirizzo degli URC (gli Uffici regionali di collocamento, le istanze più a diretto contatto col disoccupato) degli schemi e delle procedure di lavoro integranti convenientemente le particolarità legate alle varie fasi dell'operazione. Gli schemi e le procedure sono i seguenti:

- da parte del consulente URC, la segnalazione dell'assicurato intenzionato a far capo a talune misure attive (assegni di formazione, corsi di lunga durata, ecc.): all'indirizzo dell'orientatore viene allestito un «mandato» scritto nel quale sono precisati i motivi della segnalazione e vengono posti dei «quesiti» (relativi alla definizione, alla realizzazione, alla pertinenza dei progetti evidenziati) sui quali imperniare poi l'intervento;
- la convocazione dell'assicurato presso l'Ufficio di orientamento;
- da parte dell'orientatore, la presa a carico professionale in toto dell'assicurato e delle sue problematiche, con attenzione specifica

alle problematiche segnalate dal consulente nel mandato, andando pure oltre qualora il quadro lo dovesse richiedere;
- la formulazione di un rapporto scritto «di ritorno» per il consulente, nel quale – sostenute da considerazioni – sono formulate delle concrete proposte operative che investono l'assicurato, sulla cui scorta sono decisi i provvedimenti integrativi previsti dalle regolamentazioni federali e cantonali;
- la gestione della casistica (gli appuntamenti, i controlli, il conteggio, le quantificazioni, ecc.);
- la fatturazione delle prestazioni all'assicurazione federale.

La complessità dell'intervento

L'esperienza fin qui vissuta ha permesso di comprendere come l'attività di orientamento nell'ambito della disoccupazione – ma il discorso potrebbe essere allargato a quello dell'adulto in generale – non è affatto circoscritta e limitata, come inizialmente si poteva supporre, ad una casistica «scontata». Le problematiche assunte sono infatti di vario genere e insistono spesso su situazioni precedenti o parallele che esulano da quelle occupazionali e lavorative per toccare sfere più intime, legate alle potenzialità della persona, al carattere, alle condizioni di salute, alle interazioni sociali. Aspetti, questi, che non possono essere negletti e che richiedono in taluni casi un approccio anche clinico della situazione, in collaborazione con le istanze specifiche interessate (AI, Servizio psicosociale, Organizzazione sociopsichiatrica).

La consulenza di orientamento – in ossequio ai termini del mandato – può sfociare così in una vera e propria perizia. Con tutte le implicazioni tecniche e giuridiche che un tale atto comporta: la valutazione cognitiva (attitudini, potenzialità), emozionale, motivazionale (interessi), sociale, biografica, scolastico-formativa. E con tutte le ripercussioni che la stessa può ingenerare qualora non venisse condivisa dall'interessato.

Se non è sempre il caso di una perizia vera e propria, sono pur sempre dei giudizi o pareri su persone e situazioni, che vengono richiesti all'orientatore incaricato e che devono poter essere giustificati.

Un primo riscontro

Un primo riscontro, certificato sulla base di un rapporto di lavoro consolidato, è più che consolante. La concertazione, curata nei minimi dettagli, sta ora dando risultati positivi. I casi segnalati sono stati finora assunti nei termini voluti dalla convenzione. Il giudizio qualitativo sulla collaborazione, espresso dai responsabili di Scacco (che ha esperito una valutazione dell'operazione sulla scorta di giudizi raccolti presso i diretti interessati: gli assicurati che sono passati attraverso le maglie del servizio di orientamento e i consulenti del personale che si trovano a gestire le risultanze dell'intervento) sono alquanto lusinghieri.

Orbene, l'80% degli intervistati (un campione di assicurati e di consulenti rappresentativo dell'intera popolazione) ha espresso un giudizio da discreto a ottimo. Solo il 5% si è dichiarato deluso, con tendenza a valutare l'utilità dell'intervento in relazione all'inserimento diretto nel mercato del lavoro.

Se l'operazione in quanto tale risente ancora di una plausibile inesperienza, possono già essere enunciate alcune premesse, che toccano la sua giustificazione, il ruolo e la posizione dell'orientatore e il tipo di intervento richiesto.

L'orientatore come consulente esterno

La figura dell'orientatore perderebbe della sua pregnanza qualora venisse integrato funzionalmente in un contesto organico che prevede l'identificazione, la valutazione e l'esecuzione delle misure di reinserimento all'interno di uno stesso apparato. Verrebbe sicuramente a perdere parte della sua valenza educativa (di stimolo) anche l'intervento orientativo, venendo meno alla sua funzione propositiva e attivante. Ben hanno visto le istanze federali quando, definendo il quadro giuridico di riferimento, hanno optato per una sinergia di apporti di istanze indipendenti. Se all'UCL competono il controllo e l'applicazione di determinate misure d'inserimento, all'UOSP competono per contro l'identificazione e il sostegno al progetto, apporti che devono essere forniti all'assicurato in un clima di reciproca fiducia e di sana promozionalità. Senza con ciò celare l'esistenza di una reciproca complicità fra le due istanze chiamate ad assolvere uno scopo che alla fin fine è unico: quello di inserire convenientemente una persona in un contesto di lavoro o di formazione, nel pieno rispetto delle particolarità del singolo e delle esigenze dell'economia. Sta forse qui la sfida che l'UCL (l'ente mandante) e il servizio UOSP hanno raccolto e che portano avanti nel rispetto reciproco delle proprie competenze e coerentemente con le proprie deontologie.

Un orientamento come misura di risparmio collettivo

La dichiarazione citata all'inizio di queste riflessioni prevede che le prestazioni offerte dal servizio siano

Marianne Werefkin, Pensionato di fanciulle, 1907

sovvenzionate in un quadro di accordi conclusi fra le autorità cantonali. Pensare ad un finanziamento completo e diretto dell'operazione (una sorta di «costo zero» per il Cantone) sulla base delle tariffe concordate a livello federale non è possibile per tutta una serie di fattori. Primo fra i quali la particolarità della consulenza di orientamento, che tende – a differenza di altri interventi di natura più clinica – a coinvolgere l'operatore in operazioni di riflessione, di informazione, di verifica, al di fuori del tempo riservato all'incontro effettivo (di presenza) con l'utente. Da notare ancora l'aspetto formale dell'intervento, che prevede corollari di natura amministrativa oltre che redazionale. Al di là di questi dettagli contabili resta comunque la certezza che l'operazione, in un'ottica economica più globale, è più che pagante. Un intervento d'orientamento riuscito, coronato dall'inserimento della persona interessata nel mondo del lavoro, genera degli indotti indiretti che premiano l'intera comunità. Basti pensare a quanto può costare l'esclusione di una persona dal circuito lavorativo o la sua presa a carico assistenziale per il resto della sua esistenza.

Un orientamento «ad hoc», disponibile e tutto da promuovere

Oltre alla consulenza individuale, altri sono gli spazi d'intervento che possono concernere il servizio OSP e che risultano scoperti all'interno della gestione del «non-lavoro». Uno fra i più importanti riguarda i «corsi di orientamento collettivo», la cui sperimentazione implicherà in prima istanza l'UCOSP. L'impressione è che esistono ancora altri spazi di intervento, indirizzati a casistiche più mirate, gestite magari a livello privato ma in cui la presenza (anche parziale) dell'orientatore può rivelarsi utile: si pensi ai disoccupati anziani, a quelli fuori termine quadro, di lunga durata, con problemi personali particolari, demotivati.

Ma anche a chi, pur essendo attivo, intende rivedere o aggiornare il bagaglio di competenze, migliorare il proprio profilo, aumentare la propria incisività, giustificare il proprio ruolo. Anche in questo campo l'orientamento può avere qualcosa da dire e da dare.

Piero Ferrari

Intervento della scuola elementare contro il maltrattamento dei bambini: quest'anno si conclude il programma di sensibilizzazione dei docenti

Il Consiglio federale ha messo in consultazione gli avamprogetti per modificare il Codice penale e il Codice militare riguardo i reati contro l'integrità sessuale: esso propone che il termine della prescrizione di dieci anni parta dalla maggiore età (18 anni); ora invece il termine parte dal momento del compimento dell'abuso.

La proposta di modifica rafforza la lotta contro gli abusi sessuali e i maltrattamenti di minori. La denuncia di violenza è il primo passo di questa lotta. Chi ha subìto un abuso da bambino può riuscire a denunciare il fatto solo dopo molti anni; il nuovo termine di prescrizione accorda più tempo per incriminare il colpevole e per perseguirlo.

I casi di violenza denunciati consistono in maltrattamenti fisici o psichici, abusi sessuali, trascuratezza. Per affrontare il tema della violenza sui minori il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha avviato nell'anno scolastico 1995–96 un programma obbligatorio di sensibilizzazione e di formazione per i docenti delle scuole elementari. Il programma è stato applicato dapprima in fase sperimentale in una sede–pilota, poi è stato esteso a tutte le sedi di scuola elementare. Nel 1997–98 il corso di formazione per docenti è stato avviato anche nelle scuole dell'infanzia. Il Ticino è l'unico cantone ad avere introdotto un programma sistematico che sensibilizza e prepara gli insegnanti a individuare e affrontare eventuali casi di bambini maltrattati.

Nel programma di formazione dei docenti il tema della violenza sui bambini è stato affrontato da più aspetti. Primo fra tutti, l'aspetto del riconoscimento dell'abuso. Il compito dell'insegnante di riuscire a intuire e interpretare comportamenti anomali del bambino è molto difficile e delicato. La funzione del docente di scuola dell'infanzia e di scuola elementare è essenziale nella lotta contro l'abuso sui minori; infatti nei due ordini di scuola confluiscono tutti i bambini; la scuola diventa quindi un luogo in cui è possibile individuare i casi di bambini maltrattati. Le vittime di abusi sono per lo più al di sotto dei 10 anni, nell'età psichicamente più vulnerabile.

Un altro aspetto è quello medico: i docenti imparano a individuare danni fisici che rivelano un maltrattamento (lividi, lesioni, bruciature ecc.) che il bambino nasconde e di cui non svela la causa; si tratta di danni che necessitano dell'intervento del medico.

Gli insegnanti imparano ad affrontare il tema anche dall'aspetto psicopedagogico: quali comportamenti adottare se nelle classi ci sono bambini vittime di violenza, come aiutarli a superare il trauma, come agire in collaborazione con le famiglie ecc.

Infine, l'aspetto istituzionale. In caso di sospetto o di accertamento di abuso su un minore, il docente ha il compito di rivolgersi alle istituzioni; può chiedere consiglio su come agire a un'Unità d'intervento regionale (le UIR in Ticino sono 4), composta da pediatri, psicologi, giuristi. Alcune scuole hanno istituito appositi gruppi di consulenza, formati da docenti, che sostengono l'insegnante nell'adempimento di questo difficile compito.

Quest'anno il programma di formazione quadriennale si conclude. La novità del 1998–99 consiste nel fatto che tutte le scuole elementari organizzeranno per conto loro, indipendentemente dal corso programmato dal DIC, un pomeriggio di discussione per lanciare nuovi progetti. Inoltre, alla fine dell'anno scolastico, il DIC pubblicherà un piccolo manuale che comprenderà i concetti essenziali del programma e che intende essere uno strumento di consultazione e di aiuto per i docenti.

I corsi di formazione hanno ottenuto il plauso degli insegnanti. L'anno scorso è stata effettuata un'indagine tra i docenti in formazione; essi hanno espresso valutazioni molto positive sul contenuto del corso e hanno dato suggerimenti alquanto utili.

sovvenzionate in un quadro di accordi conclusi fra le autorità cantonali. Pensare ad un finanziamento completo e diretto dell'operazione (una sorta di «costo zero» per il Cantone) sulla base delle tariffe concordate a livello federale non è possibile per tutta una serie di fattori. Primo fra i quali la particolarità della consulenza di orientamento, che tende – a differenza di altri interventi di natura più clinica – a coinvolgere l'operatore in operazioni di riflessione, di informazione, di verifica, al di fuori del tempo riservato all'incontro effettivo (di presenza) con l'utente. Da notare ancora l'aspetto formale dell'intervento, che prevede corollari di natura amministrativa oltre che redazionale. Al di là di questi dettagli contabili resta comunque la certezza che l'operazione, in un'ottica economica più globale, è più che pagante. Un intervento d'orientamento riuscito, coronato dall'inserimento della persona interessata nel mondo del lavoro, genera degli indotti indiretti che premiano l'intera comunità. Basti pensare a quanto può costare l'esclusione di una persona dal circuito lavorativo o la sua presa a carico assistenziale per il resto della sua esistenza.

Un orientamento «ad hoc», disponibile e tutto da promuovere

Oltre alla consulenza individuale, altri sono gli spazi d'intervento che possono concernere il servizio OSP e che risultano scoperti all'interno della gestione del «non-lavoro». Uno fra i più importanti riguarda i «corsi di orientamento collettivo», la cui sperimentazione implicherà in prima istanza l'UCOSP. L'impressione è che esistono ancora altri spazi di intervento, indirizzati a casistiche più mirate, gestite magari a livello privato ma in cui la presenza (anche parziale) dell'orientatore può rivelarsi utile: si pensi ai disoccupati anziani, a quelli fuori termine quadro, di lunga durata, con problemi personali particolari, demotivati.

Ma anche a chi, pur essendo attivo, intende rivedere o aggiornare il bagaglio di competenze, migliorare il proprio profilo, aumentare la propria incisività, giustificare il proprio ruolo. Anche in questo campo l'orientamento può avere qualcosa da dire e da dare.

Piero Ferrari

Intervento della scuola elementare contro il maltrattamento dei bambini: quest'anno si conclude il programma di sensibilizzazione dei docenti

Il Consiglio federale ha messo in consultazione gli avamprogetti per modificare il Codice penale e il Codice militare riguardo i reati contro l'integrità sessuale: esso propone che il termine della prescrizione di dieci anni parta dalla maggiore età (18 anni); ora invece il termine parte dal momento del compimento dell'abuso.

La proposta di modifica rafforza la lotta contro gli abusi sessuali e i maltrattamenti di minori. La denuncia di violenza è il primo passo di questa lotta. Chi ha subìto un abuso da bambino può riuscire a denunciare il fatto solo dopo molti anni; il nuovo termine di prescrizione accorda più tempo per incriminare il colpevole e per perseguirlo.

I casi di violenza denunciati consistono in maltrattamenti fisici o psichici, abusi sessuali, trascuratezza. Per affrontare il tema della violenza sui minori il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha avviato nell'anno scolastico 1995–96 un programma obbligatorio di sensibilizzazione e di formazione per i docenti delle scuole elementari. Il programma è stato applicato dapprima in fase sperimentale in una sede–pilota, poi è stato esteso a tutte le sedi di scuola elementare. Nel 1997–98 il corso di formazione per docenti è stato avviato anche nelle scuole dell'infanzia. Il Ticino è l'unico cantone ad avere introdotto un programma sistematico che sensibilizza e prepara gli insegnanti a individuare e affrontare eventuali casi di bambini maltrattati.

Nel programma di formazione dei docenti il tema della violenza sui bambini è stato affrontato da più aspetti. Primo fra tutti, l'aspetto del riconoscimento dell'abuso. Il compito dell'insegnante di riuscire a intuire e interpretare comportamenti anomali del bambino è molto difficile e delicato. La funzione del docente di scuola dell'infanzia e di scuola elementare è essenziale nella lotta contro l'abuso sui minori; infatti nei due ordini di scuola confluiscono tutti i bambini; la scuola diventa quindi un luogo in cui è possibile individuare i casi di bambini maltrattati. Le vittime di abusi sono per lo più al di sotto dei 10 anni, nell'età psichicamente più vulnerabile.

Un altro aspetto è quello medico: i docenti imparano a individuare danni fisici che rivelano un maltrattamento (lividi, lesioni, bruciature ecc.) che il bambino nasconde e di cui non svela la causa; si tratta di danni che necessitano dell'intervento del medico.

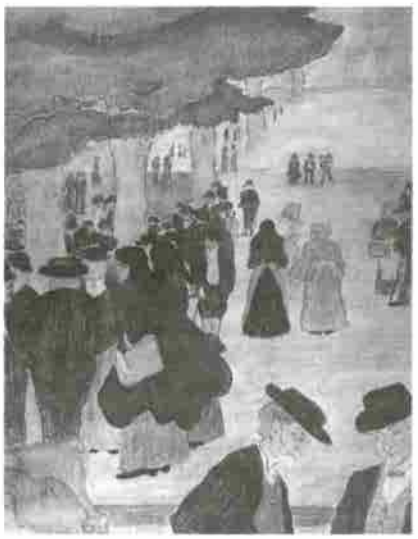
Gli insegnanti imparano ad affrontare il tema anche dall'aspetto psicopedagogico: quali comportamenti adottare se nelle classi ci sono bambini vittime di violenza, come aiutarli a superare il trauma, come agire in collaborazione con le famiglie ecc.

Infine, l'aspetto istituzionale. In caso di sospetto o di accertamento di abuso su un minore, il docente ha il compito di rivolgersi alle istituzioni; può chiedere consiglio su come agire a un'Unità d'intervento regionale (le UIR in Ticino sono 4), composta da pediatri, psicologi, giuristi. Alcune scuole hanno istituito appositi gruppi di consulenza, formati da docenti, che sostengono l'insegnante nell'adempimento di questo difficile compito.

Quest'anno il programma di formazione quadriennale si conclude. La novità del 1998–99 consiste nel fatto che tutte le scuole elementari organizzeranno per conto loro, indipendentemente dal corso programmato dal DIC, un pomeriggio di discussione per lanciare nuovi progetti. Inoltre, alla fine dell'anno scolastico, il DIC pubblicherà un piccolo manuale che comprenderà i concetti essenziali del programma e che intende essere uno strumento di consultazione e di aiuto per i docenti.

I corsi di formazione hanno ottenuto il plauso degli insegnanti. L'anno scorso è stata effettuata un'indagine tra i docenti in formazione; essi hanno espresso valutazioni molto positive sul contenuto del corso e hanno dato suggerimenti alquanto utili.

Dal sentiero ... all'Alptransit



Marianne Werefkin, Il mercato del bestiame, 1907

L'esposizione «Dal sentiero all'Alptransit» è strutturata in quattro sezioni, di cui tre sono presentate al Dazio Grande a Rodi e la quarta al Museo di Leventina a Giornico (rimasta aperta fino al 31 ottobre 1998).

La prima sezione, «La Leventina dei sentieri», tratta aspetti tipici della Valle e la comparsa dei primi sentieri legata al suo popolamento – ci sono alcuni oggetti provenienti dagli scavi di Dalpe e dalla necropoli di Madrano, testimonianze dell'età del ferro i primi e dell'epoca romana i secondi. Si accenna alla struttura organizzativa del comune di valle in Leventina e ad aspetti della vita di paese ottocentesca in correlazione con il tema dei sentieri, quali ad esempio l'estivazione, il taglio del fieno, i mercati o le fiere locali. Vi sono esposti oggetti legati a queste attività: una brenta, la 'cadola', un manichino rappresentante la paesana che vende gli ortaggi al mercato, ecc.

La seconda sezione, «La Leventina delle mulattiere», è disposta su due sale. Nella prima l'attenzione è posta sulla nascita del commercio tra l'Europa del sud e quella del nord, sull'apertura del valico del San Gottardo ai traffici internazionali, sulle rivalità tra i passi vallesani, grigionesi e il San Gottardo e sulle strade leventinesi che permisero il transito della mercanzia a dorso di mulo per oltre cinque secoli. Un modellino plastico della Leventina serve per illustrare i longeri (tratti di strada gestiti dalle deganie) e le soste in Leventina. La seconda sala è invece dedicata alle varie forme di trasporto – quello a tappe e quello diretto –, alle corporazioni dei somieri, alle soste e alla posizione strategica dei monasteri. In questa sezione fanno bella mostra di sé campioni di merci che passarono dal San Gottardo e dalla Leventina a destinazione dei mercati esteri.

Nella terza sezione, «La Leventina delle grandi trasversali», si riferisce della strada cantonale che il neocostituito Cantone Ticino realizzò con notevole sforzo finanziario e che permise il transito dei carri e delle diligenze anche sul Passo, segnando l'inizio della viabilità moderna. La successiva costruzione della ferrovia del San Gottardo favorì sì la modernità e il turismo in Valle, ma facilitò anche l'emigrazione verso paesi lontani. L'aumento della mole del traffico motorizzato, negli anni Sessanta del nostro secolo, portò quindi al secondo traforo del San Gottardo e alla costruzione dell'autostrada A2 con i suoi eleganti viadotti, agevolando così il transito a milioni di veicoli. Due pannelli presentano infine il progetto della linea di base attraverso il San Gottardo, una linea ferroviaria che, se realizzata, percorrerà solo pochi metri in superficie su territorio leventinese.

La grande sala raccoglie oggetti connessi ai diversi argomenti delle sezioni: un carro agricolo, un carro a tre ruote, una carrozza e una slitta per il trasporto delle persone, un modellino delle gallerie elicoidali di Wassen, alcuni basti, briglie, finimenti, ecc.

La quarta sezione, «La Leventina vista dagli altri», che è stata esposta al Museo di Leventina a Giornico fino al 31 ottobre 1998, è stata suddivisa a sua volta in due sale. La prima ha presentato alcuni personaggi illustri che passarono dal San Gottardo e lasciarono tracce del loro passaggio, scrivendo dei poemi come ad esempio la duchessa del Devonshire, facendo delle ricerche sulla flora della regione come Jean-François Gaudin oppure dimostrando interesse per la geologia, e qui bisogna menzionare l'abate Pini che scoprì l'adularia e Dolomieu che legò il suo nome alla dolomite.

Nella seconda sala è stata illustrata l'attività degli operai che lo scorso secolo vennero in Leventina per i lavori ferroviari e dei garzoni e venditori ambulanti che passarono dal Gottardo (i primi per recarsi nelle botteghe degli artigiani lombardi, i secondi per vendere la loro merce in Valle). Sono alcune figure tratte dal cosiddetto popolino, che transitò in gran numero dal Passo lasciando solo in casi eccezionali tracce del suo passaggio.

A complemento della mostra, si potrà ascoltare una serie di voci di persone – raccolte fra gli anni Quaranta e i nostri giorni – il cui vissuto si collega con i temi proposti nelle quattro sezioni.

Il catalogo, che reca lo stesso titolo della mostra, è il terzo nella serie dei Quaderni del Museo di Leventina. Lo scopo da noi prefissato era di proporre sia una raccolta di testi che approfondisca le informazioni date nella mostra, sia un'appendice documentaria con testi inediti o difficilmente reperibili. I ricercatori e gli studiosi presenti nel catalogo trattano la storia delle vie di comunicazione in Leventina da un punto di vista storico-topografico ed economico-sociale. Massimo Colombo, collaboratore dell'Inventario delle vie storiche, traccia lo sviluppo delle vie in Leventina dalla preistoria alla costruzione della via urana, mostrando la stretta correlazione tra la necessità di comunicazione dell'uomo e la nascita e lo sviluppo del sistema viario. Giuseppe Chiesi, responsabile dell'Ufficio beni culturali, permette, grazie al suo contributo, una lettura storica dei dazi e del loro significato politico. La ricerca di minerali e fossili nelle Alpi e sul

San Gottardo è il tema dello scritto di Paolo Oppizzi. Vi presenta alcuni scienziati che affrontarono lunghi e scomodi viaggi per soddisfare la loro curiosità scientifica. Aldo Antonietti dedica il suo saggio al recupero della natura della regione di Piora, zona di alpeggio per lunghi secoli e negli ultimi anni anche centro di ricerca nel campo della botanica alpina. L'articolo di Alfredo Lienhard–Riva, già apparso sulla Rivista storica ticinese del 1939, descrive gli stemmi di Casa Stanga a Giornico, l'attuale sede del Museo di Leventina. Attilio Nisoli descrive lo stemma scoperto al Dazio Grande, la cui iscrizione permette di precisare la data di costruzione dell'edificio e della strada attraverso la Gola del Piottino ad opera degli Urani. Gli scritti di Alina Borioli hanno permesso ad Alessandra Ferrini di tracciare la vita della donna leventinese di fine secolo e, più in generale, la vita di paese. Completa questa prima parte del catalogo un repertorio bibliografico compilato da Sonja Cavadini.

Nell'appendice documentaria vengono proposti al lettore la relazione dell'ingegnere Meschini del 1801 sulla situazione delle strade nel Cantone e un estratto dal diario di viaggio di Giuseppe von Mentlen che nel 1807 si recò in Germania partendo da Bellinzona. L'ultimo testo del catalogo è dedicato alle impressioni di viaggio di Louise von Kauffberg che, in compagnia di tre principesse tedesche, attraversò il valico a cavallo, sotto la neve. Durante la discesa verso Bellinzona, le quattro donne che viaggiavano senza scorta maschile suscitarono stupore fra la popolazione.

Alessandra Ferrini,
conservatrice dell'Ufficio dei musei etnografici

Durata dell'esposizione al Dazio Grande (Rodi Fiesso):
fino a fine giugno 1999.

Orari di apertura:
dalle 14.00 alle 17.00 o su richiesta
(tel: 874.60.60, fax 874.60.61).

Offerta per i docenti:
catalogo della mostra a fr. 20.– invece di fr. 25.–

Donne e parità in Svizzera 1848-1998

La nuova pubblicazione* della Commissione federale per i problemi della donna esce in concomitanza con il 150° anniversario di fondazione dello Stato federale. «Donne • Potere • Storia» offre una panoramica dei principali eventi che hanno segnato la storia delle donne dal 1848 a oggi, evidenziando in particolare il difficile cammino verso la parità tra i sessi. La cartella contiene:

- un attraente poster a colori in formato A4 con i principali eventi riguardanti i tre settori presi in esame (movimento femminista, politica e diritto);
- 14 sintesi cronologiche con informazioni complementari relative agli eventi riportati sul poster.

Quando hanno iniziato le donne a rivendicare il diritto di voto e di eleggibilità in Svizzera? Quanto tempo è trascorso prima che gli uomini svizzeri votassero una prima volta su questo argomento? Da quando sono in vigore il nuovo diritto matrimoniale e la legge sulla parità dei sessi, e quali innovazioni hanno comportato? Quando è stato inoltrato al Tribunale federale il primo ricorso in materia di parità nel mondo del lavoro? Le schede informative, di agile lettura, forniscono risposte a queste e tante altre domande, documentando la lunga tradizione che ormai vanta in Svizzera l'impegno a favore della parità e della democrazia tra i sessi. La conoscenza del passato acuisce la consapevolezza di fronte agli obiettivi e ai compiti del futuro. La nuova panoramica storica cerca di stimolare anche in questo senso le lettrici e i lettori a impegnarsi in prima persona a favore della parità tra i sessi.

Con la sua forma chiara e agevole, la cartella informativa vuole avvicinare un vasto pubblico ai temi storici e nel contempo offrire alle specialiste e agli specialisti la possibilità di un rapido orientamento sulle date salienti. La cartella contiene informazioni utili in particolare anche per le docenti e i docenti, le studentesse e gli studenti, le scolare e gli scolari. Quale pratico riassunto renderà buoni servizi anche a chi opera nel mondo dei mass-media e della politica.

La cartella e il poster sono ottenibili nelle versioni italiana, francese e tedesca. Le 14 sintesi cronologiche trattano i seguenti temi: movimento suffragista e nuovo femminismo, diritto di voto e di eleggibilità, partecipazione politica, politica della parità, parità salariale, AVS e LPP, assicurazione maternità, diritto civile (capacità civile, matrimonio, divorzio), diritto di cittadinanza, integrità sessuale e violenza, interruzione della gravidanza.

Le ordinazioni vanno indirizzate per scritto o per fax (031/992.00.23) a: UCFSM/EDMZ, 3000 Berna.

Numeri di ordinazione: italiano 301.911.1i; francese 301.911.1f; tedesco 301.911.1d.

Per ulteriori informazioni rivolgersi al Segretariato della Commissione federale per i problemi della donna, Eigerplatz 5, 3003 Berna; signora Elisabeth Keller, tel. 031/322.92.76 o signora Claudia Weilenmann, tel. 031/324.93.26, fax 031/322.92.81.

Chiara Simoneschi-Cortesi

* Commissione federale per i problemi della donna, «Donne • Potere • Storia», «Donne e parità in Svizzera 1848-1998»: Cartella informativa con poster a colori e 14 sintesi cronologiche riguardanti le tematiche: movimento femminista, politica, diritto, Berna 1998, ca. 150 pagine, fr. 12.–/gratis per le persone in formazione o attive nell'insegnamento e nella ricerca e per le organizzazioni non profit (con attestazione o timbro).

Emile Bernard, Donne bretoni su un prato, 1888

San Gottardo è il tema dello scritto di Paolo Oppizzi. Vi presenta alcuni scienziati che affrontarono lunghi e scomodi viaggi per soddisfare la loro curiosità scientifica. Aldo Antonietti dedica il suo saggio al recupero della natura della regione di Piora, zona di alpeggio per lunghi secoli e negli ultimi anni anche centro di ricerca nel campo della botanica alpina. L'articolo di Alfredo Lienhard–Riva, già apparso sulla Rivista storica ticinese del 1939, descrive gli stemmi di Casa Stanga a Giornico, l'attuale sede del Museo di Leventina. Attilio Nisoli descrive lo stemma scoperto al Dazio Grande, la cui iscrizione permette di precisare la data di costruzione dell'edificio e della strada attraverso la Gola del Piottino ad opera degli Urani. Gli scritti di Alina Borioli hanno permesso ad Alessandra Ferrini di tracciare la vita della donna leventinese di fine secolo e, più in generale, la vita di paese. Completa questa prima parte del catalogo un repertorio bibliografico compilato da Sonja Cavadini.

Nell'appendice documentaria vengono proposti al lettore la relazione dell'ingegnere Meschini del 1801 sulla situazione delle strade nel Cantone e un estratto dal diario di viaggio di Giuseppe von Mentlen che nel 1807 si recò in Germania partendo da Bellinzona. L'ultimo testo del catalogo è dedicato alle impressioni di viaggio di Louise von Kauffberg che, in compagnia di tre principesse tedesche, attraversò il valico a cavallo, sotto la neve. Durante la discesa verso Bellinzona, le quattro donne che viaggiavano senza scorta maschile suscitarono stupore fra la popolazione.

Alessandra Ferrini,
conservatrice dell'Ufficio dei musei etnografici

Durata dell'esposizione al Dazio Grande (Rodi Fiesso):
fino a fine giugno 1999.

Orari di apertura:
dalle 14.00 alle 17.00 o su richiesta
(tel: 874.60.60, fax 874.60.61).

Offerta per i docenti:
catalogo della mostra a fr. 20.– invece di fr. 25.–

Donne e parità in Svizzera 1848-1998

La nuova pubblicazione* della Commissione federale per i problemi della donna esce in concomitanza con il 150° anniversario di fondazione dello Stato federale. «Donne • Potere • Storia» offre una panoramica dei principali eventi che hanno segnato la storia delle donne dal 1848 a oggi, evidenziando in particolare il difficile cammino verso la parità tra i sessi. La cartella contiene:

- un attraente poster a colori in formato A4 con i principali eventi riguardanti i tre settori presi in esame (movimento femminista, politica e diritto);
- 14 sintesi cronologiche con informazioni complementari relative agli eventi riportati sul poster.

Quando hanno iniziato le donne a rivendicare il diritto di voto e di eleggibilità in Svizzera? Quanto tempo è trascorso prima che gli uomini svizzeri votassero una prima volta su questo argomento? Da quando sono in vigore il nuovo diritto matrimoniale e la legge sulla parità dei sessi, e quali innovazioni hanno comportato? Quando è stato inoltrato al Tribunale federale il primo ricorso in materia di parità nel mondo del lavoro? Le schede informative, di agile lettura, forniscono risposte a queste e tante altre domande, documentando la lunga tradizione che ormai vanta in Svizzera l'impegno a favore della parità e della democrazia tra i sessi. La conoscenza del passato acuisce la consapevolezza di fronte agli obiettivi e ai compiti del futuro. La nuova panoramica storica cerca di stimolare anche in questo senso le lettrici e i lettori a impegnarsi in prima persona a favore della parità tra i sessi.

Con la sua forma chiara e agevole, la cartella informativa vuole avvicinare un vasto pubblico ai temi storici e nel contempo offrire alle specialiste e agli specialisti la possibilità di un rapido orientamento sulle date salienti. La cartella contiene informazioni utili in particolare anche per le docenti e i docenti, le studentesse e gli studenti, le scolare e gli scolari. Quale pratico riassunto renderà buoni servizi anche a chi opera nel mondo dei mass-media e della politica.

La cartella e il poster sono ottenibili nelle versioni italiana, francese e tedesca. Le 14 sintesi cronologiche trattano i seguenti temi: movimento suffragista e nuovo femminismo, diritto di voto e di eleggibilità, partecipazione politica, politica della parità, parità salariale, AVS e LPP, assicurazione maternità, diritto civile (capacità civile, matrimonio, divorzio), diritto di cittadinanza, integrità sessuale e violenza, interruzione della gravidanza.

Le ordinazioni vanno indirizzate per scritto o per fax (031/992.00.23) a: UCFSM/EDMZ, 3000 Berna.

Numeri di ordinazione: italiano 301.911.1i; francese 301.911.1f; tedesco 301.911.1d.

Per ulteriori informazioni rivolgersi al Segretariato della Commissione federale per i problemi della donna, Eigerplatz 5, 3003 Berna; signora Elisabeth Keller, tel. 031/322.92.76 o signora Claudia Weilenmann, tel. 031/324.93.26, fax 031/322.92.81.

Chiara Simoneschi-Cortesi

* Commissione federale per i problemi della donna, «Donne • Potere • Storia», «Donne e parità in Svizzera 1848-1998»: Cartella informativa con poster a colori e 14 sintesi cronologiche riguardanti le tematiche: movimento femminista, politica, diritto, Berna 1998, ca. 150 pagine, fr. 12.–/gratis per le persone in formazione o attive nell'insegnamento e nella ricerca e per le organizzazioni non profit (con attestazione o timbro).

Emile Bernard, Donne bretoni su un prato, 1888

«Gettate le reti»* ovvero l'arte della pesca a scuola

Scheda n° 1
Sommario
Prefazione
Introduzione
Giustificazione teologica
Giustificazione pedagogica
Giustificazione psicologica
Consigli didattici
1ª Area: *Domande d'inizio anno*
2ª Area: *Senso della vita*
3ª Area: *Il senso religioso*
4ª Area: *Il discorso sui valori*
5ª Area: *La ricerca di Dio*
6ª Area: *Gesù Cristo*
7ª Area: *Interrogativi sull'etica*
Letture d'approfondimento
Schede di discussione sui film

In fondo può essere vero per tutti i docenti che l'impegno dell'insegnamento venga paragonato alla fatica di rudi pescatori, che affrontano il lago o il fiume della conoscenza muniti di indomita pazienza, disposti a sfidare l'imprevedibilità del tempo, ma soprattutto capaci di approntare strumenti da pesca sempre più idonei a garantire un risultato accettabile o persino soddisfacente in rapporto alla fatica sostenuta.

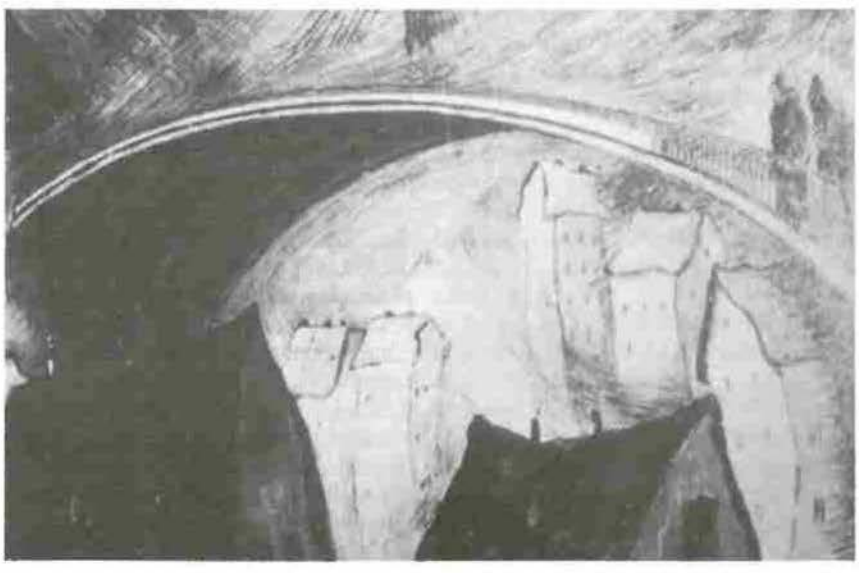
Questa riflessione è particolarmente calzante per una categoria di docenti – quelli di *istruzione religiosa* – che stentano oggi più che mai a far riconoscere (non solo di fronte alla società civile ma talvolta anche nello stesso apprezzamento ecclesiale) la loro innegabile dignità di lavoratori seri, onesti e generosi, a cui spetta un compito certamente affascinante ma assai delicato: aiutare le nuove generazioni a riflettere non solo sui mezzi ma sul fine stesso della vita, nella convinzione che ogni esperienza religiosa dell'uomo (in qualsiasi contesto storico–culturale sia maturata) rimanda comunque ed inevitabilmente alle *domande di senso e di valore* attorno all'uomo stesso (credo che tutte le persone di vera cultura dovrebbero riflettere più frequentemente sul fatto che il fenomeno religioso, prima ancora di essere un dato teologico, è fondamentalmente un dato eminentemente antropologico).

Nel proporre, allora, un sussidio didattico (non un testo di religione vero e proprio) per gli studenti delle scuole medio–superiori (corrispondente al quadriennio post–obbligatorio ticinese ma anche al quinquiennio della scuola italiana), mi sono preoccupato – prima di tutto – di affrontare la grande sfida della *motivazione*. Dobbiamo sinceramente un po' tutti ammettere che il mondo della scuola corre spesso il pericolo di essere arido, soffocante e castrante, assai lontano idealmente da quella «voglia di vita» che anima ad agita la mente e il cuore dei giovani. La motivazione, intesa come stimolo ricorrente per supportare la scelta di fondo di un cammino sincero ed appassionato di studio, di scoperta e di volontà di confronto con tutti gli altri compagni di viaggio, non può perciò mai essere data per scontata bensì deve rimanere una costante privilegiata del procedere didattico, cosicché «l'arte del pescare» di ogni buon docente si esplicherà nella ricerca di serie e meditate tecniche di incoraggiamento alla curiosità intellettiva, allo sforzo immaginativo, alla ricerca di confronto, alla capacità di scelta e di giudizio degli studenti. Da qui la mia proposta, per il corso di cultura religiosa scolastica, di partire da una serie di *questionari–inchiesta* (scheda n° 1) che costituiscono un vero e proprio discorso di «entrata in materia» nelle varie problematiche di volta in volta affrontate. Questo lavoro di scavo attorno ad un preciso bersaglio circoscritto offre immediati *vantaggi*:

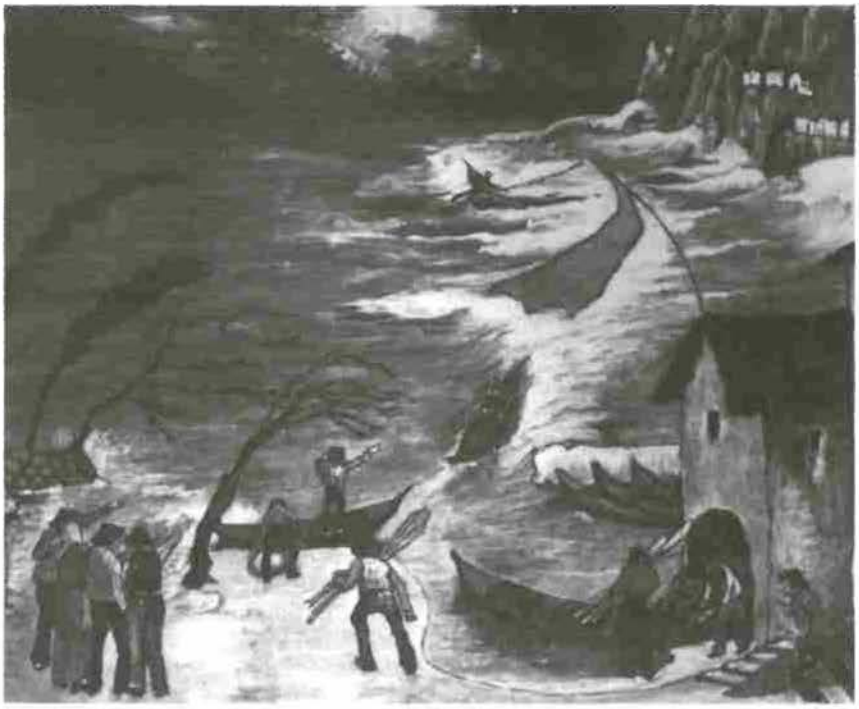
- apre orizzonti vasti di riferimento per situare la curiosità giovanile nel grande patrimonio culturale dell'intera umanità, ossigenando generosamente la loro fresca mente con l'apporto di pensieri arditi, originali e talvolta geniali, offerti gratuitamente dal meglio dell'«intellighentia» del passato e del nostro tempo;
- genera spontaneamente un materiale vivo di risposte non all'insegna di esercizi scolastici ripetitivi bensì nella linea di slanci ad intuizioni creative (il meglio stesso, in fondo, che una scuola potrebbe originare). Una volta appreso questo «gusto» personale d'inventiva e di trasmissione agli altri delle proprie emozioni più profonde, sarà ben difficile che rifacciano capolino la noia, la stanca ripetitività o la delusione per un'inutile fatica;
- produce un positivo sforzo conoscitivo–critico (che sgorga dalla vivace dialettica delle risposte), a vantaggio di una capacità d'approccio ai problemi considerati che non sarà mai a senso unico, imparando così che la ricerca della verità richiede un'estrema mobilità di tentativi, quasi una felice ostinazione nel non fermarsi subito alle prime e più facili intuizioni, bensì proseguendo fino in fondo nel gioco degli specchi incantati del conoscere, del gustare, del sapersi stupire.

Da questo procedimento a largo spettro emergerà spontaneamente la dia-

Marianne Werefkin, Vortice di neve, 1915



lettica delle convergenze e delle divergenze, che potrà utilmente insegnare una caratteristica strutturale della dinamica conoscitiva dell'uomo: raggiungere l'unità non tanto attraverso l'uniformità quanto piuttosto *attraverso la diversità*, fonte continua di arricchimento perché non orientata verso un possesso «monopolistico» del sapere.
Conseguenza importante sarà il saper valorizzare anche le minoranze di pensiero, offrendo a tutti pari opportunità nella ricerca comune, senza creare complessi di superiorità o d'inferiorità, in ogni caso non permettendo a nessuno di cadere nell'«arroganza» della verità, condizione basilare – questa – per bandire il germe malefico del disprezzo per gli altri, dell'intolleranza e del totalitarismo dispotico in un'area della vita – la ricerca di senso e di valore – dove *solo la libertà profonda di coscienza* potrà dare i frutti più sani, più saporiti e più maturi.



Marianne Werefkin, Pescatori nella tempesta, 1923

Caratteristiche e novità del sussidio proposto

Scorrendo le 144 pagine ci si accorge subito che si tratta di un sussidio «povero»; mancano del tutto immagini, fotografie, linguaggi grafici, e tutto ciò rappresenta indubbiamente un'altra sfida: quella di voler ricuperare, a vantaggio della cultura giovanile, un significativo *primato della parola* detta e scritta, non come semplice veicolo di comunicazione informativa ma come strumento un po' raffinato al servizio di una certa robustezza di pensiero e di vastità e profondità di evocazione riflessiva (nel tentativo di portare le nuove generazioni a cimentarsi anche con un pensiero–forte, alla scoperta di una sapienza umana coagulata attorno alla voce dei grandi filosofi, scrittori, artisti, che hanno condiviso la grande passione per l'uomo).
La scelta operata vuol essere anche una decisa reazione alla sottile congiura di un certo «riduttivismo» culturale (in nome dell'utilitarismo ed efficentismo pratico), che tende a negare alle nuove generazioni la trasmissione di un sapere continuato e rigoroso, direttamente collegato alla grande memoria storica del passato e alla scoperta e all'apprezzamento dei *valori*, senza i quali si troverebbero drammaticamente orfani di padri, di modelli, di spinte vitalistiche ed ideali, conseguentemente del tutto incapaci di condurre avanti l'evoluzione soprattutto etico–spirituale dell'homo sapiens.
Un'ulteriore novità è rappresentata dal riferimento diretto, per l'attualizzazione di tematiche esistenzialmente forti e coinvolgenti, all'arte cinematografica, spaziando da film eminentemente «classici» a quelli più recenti, carichi di un loro inconfondibile marchio di attualità.
Non si tratta mai di film «religiosi», bensì di opere che sanno scavare in profondità le esigenze più vere dell'uomo: la ricerca della felicità, il bisogno di amare e di essere amati, la scoperta dei propri limiti, le passioni che possono sconvolgere la mente e il cuore, l'enigma del dolore, della sofferenza e della morte, la speranza o il «sogno» d'immortalità.
Va da sè che la discussione articolata di ogni filmato (presentato per intero o a sequenze staccate) è un momento didattico non semplicemente facoltativo bensì *irrinunciabile*, per arrivare alla chiusura del cerchio, cioè alla formulazione di un messaggio educativo che comprenda e sintetizzi tutta la ricchezza e la suggestione del percorso intrapreso («Schede per film consigliati» vedi scheda n° 2).
In questo modo ho voluto «gettare» le mie reti, con l'ostinazione tipica dei pescatori di lungo corso (proprio quest'anno ricordo il 30° di presenza nella scuola, in ogni ordine e grado): forse il principale merito di questa fatica sta nel fatto che non é stata concepita a tavolino, bensí sulle barricate della scuola viva, in trincea, sul fronte piú esposto dell'esperienza didattica, in versione continuamente aggiornata, riveduta e corretta grazie alle vivaci ed intelligenti reazioni dei tanti studenti incontrati.
Soprattutto a loro va il mio GRAZIE, perché qualche volta sono riusciti persino a regalarmi la stupenda sensazione di partecipare, con loro, alla «pesca miracolosa» della vita.

Claudio Laim

* Claudio Laim, *Gettate le reti*, LDC, Torino, 1998, fr. 15.–

Scheda n° 2

Schede per film consigliati

L'attimo fuggente
Thelma e Louise
Miracolo a Milano
Terra amata
La messa è finita
La lista di Schindler
Giona che visse nella balena
Il settimo sigillo
La fontana della vergine
Gesù di Montreal
Piccolo Buddha
Noi ragazzi dello Zoo di Berlino
Philadelphia
Uomo morto in marcia

Formazione dei docenti: la situazione in Svizzera

Lo scorso mese di novembre la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione ha tenuto la propria Assemblea annuale al Monte Verità di Ascona. Fra i temi trattati figurava pure quello della formazione dei docenti, con particolare riferimento allo stato dei lavori in atto nei cantoni per portare a termine l'importante rinnovamento di questa struttura formativa.

A questo proposito la Conferenza aveva approvato nel 1995 delle Raccomandazioni all'intenzione dei cantoni. Gli aspetti principali del documento sono i seguenti:

- la formazione dei docenti è di livello terziario e ha luogo generalmente nelle università e nelle alte scuole pedagogiche (ASP). La formazione universitaria è prevista in particolare per i docenti delle scuole postobbligatorie e, se del caso, delle scuole medie;
- le ASP formano i docenti delle scuole dell'infanzia e delle scuole elementari. Esse possono estendere la propria attività anche alla formazione pedagogica dei docenti del secondario I e II;
- l'organizzazione e il finanziamento della formazione dei docenti sono interamente a carico dei cantoni. Restano ovviamente riservate le disposizioni federali che disciplinano la formazione dei docenti delle scuole professionali;
- le ASP si occupano della formazione di base dei docenti delle scuole dell'infanzia ed elementari, curano l'aggiornamento e svolgono attività nel campo della documentazione e della ricerca pedagogica;
- il titolo d'ammissione alle ASP è, di regola, la maturità liceale. Altri titoli di studio possono essere considerati dalle autorità cantonali;
- la durata della formazione nelle ASP è di tre anni e il numero degli studenti deve essere almeno di 300 unità;
- i contenuti della formazione devono essere conformi alle disposizioni che regolano il riconoscimento intercantonale dei titoli di studio;
- i cantoni dispongono di un periodo di 10 anni per dare seguito alle Raccomandazioni.

Qual è la situazione in Svizzera dopo tre anni dall'emanazione delle direttive del 1995?

Una prima valutazione dei 15 progetti attualmente in fase di elaborazione o di attuazione nel nostro paese evidenzia innanzitutto come i cantoni abbiano privilegiato come modello organizzativo quello dell'Alta scuola pedagogica. La quasi totalità dei progetti hanno adottato questa impostazione; solo Ginevra ha demandato all'università la formazione dei propri docenti dell'infanzia e delle scuole elementari. In questo caso la durata degli studi è però di 4 anni (e non di 3 come nelle ASP) e si conclude con un titolo accademico. Il Canton Berna, per la parte germanofona, ha deciso di organizzare la formazione dei docenti in collaborazione con l'Università, senza per questo rilasciare una licenza universitaria.

In tutti i progetti in corso di attuazione agli istituti di formazione sono assegnate anche attività di ricerca, di sviluppo come pure la formazione continua dei docenti. Alcuni cantoni già dispongono delle basi legali per attuare il rinnovamento della formazione magistrale (GE, GR, VS e BE, parte germanofona), mentre negli altri sono in corso delle procedure di consultazione oppure lo stato dei lavori si situa ancora a livello dipartimentale.

Trovano pure conferma le disposizioni che indicano nella maturità liceale il titolo privilegiato di accesso alle ASP. Infatti per seguire la formazione di docente di scuola dell'infanzia questa norma è prescritta da 10 dei 15 progetti considerati e dalla totalità dei progetti per iscriversi al curricolo per la scuola elementare. In alcuni casi – previo il superamento di esami di ammissione o la frequenza di appositi corsi preparatori – viene data la possibilità d'iscriversi alle ASP anche ai diplomati dalle scuole di diploma o a persone in possesso di altri titoli di studio del secondario II.

È interessante rilevare che se i diplomi rilasciati al termine dell'ASP consentono prioritariamente d'insegnare nell'ordine di scuola specifico (scuola elementare o scuola dell'in-

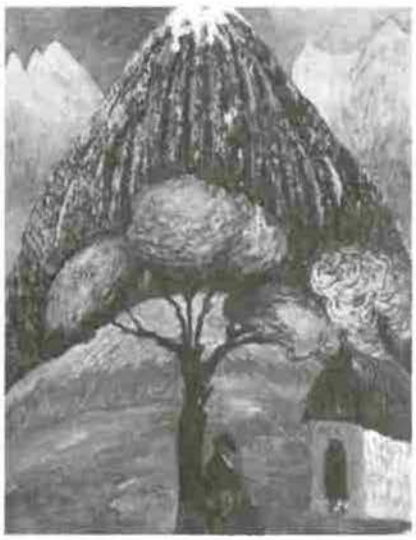
(Continua a pag. 24)

Marianne Werefkin, Festa in giardino, 1907

Il presente numero della rivista è parzialmente illustrato con opere tratte dal catalogo «Marianne Werefkin. Vita e opere», Monte Verità SA, Ascona 1988. Le opere della pittrice sono attualmente esposte al Museo comunale di arte moderna di Ascona fino al 30 dicembre 1998.

Formazione dei docenti: la situazione in Svizzera
(Continuazione da pag. 2)

fanzia), questo fatto non preclude comunque ad una più accentuata mobilità.
In diversi progetti sono previste infatti delle forme organizzative degli studi tali da consentire d'insegnare in più ordini di scuola (scuola dell'infanzia e scuola elementare) o di abilitarsi in più settori scolastici (medie e medie superiori). Sono soprattutto i progetti della Romandia e del Ticino che vanno in questa direzione.
Da segnalare pure che la formazione pedagogica dei docenti del settore medio e medio superiore è assicurata dall'Alta scuola pedagogica che – de facto – assume la caratteristica di polo pedagogico cantonale o intercantonale.
In nessun cantone l'abilitazione alla professione di docente del secondario I e II è quindi demandata all'Università (sono ovviamente possibili dei curricoli universitari che abbinano alla formazione scientifica la formazione pedagogico-didattica). Ginevra che per il settore prescolastico e primario ha optato per una formazione accademica – facilitato in questa scelta dall'esistenza della Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione – ha mantenuto per l'abilitazione in questi settori scolastici il Séminaire pédagogique.



Marianne Werefkin, L'albero rosso, 1910

La realizzazione dei progetti cantonali o intercantonali è prevista sull'arco di più anni: si va dal 1999 di Ginevra al 2005 di Sciaffusa e Turgovia.
L'Assemblea svolta al Monte Verità di Ascona ha consentito di evidenziare come il principio della formazione di livello terziario per i docenti sia praticamente acquisito (alcune resistenze a questo concetto sono per contro emerse nel Canton Zugo) e come le Raccomandazioni del 1995 abbiano trovato generale consenso e applicazione nel variegato panorama svizzero della formazione dei docenti.
Inoltre la pianificazione dei progetti avviene nei modi e nei tempi prefissati: essa deve tener conto, da un lato, della progressiva diffusione della riforma degli studi liceali sulla quale s'innesterà la formazione dei docenti e, dall'altra, degli aspetti finanziari che sono interamente a carico dei cantoni.
Anche nel nostro Cantone il dibattito è da tempo avviato. Alla Direzione della Scuola Magistrale è stato assegnato il compito di elaborare un modello formativo che tenga conto di alcuni principi importanti:
- durata triennale della formazione per i docenti delle scuole dell'infanzia ed elementari;
- integrare l'abilitazione all'insegnamento nel secondario I e nelle SMS nella ASP, creando a Locarno un unico polo formativo;
- favorire la mobilità professionale dei docenti, in particolare tra la scuola dell'infanzia e la scuola elementare e tra la scuola media e il medio superiore;
- consentire ai docenti portatori di un diploma di docente elementare o dell'infanzia di seguire successivamente una formazione per altri ambiti o servizi legati alla scuola (attività creative, scuola speciale, sostegno pedagogico, orientamento scolastico e professionale, ecc.);
- offrire corsi d'aggiornamento ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado;
- sviluppare attività di ricerca e di documentazione pedagogica.

Dal profilo strutturale sono in fase avanzata la progettazione di un nuovo stabile in Piazza S. Francesco e la ristrutturazione dell'attuale sede della Magistrale, così da accogliere in modo adeguato a Locarno la nuova struttura formativa. Il Gran Consiglio già ha stanziato i crediti per la progettazione e prossimamente dovrebbero concludersi gli approfondimenti in vista della concessione dei crediti di costruzione.
Rimane per contro ancora aperta la collocazione giuridica e istituzionale dell'istituto locarnese. Al momento si confrontano tre ipotesi: trasformazione nell'Alta scuola pedagogica, oppure inserimento della nuova Magistrale quale dipartimento della Scuola universitaria professionale, oppure come facoltà nel contesto dell'Università della Svizzera italiana.
Una decisione definitiva sui contenuti e sull'impostazione giuridica sarà presa in base al rapporto che nell'agosto 1999 la Scuola Magistrale presenterà al Dipartimento.

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

REDAZIONE:
Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Giorgio Merzaghi
Renato Vago
Francesco Vanetta

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:
Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona
telefono 091 814 34 55
fax 091 814 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:
Arti grafiche Salvioni SA
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:
abbonamento annuale fr. 20.–
fascicolo singolo fr. 3.–