SCUOLA TICINESE

Periodico della Divisione scuola
Anno XXX - Serie III
Aprile - Maggio 2001

242

Riforma della formazione dei docenti
In data 26 aprile 2001 il Consiglio di Stato ha licenziato il messaggio per l'istituzione in Ticino di un'Alta scuola pedagogica (ASP), con sede a Locarno. La nuova struttura dovrà occuparsi sia della formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare (al posto dell'attuale Scuola Magistrale), sia dell'abilitazione all'insegnamento dei docenti delle scuole medie e medie superiori (al posto dell'attuale Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento).
Particolarità dell'ASP.

L'insegnamento delle lingue può sfuggire alla routine?, *di Janine Courtillon*
L'articolo, che viene accompagnato da una nota introduttiva e di contestualizzazione dell'esperta di francese Miranda Begnis Ravezzani, propone e approfondisce il tema di come insegnare le lingue per accrescere il profitto negli allievi. Si segnalano in particolare alcuni suggerimenti pratici per un coinvolgimento più incisivo delle classi.

Opzioni specifiche e opzioni complementari nelle scuole di maturità
Dati statistici sulle scelte opzionali dei liceali in Svizzera, con riferimento ad un'inchiesta promossa dalla CDPE/IDES e alla luce dei nuovi orientamenti previsti dal Regolamento sul riconoscimento degli attestati liceali di maturità.

Collegamento dei docenti di storia e geografia della scuola media (N. 22)
Diverse le proposte segnalate nell'edizione 2001:
– «Editoriale», degli esperti di storia;
– «Ruolo delle fonti fotografiche nel lavoro dello storico», di Adolfo Mignemi
– «Guardiamo la televisione?», di Flavio Fumagalli
– «Museo e scuola: un incontro ancora possibile», di Marco Strufaldi
– «Blenio e Leventina nel Basso Medioevo: dal testamento di Attone alla "lex belegnica"», di Graziano Tarilli
– «Verso l'Argentina», di Ivano Fosanelli: recensione di Gianni Tavarini

In ricordo di Monica Berretta
La scomparsa della linguista italiana, per molti anni attiva nelle scuole medie del nostro Cantone, è qui ricordata in un contributo dell'esperto Martino Beltrani e in una rievocazione della docente Gemma Gentile-Pedroni.

Le biblioteche scolastiche nel mondo delle reti telematiche: indirizzi e caratteristiche, *di Ornella Monti-Jauch*
In questo contributo vengono elencate offerte e proposte per favorire un'adeguata ricerca di documenti vari (libri, riviste, VHS, CD-ROM, DVD) all'interno delle biblioteche – scolastiche e non – del Canton Ticino.

Recensione:

– «Apri la TV... per saperne di più», di VILMA MAZZA, ERINA FAZIOLI BIAGGIO, FREDI SCHAFROTH

Comunicati, informazioni e cronaca

Scuola Magistrale – Locarno

Riforma della formazione dei docenti

Il presente numero della rivista è illustrato con opere di Alfredo Bortoluzzi, attualmente in esposizione presso il Museo d'arte di Mendrisio.

La recente approvazione del Consiglio di Stato del Messaggio sull'istituzione dell'Alta scuola pedagogica (ASP) pone le premesse per inserire anche il nostro cantone fra quelli che prospettano un profondo rinnovamento della formazione dei docenti, e in particolare di quelli delle scuole dell'infanzia ed elementari. La decisione del Consiglio di Stato era attesa: dopo i lavori preparatori intrapresi presso la Scuola Magistrale (e qui occorre ricordare i validi contributi assicurati sia dalla precedente che dall'attuale direzione) e la procedura di consultazione avviata lo scorso novembre dalla Divisione della scuola sul progetto di disegno di legge, mancava ancora la presa di posizione definitiva dell'esecutivo sia sulla forma giuridica da assegnare a questa nuova struttura formativa sia su alcuni aspetti caratterizzanti il progetto.
La preferenza dell'autorità politica è stata data all'ASP dopo aver valutato alcune altre ipotesi di lavoro (istituire un Dipartimento all'interno della SUPSI oppure creare una nuova facoltà dell'USI). La soluzione adottata dal Cantone Ticino è coerente con quanto è avvenuto sul piano svizzero. Tutti i cantoni hanno infatti adottato la struttura giuridica dell'ASP, cioè quella di una istituzione di livello terziario non universitario, ad esclusione di Ginevra che ha optato invece per la formazione universitaria dei propri docenti comunali, portando però a quattro gli anni di studio dopo la maturità. E con la scelta dell'ASP si è voluto soprattutto ribadire la stretta connessione che deve esserci tra teoria e pratica nella formazione dei docenti.
Quali gli obiettivi di questa riforma? Innanzitutto si vuole elevare qualitativamente la formazione dei docenti ponendo le premesse per un riconoscimento dei diplomi sia sul piano svizzero sia su quello europeo. Infatti per perseguire questo obiettivo la durata minima degli studi per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare deve essere portata a tre anni e deve ossequiare le norme previste dai regolamenti sul riconoscimento dei diplomi elaborati dalla Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione (CDPE). Questi regolamenti definiscono pure i titoli di accesso (generalmente la maturità liceale svizzera) e la ripartizione dei contenuti tra apporti teorici ed attività pratiche.
Un secondo obiettivo dell'ASP è quello d'incentivare e di sviluppare le offerte di aggiornamento per i docenti di ogni ordine e grado consapevoli dell'importanza che questa offerta ha sull'attività dei docenti e, in ultima analisi, sulla qualità della scuola.
All'ASP infine spetta pure il compito di sviluppare la ricerca in ambito pedagogico, e in particolare quella relativa alle didattiche disciplinari, e di curare la documentazione didattica.
L'ASP, che avrà sede a Locarno negli spazi ristrutturati della vecchia Magistrale e in quelli di un nuovo edificio di prossima costruzione, si occuperà pure della formazione pedagogica dei docenti delle scuole medie, medie superiori e delle scuole speciali. Occorre qui rammentare che la formazione pedagogica non sarà prerogativa solo delle ASP. Infatti i citati regolamenti delle CDPE assegnano questo compito anche alle università, nella misura in cui quest'ultime dispongono delle facoltà di riferimento nelle diverse discipline insegnate nelle scuole e si attengono alle norme di riconoscimento prescritte dalla CDPE. In futuro quindi gli studenti ticinesi interessati a svolgere la professione di docente potranno ottenere l'abilitazione all'insegnamento sia nel corso della formazione universitaria sia dopo il conseguimento di un titolo accademico iscrivendosi all'ASP. In entrambi i casi la durata della formazione è di almeno un anno e l'abilitazione riguarderà due materie d'insegnamento.
L'istituzione dell'ASP comporterà pure alcune ristrutturazioni: la Scuola Magistrale e l'Istituto di abilitazione e di aggiornamento saranno assorbiti dalla nuova struttura; il Centro didattico regionale di Locarno e la biblioteca della Magistrale confluiranno in un unico centro di documentazione; la ricerca svolta dall'ASP e le attività promosse dall'Ufficio studi e ricerche dovranno coordinarsi per evitare inopportuni doppioni.
L'istituzione dell'ASP consentirà anche di promuovere una maggiore mobilità dei docenti. Nel corso del triennio di formazione sarà possibile – a determinate condizioni – conseguire

(Continua a pagina 28)

Alfredo Bortoluzzi, Piante del Sud, 1973, Acrilico su tela, cm 70x90

L'insegnamento delle lingue può sfuggire alla routine?*

Premessa
In Svizzera il dibattito su quali lingue imparare a scuola, quante e a partire da quale classe, è sempre più vivace e coinvolgente. In particolare ci si chiede, e i pareri divergono assai, quale idioma introdurre per primo, l'inglese o una lingua nazionale. Anche la CDPE (Conferenza Svizzera dei Direttori della Pubblica Educazione) è divisa quasi equamente su questo punto. Qualche cantone ha già fatto le proprie scelte e fra breve si dovrà definire una politica linguistica anche in Ticino dove alcuni gruppi ad hoc sono stati formati dal Dipartimento Istruzione e Cultura. Uno dei nodi da sciogliere è la proposta di dare conoscenze di base in due o addirittura tre lingue straniere (due nazionali e l'inglese) e nello stesso tempo assicurare la padronanza dell'italiano. Il tutto nell'ambito della scuola dell'obbligo.
Per decidere in senso quantitativo occorre però che vengano soddisfatte alcune condizioni di fondo, soprattutto di tipo metodologico e strategico, comuni alle diverse lingue. E occorre definire le competenze da raggiungere alla fine della scuola media. Se lo scopo dell'insegnamento è saper parlare una lingua, vuol dire che si tratta di saperla scrivere correttamente o non piuttosto anzitutto di comunicazione orale? E qual è il valore da dare alla comprensione scritta?
Nel secondario inferiore l'obiettivo prioritario perseguito attualmente non è tanto una competenza comunicativa quanto l'apprendimento formale della lingua scritta. E questo vale non soltanto per il Ticino, ma per tutta la Svizzera: si vedano le esperienze e ricerche condotte nell'ambito del Programma Nazionale di Ricerca 33 sull'efficacia dei nostri sistemi d'insegnamento.
Tra i vari fattori che inibiscono un diverso approccio alle lingue (e qui mi riferisco particolarmente al francese) se ne possono citare tre: una tradizione fortemente radicata per un insegnamento di tipo eminentemente grammaticale, le esigenze del post-obbligatorio che vanno ancora in tal senso e un orario settimanale troppo esiguo per poter esercitare la conversazione in modo adeguato.
L'articolo qui proposto di Janine Courtillon, ricercatrice francese, conosciuta anche da noi come esperta per l'insegnamento delle lingue straniere, ci conferma che il problema non è soltanto ticinese o svizzero.

Miranda Begnis Ravezzani

Paradossalmente, la nostra epoca, che vede fiorire numerose ricerche nella didattica delle lingue straniere, sembra regredire dal lato pedagogico nella pratica quotidiana dell'insegnamento.
I nuovi approcci, più naturali, orientati verso la comunicazione e che tengono conto delle strategie di apprendimento messe in evidenza dalle ricerche, non penetrano nelle aule in cui si insegna una lingua «straniera». Al contrario, sono i vecchi «valori sicuri»: le regole di grammatica a priori, le liste di vocaboli, l'applicazione delle regole, ossia lo studio della lingua fine a se stessa, che incontrano il favore del pubblico. Dietro impaginazioni spesso brillanti, i manuali più utilizzati preconizzano un trattamento tradizionale della lingua, senza preoccuparsi nè dell'apprendimento, nè della comunicazione.
Indubbiamente si può arrischiare qualche ipotesi sulle ragioni di questo stato di cose:
- Il movimento pendolare che ha messo in disparte l'idea stessa di metodologia è parzialmente responsabile della sfiducia nei confronti di un insegnamento basato su princìpi teorici o di metodo. Questa idea è stata rimpiazzata da quella di eclettismo al quale sembra si dia lo statuto di metodo d'apprendimento senza tener conto delle ricerche che hanno messo in evidenza le strategie che facilitano ed accelerano l'apprendimento. In realtà, l'eclettismo può essere la migliore o la peggiore delle cose, a seconda se questa pratica è orientata da un progetto pedagogico coerente e giustificato oppure se non è altro che l'espressione dell'ispirazione del momento, senza un filo conduttore.
- Il mestiere d'insegnante è stato svalorizzato, la formazione continua trascurata, cosicché in molti casi la routine o l'improvvisazione fungono da metodo.
- Gli allievi stessi, in particolare quelli che provengono da paesi a forte tradizione grammaticale e a tradizione di insegnamento ex-cathedra, contribuiscono a mantenere una situazione regressiva nel corso di lingue: «Regole di grammatica, esercizi, è ciò che richiedono gli allievi – dicono certi docenti – bisogna dar loro ciò che vogliono.»

E nel frattempo, i ricercatori scoprono, gli autori di metodi applicano, il campo della didattica si costruisce e si arricchisce. I seminari, i colloqui, le giornate pedagogiche di ogni specie si moltiplicano, senza incidere sulla pratica quotidiana. Tra la didattica e la lezione di lingue non c'è più comunicazione.
In questa situazione pedagogica generalizzata, si possono individuare alcune tendenze:
- la pura e semplice routine: insegno le lingue come me le hanno insegnate, e d'altronde è ciò che reclamano gli allievi;
- la diffidenza verso l'approccio comunicativo, il quale, come dicono i suoi detrattori, ha fatto molti danni nell'insegnamento delle lingue: gli allievi non conoscono più la grammatica e parlano male; ritorniamo ai valori sicuri, ovverossia ai metodi tradizionali, il che, naturalmente, significa che gli allievi non parleranno (quasi) più;
- l'adozione spesso superficiale di tecniche o di teorie alla moda, malamente capite ed applicate senza scrupolo di coerenza: la gestione mentale, le diverse tecniche corporee, l'uso del computer senza uno sguardo critico sul programma proposto, ecc.

Routine, eclettismo o bricolage, i risultati non sono evidenti. Gli allievi adulti disertano le scuole di lingue. Soltanto l'inglese continua ad essere imparato comunemente dappertutto, per motivi che sfuggono alla metodologia. Per le altre lingue non è la stessa cosa.
Certo, occorrerebbe scrivere un lungo capitolo per esporre le mille maniere di motivare gli allievi allo studio di una lingua diversa dall'inglese. Non è lo scopo di questo breve articolo. Vor-

rei semplicemente attirare l'attenzione su un campo dell'apprendimento, quello delle strategie, sulle pratiche correntemente usate in classe dai docenti, pratiche che sembrano «aller de soi», ma che in realtà distruggono o inibiscono nell'allievo la capacità di apprendere.

Che cos'è che chiamiamo strategia?
Prenderò a prestito la definizione che ne dà Paul Cyr, nel suo libro «Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde», «Le Point sur...», Ed. CEC, Québec, 1996. Una strategia è «un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible». Un buon allievo possiede la maggior parte delle strategie per istinto, o in quanto l'ambiente nel quale vive gli ha permesso di svilupparle. E l'allievo che non le possiede può acquisirle purchè il professore gliele insegni tramite situazioni di apprendimento che fornisce alla classe.
Il guaio è che, ignorando l'esistenza di tali strategie, numerosi professori, non soltanto non le insegnano, ma distruggono o spengono con pratiche d'insegnamento inoperanti le strategie che esistono già o che potrebbero essere sviluppate nei loro studenti.
Mi accontenterò di menzionare qui di seguito i comportamenti abituali, distruttori di strategie, che mi sembrano i più diffusi nelle classi.

La priorità di un programma di grammatica predeterminato
L'insegnamento di un punto di grammatica proposto sistematicamente in modo anticipato e troppo esaustivo, ovvero prima che gli allievi siano stati a contatto di una certa quantità di discorso, nuoce alla strategia di pratica spontanea della lingua che permette di memorizzare e alla strategia di inferenza o di scoperta che permette anche di fissare le regole e i significati nella memoria.
Di più: questo «accanimento grammaticale» rivela la scarsa conoscenza del modo in cui si acquisisce la pratica di una lingua. Ecco perché i nostri allievi conoscono la grammatica e sono incapaci di parlare.
In effetti, la pratica di una lingua presuppone l'acquisizione di due capacità:
- la capacità di trasmettere un messaggio in modo fluido, il che richiede l'avvenuta memorizzazione di frammenti di frasi o di parole concatenate in modo intelleggibile dal punto di vista fonetico, e il possesso di un lessico più o meno abbondante: questa capacità è prioritaria e concerne poco la grammatica; se la grammatica è preponderante, la fluidità non verrà acquisita;
- la capacità di produrre degli enunciati grammaticalmente corretti: questa capacità è secondaria, concerne soprattutto la morfologia e si acquisisce soltanto in un secondo tempo dell'apprendimento, in quanto non impedisce la comprensione dei messaggi. È l'inverso di ciò che si fa in classe e di ciò che si ritrova in certi nuovi manuali di francese: pagine speciali di grammatica o pagine di lessico staccato dal contesto, il che non può servire a memorizzare delle frasi, poiché non si parla con delle parole isolate, bensì con frasi o pezzi di frasi.

Questo accanimento grammaticale, se tutto va bene, genera la penosa consapevolezza che ci sarebbe uno sforzo lungo e costoso da fare se si vuol essere capaci di utilizzare una lingua morfologicamente abbastanza complessa come il francese. Se va male, esso provoca demotivazione e senso di impotenza.
L'unico modo di rispettare i programmi grammaticali e di sdrammatizzare la grammatica è di entrare nell'ordine di idee che il programma della lezione sarà anzitutto lo studio di un documento orale o scritto, il quale darà adito ad un certo numero di attività di comunicazione e che, a proposito di quel documento, gli allievi potranno ricavare in modo implicito ed esplicito alcuni aspetti delle regole della lingua, insite nel documento stesso. È risaputo: una certa parte dell'acquisizione si fa a livello implicito, ma l'esplicitazione è ugualmente necessaria. Ed è in questo che dovrebbe consistere il programma grammaticale della lezione: «Per esempio, domanderò ai miei allievi, riuniti in piccoli gruppi, ciò che pensano della differenza d'uso tra il passé composé e l'imparfait.» Li metterò nella situazione del linguista che reperisce contesti linguistici e semantici, fa ipotesi, inferenze, le quali vengono confermate o meno, dapprima tramite la discussione in gruppo e poi da parte del professore al momento della «mise en commun».
Naturalmente, ciò va in senso opposto a quanto si crede abitualmente: «Gli allievi sono incapaci di scoprire le regole da soli. Fanno errori e perdono tempo.» Purtroppo succede il contrario: si spiegano loro le regole ed essi continuano a fare errori, li si correggono, in generale non sanno perché, ma si fidano del professore, a scapito del piacere di apprendere. Paul Cyr scrive, nel libro sopracitato: «Certi allievi considerano che non hanno né il diritto né la capacità di indovinare o di formulare delle ipotesi, perché il sistema di educazione che hanno conosciuto non li ha abilitati a farlo oppure glielo ha nettamente proibito».
Come parlare allora del piacere di apprendere quando la filosofia dell'insegnamento è fondata sulla passività e sul divieto? Questo è il primo errore, la prima e forse la più importante sfida da raccogliere.

La spiegazione di un documento da parte del professore
Come avviene per la spiegazione delle regole di grammatica, anche la spiegazione di un testo da parte dell'insegnante è un'abitudine molto diffusa. Non entro qui nel caso del professore di lingua materna che si accinge a spiegare un testo per fare acquisire una tecnica (per un commento o altro). L'acquisizione di una tecnica presuppone riconoscimento e appropriazione. Non è la stessa cosa per quanto concerne la spiegazione per capire. Capire un testo è un procedimento naturale, alla portata di ogni allievo, purchè lo si sappia mettere in grado di trovare indizi, fare paragoni, inferenze, e fare appello alla somma di conoscenze che possiede, conoscenze linguistiche e conoscenze del soggetto.
L'esposizione ad un testo che comporti un livello di difficoltà adeguato, cioè superiore all'insieme delle conoscenze degli allievi, permette di esercitare le loro capacità di concentrazione, di riconoscimento degli indizi e di inferenza. Permette loro altresì di esercitarsi ad esprimersi tramite parafrasi. Occorre dunque perdere il riflesso condizionato di spiegare, per passare direttamente a chiedere agli studenti a proposito del testo: che cosa avete capito? e che cosa ne pensate?

La correzione degli errori
Il trattamento dell'errore è una delle routines che sembra più refrattaria al cambiamento.
Due sono le pratiche diffuse:
- correggere immediatamente l'allievo che fa un errore parlando;
- correggere i lavori scritti rettificando tutti gli errori (invece di limitarsi a segnalarli, ndt).

L'argomento che giustifica queste

pratiche: se si lascia parlare l'allievo senza correggerlo, i suoi errori si «fossilizzano». In realtà non esiste fossilizzazione nella lezione di lingua in cui c'è sempre, a un certo momento, correzione e riformulazione. La fossilizzazione ha luogo soltanto in un ambiente «non-captif», cioè fuori dall'aula, quando si impara la lingua nell'ambiente in cui essa è parlata normalmente, e senza che questo ambiente eserciti un controllo sufficiente su colui che apprende.
Occorre perdere il riflesso condizionato della correzione che interrompe la parola dello studente. Gli insegnanti dovrebbero esser coscienti del fatto che l'errore fa parte della costruzione del sapere grammaticale, la quale avviene solo tramite approssimazioni successive. Quando un allievo viene corretto, può non essere ancora arrivato allo stadio in cui la regola lo interessa. In questo caso non sentirà nemmeno la correzione del professore.
La concentrazione sulla forma dipende dalla fase in cui si trova il discente. Se è all'inizio dell'apprendimento, l'attenzione è interamente rivolta verso il senso (il lessico) e verso la forma sonora (la fonetica) nella misura in cui si rende conto che lessico e fonetica gli sono indispensabili per capire e farsi capire. In una fase più avanzata, la sua attenzione si dirigerà verso gli errori morfosintattici che correggerà man mano che diventerà più competente e più esigente. Bisogna rispettare questi stadi, il che non significa in alcun caso lasciar correre gli errori. Ma occorre capire in quale fase si trova l'allievo e non stupirsi della persistenza di errori morfologici all'inizio dell'apprendimento. È naturale che ci siano. Per contro, bisogna fare molta attenzione alla fonetica. Se essa non viene curata fin dall'inizio, i rischi di pronuncia difettosa sono molto più persistenti.
Come fare le correzioni? Una delle strategie più utili all'apprendimento è quella che permette all'allievo di correggere da sé le proprie performances dopo la produzione. Se l'insegnante lo corregge nel corso di un atto di comunicazione, distrugge la capacità dell'allievo di autocorreggersi. Il suo compito dovrebbe essere quello di aiutarlo a sviluppare questa capacità, domandando all'allievo di riformulare ciò che ha appena detto. La riformulazione può anche essere collettiva, dopo una qualsiasi attività. In tal caso gli allievi hanno l'occasione di discutere sulla lingua, di verificare le loro ipotesi: in questa fase l'acquisizione grammaticale è particolarmente intensa.
Per ciò che concerne lo scritto, il principio è il medesimo. A che cosa serve correggere i lavori degli allievi se si sente il sempiterno lamento: fanno sempre gli stessi errori? Perché? Semplicemente perché non si fa in modo che si correggano da soli.

Alfredo Bortoluzzi, Costume per «L'uccello di fuoco», 1929, acquarello su carta, cm 29.7 x 21

Gli esercizi di lingua in sostituzione delle attività comunicative

Fare praticare delle interazioni durante la lezione dando la priorità alle tâches communicatives è un'attività di cui molti docenti diffidano, sia perché la trovano rischiosa, poco rassicurante, sia perché pensano che si traduca in una perdita di tempo. Allora ci si ripiega sugli esercizi, rassicuranti (per gli insegnanti e per gli allievi), almeno così pare.
E tuttavia? Tutte queste attività possono aver luogo in classe ed essere proficue, ma molto spesso, per timore di non saperle padroneggiare, le si riduce al minimo e si ricorre troppo all'esercizio orientato verso la lingua, il quale può essere più o meno comunicativo e più o meno creativo, ma che non potrà mai sostituire la situazione fondamentale per l'apprendimento: quella di avere un messaggio da trasmettere ad un interlocutore il cui ruolo è indispensabile, poiché, grazie alla sua retroazione, crea il bisogno di scambio e perciò suscita la parola improvvisata, personale, e non la parola richiesta dall'esercizio.

Eliminando questa possibilità, l'esercizio orientato verso la lingua trascura una strategia socio-affettiva importante che spinge l'allievo ad interagire e a cooperare con i suoi pari allo scopo di accomplir une tâche o di risolvere un problema. Questa strategia si sviluppa soprattutto tramite i lavori di gruppo che, oltretutto, incoraggiano il discente a assumersi dei rischi, a non temere di fare errori e a controllare le proprie emozioni. (Saper controllare le proprie emozioni è una strategia utile in quanto permette di assumere dei rischi producendo frasi di cui non si è del tutto sicuri, senza aver paura dell'errore, beneficiando così dell'apprendimento che fornisce la prise de risques seguita da retroazione).
Queste strategie sono altresì contrariate se il professore conduce il gioco in maniera direttiva, cioè se ha sempre l'iniziativa degli scambi, se non instaura in classe un clima che permetta agli studenti di fare spontaneamente delle domande per verificare un'ipotesi o per domandare una spiegazione. Queste richieste di verifica e di chiarimenti fanno pure parte delle strategie del buon discente. Esse possono esistere naturalmente in alcuni studenti, ma sovente occorre incoraggiarne l'uso.

Le pratiche abituali di valutazione normativa

Anch'esse fanno parte di una tenace routine. E manifestano il bisogno istituzionale più diffuso attraverso il quale gli insegnanti si fanno intrappolare: per passare da un grado scolastico all'altro, occorre essere capaci di superare una prova, ovvero un controllo amministrativo, nella maggior parte dei casi. Se il controllo è grammaticale, l'insegnamento sarà «grammaticale». La valutazione della competenza di comunicazione è penetrata pochissimo negli ambienti scolastici e nelle istituzioni classiche. Ma questa è un'altra storia che va al di là degli intenti del presente articolo.
Questo abuso di verifiche di tipo linguistico o grammaticale ha una conseguenza negativa: condiziona gli studenti a dare importanza soltanto agli aspetti formali e li distoglie dall'acquisizione di abilità molto più indispensabili a questo livello (scuola dell'obbligo ndt): saper capire l'orale, saper leggere, allenarsi a praticare la lingua.
Altra conseguenza negativa: la valutazione fatta dal professore e dal maestro non tiene conto della capacità naturale che i buoni allievi hanno di autovalutarsi. E, invece di svilupparla in quelli che non l'hanno o che la possiedono pochissimo, ci si accontenta, in un modo forse inconsciente, di fare del «bachotage» per portarli a superare i controlli o gli esami.
Questa strategia di autovalutazione consiste nel prendere coscienza della qualità delle proprie performances concentrandosi sui diversi aspetti (comunicativi, linguistici e strategici) delle suddette performances, paragonandole con altre, sollecitando la memoria, informandosi per verificare ciò di cui non si è sicuri, il che porta naturalmente ad autocorreggersi. Questa strategia, non soltanto non è favorita (raramente si domanda agli allievi di autovalutarsi nel corso del loro apprendimento), ma essa è definitivamente contrariata, soprattutto negli istituti secondari dove si lavora per il voto. In queste scuole «avere un bel voto» è considerato da tutti un obiettivo prioritario che, naturalmente, non può essere raggiunto che a detrimento dell'attenzione portata alla forma delle sue performances, del giudizio personale, della prise de risques, in conclusione a scapito dell'apprendimento.
Se lo scopo è quello di render l'allievo sempre più autonomo e responsabile del proprio apprendimento, l'insegnante dovrebbe preoccuparsi tanto delle strategie utilizzate dallo studente quanto delle sue performances, e cercare di cambiare il suo atteggiamento, quando esso è negativo, tramite ripetute esperienze positive.
La tabella seguente riassume e mette a confronto le pratiche abituali d'insegnamento e le strategie che da esse vengono ostacolate.
La «prise en compte» delle strategie degli allievi allo scopo di favorirle e di migliorare l'apprendimento, riabilita se non proprio la metodologia, almeno il metodo. La metodologia può essere considerata di parte: tale scuola di pensiero, tal altro autore preconizza un insieme di procedure. La metodologia, la si può adottare, criticare o rifiutare. Ma non si può fare a meno del metodo, il quale appartiene ad una categoria generale: il metodo è l'uso giudizioso di mezzi per raggiungere uno scopo. Come scrive A. Wenden in Learner Srategies for Learner Autonomy (Prentice- Hall, 1991), il professore dovrebbe chiedersi che cosa risponderebbe allo studente che gli dovesse domandare qual è il miglior modo per imparare una lingua. Sapere quali consigli gli darebbe, significa avere un metodo.

Pratiche di routine	Strategie ostacolate
– la priorità del programma di grammatica	– l'attenzione/ l'inferenza / la capacità di analizzare e stabilire legami e a sviluppare capacità discorsive
– la spiegazione data dal professore	– l'attenzione / l'inferenza / la pratica della lingua / la parafrasi / le sollecitazioni di verifica e di chiarimenti
– la correzione degli errori	– l'autovalutazione / l'autocorrezione
– gli esercizi di lingua in sostituzione di attività comunicative	– la pratica della lingua / la cooperazione (interazione fra pari) / il controllo delle emozioni (prise de risque) / le sollecitazioni di verifica e di chiarimenti
– la valutazione normativa	– l'autovalutazione

Janine Courtillon

*Titolo originale: «L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine?». Traduzione a cura di Miranda Begnis Ravezzani.

Opzioni specifiche e opzioni complementari nelle scuole di maturità

In Svizzera, non si dispone pressoché di alcuna letteratura sul tema delle opzioni specifiche e complementari nelle scuole di maturità. Dal 1995 le opzioni specifiche e complementari, sono previste dal Regolamento sul riconoscimento degli attestati liceali di maturità(RRM).
L'inchiesta promossa dalla CDPE/IDES, dedicata alle opzioni specifiche e alle opzioni complementari in Svizzera e nel Principato del Liechtenstein, contiene i dati relativi a 134 scuole di maturità. L'elaborazione dei dati raccolti non ha tenuto conto di 13 scuole di maturità che non fanno (ancora) parte della lista delle scuole i cui certificati di maturità sono riconosciuti dalla Confederazione e dalla CDPE. L'indagine informa sull'offerta di opzioni specifiche e opzioni complementari all'interno delle scuole di maturità.

1. Opzioni specifiche
L'attuale proporzione dell'opzione specifica, dell'opzione complementare e del lavoro di maturità varia, secondo l'art. 11 del RRM, dal 15 al 25% dell'insegnamento.
Le scuole di maturità offrono come opzioni specifiche le seguenti discipline: latino, greco, tedesco, romancio, francese, inglese, italiano, spagnolo, russo, fisica e applicazioni della matematica, biologia e chimica, economia e diritto, filosofia/pedagogia/psicologia, arti visive e musica, ossia 15 differenti opzioni specifiche. Complessivamente nelle scuole recensite esistono 909 offerte di opzioni specifiche. Ciò non significa tuttavia che siano predisposte delle classi ogni qualvolta venga registrata un'opzione specifica sulla tavola sinottica riguardante una determinata scuola di maturità: le risposte sottintendono sovente la nota che le opzioni specifiche vengono offerte nella misura in cui la domanda da parte degli studenti sia sufficientemente rappresentativa. L'offerta stabilita nel sondaggio non può dunque essere considerata come equivalente all'offerta reale. Un esempio: benché il latino risulti apparire fra le opzioni specifiche offerte da più di 100 su 130 scuole di maturità, il numero di liceali con latino è probabilmente diminuito negli ultimi anni di una proporzione variabile fra la metà e i due terzi nella maggioranza dei cantoni. Il numero di allievi che s'iscrivono effettivamente a un'opzione determinata dovrebbe essere studiato mediante un'indagine supplementare.
Ciò nonostante, alcune constatazioni possono essere formulate in merito all'offerta di opzioni specifiche:
1) I corsi più frequenti riguardano il latino, l'italiano, lo spagnolo, nonché la fisica e le applicazioni della matematica; i più rari concernono il romancio, il tedesco, il francese, il russo e infine la filosofia/pedagogia/psicologia. Le offerte mediamente frequenti interessano le seguenti discipline: il greco, l'inglese, la musica, le arti visive, la biologia e la chimica oltre che l'economia e il diritto.
2) Fra una lista di 15 opzioni specifiche (compreso il romancio), ogni scuola ne propone in media 7. Il ventaglio di offerta si situa da 1 a 13. All'incirca il 61% delle scuole propongono da 5 a 9 opzioni specifiche, il 18% meno di 5 e il 21% più di 9.

Alfredo Bortoluzzi,
Fantasia architettonica, 1970
Acrilico su tela, cm 90 x 70

2. Opzioni complementari
Le scuole di maturità presentano una gamma di 13 opzioni complementari: fisica, chimica, biologia, applicazioni della matematica, storia, geografia, filosofia, religione, economia e diritto, pedagogia/psicologia, arti visive, musica e sport. Complessivamente 128 scuole offrono 1279 opzioni complementari.
Nel commentare i dati si rendono indispensabili alcune puntualizzazioni riguardo alle combinazioni fra opzioni specifiche e opzioni complementari, riguardo alle maturità bilingue, riguardo alla sinergia delle differenti scuole e riguardo alle esperienze-pilota in atto.
Nel contesto della domanda di opzioni complementari, le notazioni seguenti risultano alquanto pertinenti:
1) Contrariamente alla domanda di opzioni specifiche, la frequenza delle opzioni complementari non presenta differenze notevoli. Nell'insieme si annoverano fra 105 e 118 offerte in fisica, storia, chimica, biologia e geografia, fra 90 e 99 offerte in sport, musica, economia e diritto, filosofia, applicazioni della matematica e arti visive. All'incirca la metà delle scuole presenta offerte anche in pedagogia/psicologia e in religione.
2) Delle 13 opzioni complementari, in media ogni scuola ne offre 10. Nel 90% dei cantoni il ventaglio di offerta di opzioni complementari si situa fra le 7 e le 13 discipline, mentre nel 40% dei cantoni l'offerta uguaglia o supera le 10 discipline.

Alfredo Bortoluzzi, Ritratto di città 4, 1969
Olio su cartone telato, cm 50 x 40

Notazioni finali
L'indagine mostra quali opzioni specifiche e quali opzioni complementari sono offerte per ogni scuola di maturità. Essa permette di verificare la frequenza di una determinata disciplina nell'insieme delle offerte proposte in Svizzera. Esprimere delle valutazioni qualitative resta comunque arduo, anche se indubbiamente l'indagine fornisce una prima base per delle discussioni più approfondite.

Aprile-Maggio 2001 22

COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

Editoriale

In occasione degli incontri regionali degli scorsi mesi di settembre e ottobre, abbiamo appurato che i docenti di storia nutrono perplessità più o meno marcate nei confronti del Nuovo piano di formazione. In generale i colleghi non ne negano la validità, anzi condividono molti dei contenuti in esso contemplati, ma si sentono poco aiutati dalla mappa disciplinare e disorientati di fronte alle richieste educative e all'elenco di obiettivi. Timori suscita anche la concezione pedagogica che fa da sfondo all'insegnamento e che presumibilmente orienterà la professionalità del docente nei prossimi anni. Si teme una sorta di modello globalizzante e addirittura prescrittivo, che potrebbe sacrificare e deprimere la varietà didattica, la libertà e l'iniziativa individuale. Il docente è indotto a porsi delle legittime domande. Il modo di insegnare praticato finora è ancora valido e si accorda con il modello proposto? C'è ancora spazio per quel «segno» particolare e peculiare che ogni docente tenta di imprimere al suo insegnamento?

A queste perplessità se ne aggiungono altre legate più specificatamente alla disciplina storica. La storia è una materia difficile da insegnare anche perché negli ultimi decenni ha fortemente ampliato e moltiplicato i propri campi di indagine. Indubbiamente esiste uno stretto legame tra concezione pedagogica e trasmissione di contenuti. È pure fuori discussione che l'allievo deve essere valorizzato nelle sue capacità e competenze come è altresì evidente che un tale indirizzo possa affermarsi unicamente con un insegnamento attivo e partecipativo. È nell'interazione tra contenuti e approccio pedagogico-didattico che si costruisce il percorso storico. Ma questa interazione non può essere data una volta per tutte; le modalità di approccio e le didattiche devono variare a seconda dei contenuti, delle finalità perseguite dal singolo insegnante e non da ultimo dalla passione e competenza del docente. È assurdo considerare la storia come somma di nozioni, come un sapere enciclopedico che si amplia a dismisura, mentre è invece fondamentale valorizzare i docenti come portatori di conoscenze, attitudini e interessi storici tra di loro differenti per interpretazioni, approfondimenti e sensibilità, affinché ciascuno, rifacendosi al progetto comune della mappa formativa generale e disciplinare, possa contribuire a formare quella conoscenza e cultura storica che è obiettivo di tutti.

La proposta di revisione del programma di storia e civica sottoposta ai docenti ci pare abbia ottenuto un sostanziale accordo, perché tenta di indicare informazioni concrete e suggerire temi e approcci chiari. Restano però dei problemi di fondo, che un programma difficilmente risolve e che sono proprio legati alla complessità della storia insegnata. La riserva più frequente è che i programmi di storia per le scuole medie sono troppo densi e carichi, ma, quando si tenta di snellirli, si prova un forte imbarazzo a decidere quali tagli è necessario operare. Riteniamo che ogni docente dovrebbe interpretare i testi programmatici con libertà e sensibilità, ma ciò probabilmente non sbarazza il campo dai disagi. Ci pare infatti che la questione di fondo sia quale storia insegnare oggi: quali temi possiamo ancora ritenere irrinunciabili per un allievo della scuola dell'obbligo nel tempo a disposizione. Appare evidente che snellire i programmi diventa un imperativo anche se di difficile attuazione perché si tratta di «reinventare una nuova storia generale» che sfugga alla tentazione di essere totale e specialistica.

Ci è sembrato utile proporre in questo numero di Collegamento un contributo sull'importanza dell'immagine per l'insegnamento della storia contemporanea, proposto da Adolfo Mignemi (uno dei relatori del corso di aggiornamento della scorsa estate).

Pubblichiamo inoltre le relazioni di tre esperienze didattiche, che ci sembrano particolarmente interessanti ed originali: la prima, prendendo spunto da quanto emerso durante il corso di aggiornamento, propone l'uso didattico di alcune sequenze del film *La guerra del fuoco* di Annaud; la seconda approfittando della mostra dedicata ai Leponti, suggerisce un percorso di didattica museale; la terza valorizza aspetti di storia locale per far comprendere alcuni temi di storia generale del Medioevo.

Ringraziamo gli autori per la disponibilità e proponiamo i risultati del loro lavoro anche con l'intento di sottolineare che la mediazione del docente, la sua personalità, i temi che gli stanno a cuore possono rappresentare un valido modo di orientare le scelte sul programma.

Gli esperti di storia

Le illustrazioni del Collegamento sono tratte dal volume «I Leponti tra mito e realtà» (Armando Dadò Editore, 2000).

Ruolo delle fonti fotografiche nel lavoro dello storico

Peculiarità delle fonti, ambiti d'uso della documentazione, modalità di scrittura storiografica

Le fonti per la storia degli ultimi due secoli includono materiali che per propria natura non possono essere elusi da parte della ricerca storica; al tempo stesso, tuttavia, queste nuove fonti hanno caratteristiche particolarissime di accumulazione – in conseguenza, anche di conservazione e organizzazione archivistica – e di «sopravvivenza», essendo realizzate su supporti materiali fragili o di facile e irreversibile deterioramento.
Tra queste fonti vi è sicuramente la fotografia, caratterizzata da un forte contenuto economico (le fotografie sono merce!) e da specificità tecnologiche che fanno sì che i criteri di deposito e di accesso immediato al materiale non corrispondano assolutamente alle logiche tradizionali di accumulazione e conservazione dei documenti tradizionali cartacei.
Detto ciò vale tuttavia la pena di interrogarsi su qual è, in realtà, l'atteggiamento degli storici verso la fotografia?
In generale, al di là delle affermazioni di principio, essi vivono con la fotografia un rapporto di estraneità ed al tempo stesso di fascinazione. Si possiede cioè una conoscenza del processo di produzione delle immagini ridotta né più né meno ai termini esemplificati dalla celebre frase del signor Eastman «voi schiacciate il bottone, al resto pensiamo noi!». Al tempo stesso però negli ultimi anni è andato rapidamente crescendo il numero di opere di saggistica storica con ampi corredi di immagini o, più semplicemente, all'interno delle quali l'autore e l'editore impongono la presenza di ampi inserti illustrati.
A ben vedere questa passiva accettazione, come si potrebbe dire, del venir espropriati dei meccanismi di produzione – così ben sintetizzata nel suddetto slogan, per mezzo del quale, alla fine dell'Ottocento negli Stati Uniti, venne pubblicizzato e imposto sul mercato il primo apparecchio con pellicola a rullo, e che permise, per le fortune della Kodak, l'avvio del consumo di massa della fotografia – adottata dallo storico rischia di relegare questa fonte documentale tra quelle secondarie magari definite «di utilizzazione senz'altro limitata» per colpevole incapacità o pigrizia epistemologica.
Eppure, dobbiamo ancora constatare, nessuno storico si sognerebbe di escludere dalla propria cassetta dei ferri del mestiere la conoscenza dei meccanismi di produzione di un documento manoscritto o a stampa! Perché dunque questa disattenzione verso la fotografia? E, in primo luogo: quali peculiarità essa può assumere nello studio delle vicende storiche contemporanee?
Vi sono almeno due questioni che inducono a considerare con particolare attenzione una tipica fonte documentale contemporanea quale la fotografia.
La prima riguarda quelle che potremmo definire le sue matrici ideologiche. L'immagine fotografica è «innanzitutto un modo di pensare, un tratto caratteristico della figurazione occidentale». Esso affonda indubbiamente le sue prime radici nel passaggio della rappresentazione concettuale alla imitazione della natura operatasi nel V secolo a. C. in Grecia: «comincia la storia dell'illusionismo occidentale».
Senza questo fondamentale passaggio – è stato più volte rilevato – la fotografia sarebbe stata assolutamente inconcepibile, ci apparirebbe ridicola.
Con il Rinascimento venne a realizzarsi completamente questo illusionismo.
Lontano dall'essere una semplice acquisizione tecnica – ha rilevato Erwin Panofsky nel celebre saggio *La prospettiva come «forma simbolica»* – la prospettiva esprime il bisogno di una rappresentazione figurativa adeguata ad un particolare modo di vedere il mondo e le sue cose.
«Attraverso la nascita e l'affermazione della rappresentazione prospetticomatematica – scrive Diego Mormorio in *Una invenzione fatale* – si costituiva definitivamente qualcosa che possiamo definire «ideologia dell'istantanea».

Qui è da individuare l'inizio di uno dei più grandi miti della modernità. Infatti, la storia della prospettiva è la storia dell'idea di un'immagine perfetta, di un momento colto al volo nel suo farsi o disfarsi. Sogno di uno specchio fedele, che nell'Ottocento diventerà una macchina, anzi la macchina delle «immagini assolutamente fedeli».
La seconda questione riguarda la progressiva spettacolarizzazione della politica manifestatasi nella società contemporanea a partire soprattutto da dopo il primo conflitto mondiale.
L'atomizzazione, la dissoluzione dei gruppi primari e dei rapporti comunitari, la privazione dello status sociale, la liquidazione dell'identità hanno indotto una vera e propria «ansia di un mondo fittizio»; le masse – scrive Mosse – non credono nella realtà del mondo visibile, della propria esperienza; non si fidano dei loro occhi e orecchi, ma soltanto della loro immaginazione.
Lo spettacolo non è più quindi messo in opera e imbastito dal potere, da una intenzionalità che lo manovra e lo trascende per rappresentare semplicemente se stesso. E la realtà a divenire intrinsecamente spettacolare perché tutta l'esperienza, nella sua essenza, è radicalmente artificializzata e derealizzata.
Il significato, il valore che in simile contesto viene ad assumere la formazione di una fonte documentale quale la fotografia è tale dunque da consolidare, come già si diceva avviando queste riflessioni, il più fermo convincimento che essa rappresenterà sempre più per lo storico contemporaneo, con la produzione audiovisiva, non semplicemente una ulteriore fonte documentale bensì una fonte imprescindibile per la maggior parte della ricognizione storiografica.
Ciò implica tuttavia che si facciano i conti con gli elementi costitutivi del documento e, nel nostro caso, dell'immagine fotografica.
Non è stato fatto, ma non è impossibile né impensabile analizzare il documento fotografico alla stregua di un tradizionale documento per il quale i manuali di diplomatica distinguono caratteri estrinseci e caratteri intrinseci. I primi riferiti alla fattura materiale del documento ed al suo aspetto esteriore; i secondi riferiti al contenuto del documento che viene rappresentato.
In ogni tipo di documento tali caratteri dipendono dalle modalità di produzione dello stesso.
Nel caso della fotografia essi vanno ricercati nei meccanismi di realizzazione dell'immagine, all'interno dell'apparecchio di ripresa e delle sue parti: ottica, meccanica e fotochimica.
Ognuna di esse presiede ad una specifica definizione dell'immagine che si realizzerà anche indipendentemente dalla volontà del fotografo, essendo indispensabili al compimento del procedimento fotografico.
È qui in un certo senso anche parte dell'ambiguità dell'immagine, della sua capacità di ricostruire anche oltre la volontà stessa di chi la provoca.
Non è certo mia intenzione illustrare in questa sede il funzionamento di un'apparecchiatura di ripresa ed il procedimento fotografico. Basterà, ritengo, richiamare la rilevanza di elementi come l'impostazione compositiva dell'immagine, la definizione del soggetto, la profondità di campo, la deformazione prospettica, l'eventuale uso di effetti (mosso, grana ecc.). Nonché, là dove si disponga della intera documentazione relativa al procedimento fotografico – cioè il negativo e la stampa –, le scelte operate nel passaggio dall'uno all'altra (tagli, forzatura di contrasti tonali, espedienti tecnici introdotti, textures ecc.).
Altrettanto rilevante è stabilire chi ha operato nel procedimento fotografico, cioè in altri termini chi ha fatto «click» e chi ha curato la stampa del negativo.
E siamo ad una questione metodologica di importanza fondamentale: il materiale negativo e quello positivo costituiscono elementi documentali con una propria autonomia.
Così come – ma qui siamo addirittura nel campo di un diverso uso dell'immagine fotografica – autonomia propria ha la fotografia e la sua riproduzione con procedimento poligrafico.
Competenze tecniche specifiche sono indispensabili a permettere una corretta verifica dell'autenticità del materiale (ad esempio se si tratta della fotografia prodotta in una determinata epoca ed attribuibile ad un determinato autore, se non sono stati operati interventi di contraffazione ad opera di terzi ecc.).
Si tratta comunque in larga misura di competenze neppure eccessivamente specialistiche: esse sono né più né meno gravose di quelle che si devono riservare ad una qualsiasi fonte documentale cartacea tradizionale.
Decisamente più evidente la necessità, in molti casi difficile da perseguire, della definizione dei caratteri quale l'identificazione dell'autore o dello studio fotografico che ha prodotto l'immagine.
Ineliminabile infine la necessità di dare soddisfacente risposta al rapporto che spesso esiste tra il documento fotografico e la diversa documentazione che in taluni casi illumina le ragioni del suo formarsi (relazioni tecniche di cui la fotografia costituisce allegato documentale) o ne illustra la produzione (documentazione dello studio fotografico, lettere di accompagnamento ecc.).
Ma qui stiamo già scivolando verso il tema della analisi critica dell'uso che di un certo documento fotografico si è spesso fatto e del contesto visivo.
Volutamente non accenno ad un altro enorme problema: l'evoluzione ed il modificarsi nel tempo dei modelli di rappresentazione visiva e di percezione delle immagini.
L'ambigua oggettività della fotografia ha fatto sì che nel tempo si facesse del materiale fotografico spesso un uso molto arbitrario.
Citeremo brevemente qui di seguito un esempio: il caso del materiale prodotto durante la lotta di resistenza armata al nazifascismo svoltasi in Italia.
In generale diremo subito che se si può indiscutibilmente sostenere che il desiderio di fissare avvenimenti significativi carichi di emotività, di costruirne in modo inoppugnabile la memoria contrassegna la nascita e l'evoluzione del mezzo fotografico, si può allora tranquillamente affermare che da 150 anni a questa parte ogni avvenimento pubblico, ogni rivolgimento sociale, ogni mutamento politico ha avuto un proprio interprete fotografico.
Così fu anche per la lotta di resistenza armata. Essa venne documentata e interpretata in modo assai diverso a seconda degli attori del conflitto: i fascisti e i tedeschi intenti a demonizzare l'avversario e a contabilizzare in modo macabro i risultati delle proprie rappresaglie; gli alleati fatta eccezione per i sovietici che della resistenza popolare armata all'occupazione avevano fatto esperienza – impegnati ad evidenziare soprattutto i propri aiuti alla resistenza e, al più, propensi a cogliere aspetti di «folklore» di questa incomprensibile, a loro, «guerra civile»; infine i resistenti. Da parte di questi ultimi vi fu inizialmente una logica prevenzione verso un mezzo che per sua natura contrasta con ogni norma di riservatezza e clandestinità.
Mutò l'atteggiamento quando la banda divenne formazione, esercito, pur

permanendo una impreparazione di fondo all'impiego sistematico della documentazione fotografica, ad un uso strumentale della immagine.
L'insurrezione e la liberazione sono quindi naturalmente il soggetto quantitativamente dominante le immagini prodotte dai partigiani per sé, per i compagni o ufficialmente per la propria formazione.
Nel suo complesso sia la produzione pre-insurrezionale sia quella della liberazione prodotte direttamente dai partigiani appaiono come materiali di estremo interesse, ricchi di informazioni, le più disparate, percorsi da mille suggestioni che attendono tuttavia ancora uno studio sistematico capace di evidenziare peculiarità e varianze locali. Si aggiunga poi che soprattutto questi materiali hanno un loro reale valore documentale se di ciascuno ci si sforza di ricostruire il percorso non solo di produzione dell'immagine (come già si ricordava: chi l'ha fatta? perché? ecc.) ma al tempo stesso del suo uso (quando, dove e come è stata pubblicata? ecc.). Altro ancora, infatti, è il discorso che riguarda l'uso di queste immagini effettuato nel dopoguerra, ovvero le manipolazioni (si pensi alle fotografie di «ricostruzione» di eventi), le errate attribuzioni (di luogo, di tempo, di ruoli delle persone ecc.). Simile uso si era a tal punto sedimentato che, ad esempio, quando nel 1995 proposi per la prima volta, in *Storia fotografica della Resistenza*, un percorso critico, a partire dalla ricostruzione delle vicende di talune immagini molto note e divenute foto «simbolo», vi fu ancora chi, al di là della documentazione che la ricerca aveva evidenziato, continuò a scrivermi dicendo: no guarda che la verità è altra. L'evento che produce il documento, in altre parole, sta all'uso della fotografia né più né meno di quanto un avvenimento sta al suo ricordo: esso non è – come direbbe Alessandro Portelli – «solo lo specchio di ciò che è accaduto». La sua narrazione «non ci dice semplicemente quello che le persone hanno fatto, ma anche quello che volevano fare, quello che credevano di fare e quello che oggi pensano di aver fatto»: ovvero «è una delle cose che accadono e merita di essere studiato».
E siamo ritornati alle considerazioni generali sulla fotografia come fonte documentale.
Cosa è utile e indispensabile fare operando con questa nuova tipologia di fonte documentale?

Fin qui si è ragionato intorno ad una tipologia di immagini e ad una particolare forma di scrittura ma anche l'atto fotografico – come lo ha definito Philippe Dubois – alla stessa stregua di quello scrittorio può manifestarsi in innumerevoli forme, tutte quante condizionate dalla natura dei supporti e dalle tecniche scrittorie. Si pensi, ad esempio, ai dagherrotipi, ai diversi procedimenti negativo/positivo, alle diapositive, alle stampe Polaroid, alla fotografia digitale: tutte forme scrittorie fotografiche autonome l'una dalle altre, accomunate unicamente dal discendere da un evento fotografico né più né meno da quanto accomuna e distingue, rispetto all'atto della comunicazione, forme scrittorie quali graffiti, papiri, pergamene e, proseguendo fino all'oggi, documenti informatici.
È indispensabile quindi, quando si tratta con questa particolare tipologia di materiali, possedere conoscenze adeguate ma soprattutto ricorrere a criteri standard e scientifici di edizione della fonte.
Questa ultima considerazione è assai rilevante se pensiamo all'enorme sviluppo tecnologico che accompagna oggi la fotografia. Bisogna pertanto considerare la nuova cultura della fruizione delle immagini oltre che quella della produzione. Ed è emblematico, scegliendo dalle cronache più recenti, il caso delle immagini relative agli scontri tra ebrei e palestinesi nel riacutizzarsi della crisi durante l'autunno dell'anno 2000. Una di queste immagini, tagliata e ritoccata pur senza modificarne i contenuti comunicativi, venne pubblicata dal quotidiano italiano *Il Manifesto*, scatenando un'aspra polemica tra chi sosteneva l'idea classica «che l'immagine fotografica è un frammento di realtà passata, congelato a futura memoria» e chi pensava – in questo caso il giornale – che «nell'epoca del digitale questa presunzione di verità deve finire e di fronte a ogni immagine occorrerà imparare a leggerla e a diffidarne» perché «il guaio non è la manipolazione, ma far finta che sia vera». Ora, a parte la ovvia condivisibilità di questa ultima affermazione, data la sua genericità, rimaneva irrisolta la questione del perché la pubblicazione dell'immagine manipolata era avvenuta senza una esplicita segnalazione delle intenzioni e del significato dell'intervento. Esso veniva anzi giustificato evocando il fatto che «il sistema della comunicazione visiva non ha ancora inventato un sistema di segni adeguato paragonabile a quello delle citazioni testuali».
Al di là del particolare caso di intervento manipolatorio ora richiamato va detto che quello della scrittura con le immagini è sicuramente uno dei maggiori problemi che lo storico si trova oggi di fronte. Affrontare questo particolare aspetto richiederebbe appositi approfondimenti; qui ci sembra utile limitarsi a richiamare una essenziale questione: la «nuova frontiera» della scrittura storiografica ricorrendo alle fonti non tradizionali – e tra queste in primo luogo le immagini – è il rigore epistemologico, non sono le nuove tecnologie, per quanto esse consentano di conseguire, ad esempio, nell'ipertestualità, risultati fino a qualche anno fa non immaginabili. Oggi, ci sia consentito un ultimo esempio, Internet propone infiniti materiali fotografici a chi «naviga» nella rete; in realtà si tratta di una colossale babele di grande suggestione ma, al tempo stesso, di difficilissima gestione. Quei materiali infatti sono la parte di un tutto che solitamente non ci si premura di descrivere e dimensionare. Dobbiamo con umiltà prendere atto che da tale rigore siamo ancora assai lontani.

Adolfo Mignemi

Guardiamo la televisione?

Il documento filmico nelle sequenze didattiche

Nel contesto di un corso di aggiornamento sull'uso delle immagini nell'insegnamento della storia si è avuto modo di riflettere sull'importanza e sulle potenzialità dei documenti filmici.

Nella pratica quotidiana, l'utilizzo di questo tipo di documentazione pone problemi di varia natura, primo fra tutti forse quello del rapporto «tempo speso-apprendimento». Nell'economia della lezione di storia si ha infatti l'impressione che la presentazione di immagini filmate non abbia lo stesso impatto formativo di un testo, di un'attività di ricerca o di una presentazione classica ex-cattedra. La piccola esperienza che presento più avanti può invece mostrare che la costruzione di un'attività strutturata e centrata su sequenze filmate ben definite dà risultati interessanti sul piano dell'apprendimento.

La scelta del documento

Quando si parla di documenti filmici si pensa solitamente al programma di quarta media e alla abbondante produzione documentaristica sui temi della storia contemporanea. Nella pratica questo tipo di supporto didattico viene solitamente utilizzato integralmente per sottolineare contenuti acquisiti con altre modalità di apprendimento (lettura di testi, analisi di documenti scritti, ecc.). Più raramente, ma con modalità di lavoro e problemi simili, si parte dalla documentazione filmata per affrontare un nuovo tema.

Durante la visione si inseriscono interruzioni stabilite dall'insegnante per sottolineare contenuti importanti, accennare ad una critica del documento, fare un confronto con altre fonti; più raramente, è necessario rispondere alle richieste dagli allievi che si interrogano su quanto stanno vedendo e sentendo. Può essere necessario infine valutare la comprensione e/o permettere la stesura di una traccia scritta dopo il visionamento. Una simile prassi e la lunghezza del documento obbligano spesso l'insegnante a prevedere più di una unità-lezione. Da qui la sensazione di un dispendio di tempo eccessivo. La preoccupazione di rispettare i tempi imposti dal programma porta a volte alla rinuncia.

Lo stimolo per tentare un'esperienza un po'diversa è venuta da un'esclamazione-ammonimento sentita durante il seminario a proposito di un film che viene spesso utilizzato in prima media: «che non vi venga in mente di propinare agli allievi la versione completa de *La guerra del fuoco!*».

Come fare allora di una produzione cinematografica un valido strumento didattico? Film storici o legati ad un momento storico particolare possono diventare strumenti efficaci? Il problema è complesso. Anche perché «il film narrativo, di finzione, può essere validamente usato come ausilio per la didattica della storia, a condizione che lo si legga tenendo presenti le caratteristiche specifiche del mezzo e non se ne favorisca da parte degli studenti un'interpretazione troppo realistica e immediata».* Per questi motivi, e non da ultimo per questioni di tempo, un'attività come questa può essere programmata soltanto all'interno di attività pluridiscliplinari.

Diverso potrebbe essere il discorso sull'utilizzazione di spezzoni scelti che possono servire da vera e propria documentazione visiva accompagnata da attività pratiche di raccolta di informazioni, di confronto e di collegamento ad altre fonti. È in questa seconda modalità che è stato utilizzato il film di Annaud, *La guerra del fuoco*.

SCHEDA PER L'ALLIEVO

TITOLO: **La guerra del fuoco**
GENERE: Film di finzione
REGIA: Jean-Jacques ANNAUD, 1984

INTRODUZIONE

L'uomo preistorico sapeva conservare il fuoco prodotto dai fenomeni naturali, fulmini ed eruzioni vulcaniche, ma non sapeva crearlo artificialmente. Questo fuoco, per noi così banale era oggetto di lotte spietate. Il fuoco assicurava la sopravvivenza della nostra specie, serviva all'uomo per proteggersi dai terribili freddi delle glaciazioni, difendeva dagli animali feroci, cuoceva i cibi.
Le tribù si organizzavano attorno alla sua grande potenza benefattrice. Chi lo possedeva, possedeva la vita.
I progressi realizzati dalle tribù preistoriche si registrano ad un ritmo assai lento, in un ambiente ostile. Nella stessa epoca vivono dei gruppi che hanno raggiunto un livello di sviluppo differente.

ATTIVITÀ

Inserisci nelle caselle le caratteristiche delle tribù osservate negli spezzoni del film elencate qui sotto:

Vivono in caverna e si spostano	Carne e legumi	Raschiatoio Bastoni appuntiti	Pelli di animali	Uomo simile alla scimmia	Ruba il fuoco, non sa accenderlo
Si spostano in continuazione senza un habitat	Carne cotta	Oggetti grezzi, mazze di pietra	Vestiti più leggeri, sandali	Simile all'uomo attuale	Sa accenderlo
Capanne Sedentari	Carne cotta, animale e umana	Utensili diversi, bastoni appuntiti		Tratti ancora bestiali	Utilizza il fuoco ma non sa accenderlo
Nomadi		Oggetti grezzi non lavorati		Molto simile all'uomo attuale	Utilizza il fuoco ma non sa accenderlo

Esprimi le tue osservazioni su quanto hai visto.

I PROTAGONISTI

L'AMBIENTE IN CUI VIVONO LE TRIBÙ

Una preparazione a tappe

In un primo momento si tratta di scegliere in funzione delle conoscenze e delle capacità degli allievi di guardare e di comprendere il documento filmico.

Successivamente sarà necessario passare alla preparazione del materiale scegliendo gli estratti su cui si vuol far lavorare gli allievi. Bisognerà optare per sequenze brevi per un totale di una quindicina di minuti.

In terzo luogo si tratterà di preparare una breve presentazione del film (note tecniche, sinossi).

Per la raccolta delle informazioni infine sarà indispensabile la creazione dei «contenitori» (tabelle, questionario, ecc.) nei quali gli allievi possono inserire le informazioni raccolte tra la presentazione di un estratto e l'altro o alla fine della proiezione.

SCHEDA PER L'INSEGNANTE

TITOLO: **La guerra del fuoco**
GENERE: Film di finzione
REGIA: Jean-Jacques ANNAUD, 1984

Sequenze	Tempo	Immagini, personaggi, rumori	Osservazioni
1	5'	• Noah e la sua tribù. • La notte: gli animali feroci sono tenuti lontano dal fuoco; il sonno degli uomini nella caverna. • Il mattino: pasto con carne cotta davanti alla caverna.	• Il focolare centro della vita della tribù la grotta-rifugio; importanza del gruppo; pelli di animali, utensili. • La tribù sa conservare il fuoco ma non sa accenderlo.
2	2'	• Aggressione della seconda tribù che vuole impossessarsi del fuoco grida e grande violenza. Sconfitta e fuga della prima tribù (Noah e due uomini se ne vanno dopo aver perso il fuoco).	• Seconda tribù: nessun vestito, peluria su tutto il corpo. • Utilizzazione di oggetti rozzi (pietre e rami).
3	3'	• I tre protagonisti (appartenenti alla prima tribù) scoprono un focolare ancora caldo (gesta e grida di soddisfazione), ma allontanano i resti di ossa umane scoperti tra le ceneri. • La terza tribù attorno al fuoco (nella savana). • Due prigionieri legati ad un albero una giovane donna e un ragazzo a cui manca un braccio; accanto al fuoco un uomo mangia il braccio. • I tre protagonisti attaccano la tribù per rubare il fuoco. • Ila, la giovane donna può fuggire e raggiungere la sua tribù (la quarta)	• Scoperta di una terza tribù nomade simile alla prima per il modo di vestire e per la capacità di controllare il fuoco (semplice capacità di conservarlo). • La tribù cannibale che suscita terrore e disgusto in Noah e nei suoi due compagni.
4	2' 30"	• Noah sprofonda nelle sabbie mobili ed è salvata dalla quarta tribù. • Capanne fatte con rami; corpi dipinti; un uomo con una maschera, uno sciamano. • La giovane donna mostra a Noah come accendere il fuoco: viso radioso di Noah, espressione umana di felicità. *Raccontare brevemente l'epilogo: verso l'umanità, il divertimento e il ridere e alla fine del film la coppia che guarda la luna. Ila aspetta un bambino.*	• Scoperta di un modo di vita più complesso: capanne di rami e utensili. • Nascita dell'arte: corpi dipinti, uomini e donne dipinti in viso, maschera simile a quella dello sciamano. • Soprattutto tecnica di accensione del fuoco tramite strofinamento di due bastoncini l'uno contro l'altro con movimenti rapidi • Progresso tecnico, espressione umana, sentimento di appagamento, l'uomo si stacca dalla sua animalità.

Un «documentario» filmato 80 mila anni fa

Il film del regista francese è stato girato nel 1984 sulla base dell'omonimo romanzo di Rosny Ainé. Il suo interesse didattico poggia sul fatto che l'autore evoca la vita di uomini preistorici in tempi e luoghi volutamente imprecisati. È un aspetto che va chiarito agli allievi, insieme alla struttura narrativa che si perde per via dello spezzettamento del film e agli obiettivi che il regista vuole raggiungere e cioè trasmettere un messaggio ottimista di progresso, di scoperta della felicità e dell'amore da parte dei protagonisti.

Il film presenta molti aspetti del modo di vita delle quattro tribù, ma anche i comportamenti. L'importanza vitale del fuoco è l'elemento centrale.

La scelta degli spezzoni ha come obiettivo principale l'identificazione di quattro tribù diverse per aspetto, modo di vestire, habitat, capacità strumentali e d'uso del fuoco (vedi scheda per l'insegnante). Gli allievi dovranno raccogliere le informazioni in una griglia preparata a questo scopo (vedi scheda per l'allievo); in alternativa, questo primo momento di sintesi potrebbe essere fatto in comune su un trasparente proiettato. La constatazione che alcune caselle rimangono vuote può dare lo spunto per una critica del film o per una ricerca di informazioni supplementare su altre fonti.

Dopo questa prima fase, sarà utile costruire un riassunto sintetico nel quale siano segnalate la precarietà delle condizioni di vita, l'esistenza nello stesso periodo di gruppi umani con capacità tecniche differenti e l'importanza fondamentale del fuoco.

Conclusione

L'attività qui presentata è stata ben accolta dagli allievi e ha avuto tutta una serie di ricadute interessanti (larga partecipazione, confronto con altre fonti iconografiche e testuali, percezione della diversità culturale, ecc.).

Il tempo non indifferente speso per la preparazione è quindi stato ampiamente ripagato. Attività didattiche di questo tipo richiedono però un investimento notevole e sono pensabili soltanto nell'ambito di una collaborazione tra colleghi. Il semplice esame del film per trovare quali spezzoni possono essere utilizzati, la creazione degli strumenti di raccolta e di sintesi delle informazioni e il trasferimento su cassetta della quindicina di minuti utili richiedono parecchio tempo.

Già nel corso di aggiornamento citato all'inizio, più di un partecipante ha espresso la necessità di avere a disposizione raccolte di immagini per uso didattico su supporto elettronico. La tecnologia c'è; si pensi al DVD ormai in procinto di sostituire la classica cassetta VHS. Si tratta ora di fare qualche scelta e di superare il problema dei diritti di autore. A quando quindi un'antologia per la storia su DVD?

Flavio Fumagalli

*R. Campari, *Anche Hollywood fa storia*, in *I viaggi di Erodoto*, aprile 1989, pag 87.

Museo e scuola: un incontro ancora possibile

Lo scorso anno, dal 20 maggio al 3 dicembre, il Dicastero Musei e Cultura di Locarno si è fatto promotore di una importante esposizione, con sede nelle sale del Castello Visconteo e di Casorella, che aveva come obiettivo la riscoperta e la valorizzazione di una serie impressionante di reperti archeologici concernenti gli antichi abitanti dei nostri territori. I reperti esposti erano riconducibili ad un arco temporale che va dalla fine dell'Età del bronzo al periodo della romanizzazione (fine primo secolo dopo Cristo).

Attraverso il percorso espositivo, l'esperienza dei Leponti poteva essere facilmente riconducibile ad altre culture del medesimo periodo: in particolare a quella degli Etruschi, a quella dei Celti e, infine, a quella Romana, che porterà, nel corso dei secoli, alla dissoluzione dei caratteri tipici della cultura dei nostri antenati.

Questa esposizione si è rivelata una buona occasione, non soltanto perché l'argomento si inserisce perfettamente nel programma di storia, ma soprattutto perché la ricchezza della documentazione e l'organizzazione della stessa rientrano in un discorso di tipo culturale che travalica gli obiettivi strumentali legati alla pura e semplice programmazione didattica. Diciamo che ci ha offerto l'opportunità di portare gli allievi in un museo per permettere loro di confrontarsi con una serie di documenti molto rari (soprattutto materiali), particolarmente adatti per un recupero in senso storico e culturale di uno spaccato di vita della nostra regione a cavallo fra preistoria e storia. Questo con la *«consapevolezza che la visita guidata al museo o al sito archeologico non possa essere finalizzata alla mera ricezione passiva di alcuni contenuti culturali, ma che debba, piuttosto, costituire un fondamentale momento di ricerca e di incontro fra mondo della scuola e specialisti preposti alla tutela del patrimonio storico-archeologico. Perché ciò si realizzi, però, occorre che queste due istituzioni imparino a dialogare in maniera più proficua: gli specialisti del museo, cercando di conoscere più in profondità gli obiettivi, le metodologie e i contenuti didattici in uso nella scuola; i docenti, dal canto loro, iniziando a considerare la visita guidata non più come un' occasionale ed estemporanea attività extrascolastica, bensì quale specifico strumento didattico da inserire in un itinerario educativo più generale, di cui siano stati programmati, dettagliatamente, gli obiettivi da perseguire, i contenuti da sviluppare e le tecniche operative da utilizzare.»**

L'aspetto critico, quindi, è stato quello di evitare di alimentare il senso di fastidio o di stupore momentaneo che spesso i ragazzi associano a esperienze di questo genere: non di rado, infatti, risultano ai loro occhi eccessivamente «ricche» e di una vastità difficile da dominare.

Personalmente ho accompagnato a visitare la mostra classi di seconda e terza media. Con le seconde il discorso di sensibilizzazione è risultato abbastanza spontaneo e intuitivo, in quanto il periodo storico al quale la mostra si riferiva era stato trattato durante l'anno scolastico precedente: il collegamento con le potenziali pre-conoscenze degli allievi è risultato quindi più diretto. Qualche artificio in più è stato invece necessario con le terze.

La principale preoccupazione è stata quella di far vivere agli allievi questa esperienza in modo positivo, cercando di stimolare la loro curiosità suscitando delle aspettative che potessero trovare conferma durante la visita. Detto in altro modo, era importante predisporre le condizioni per evitare che gli allievi si trovassero «spiazzati» di fronte alla vastità delle sollecitazioni visive e, nel contempo, metterli nella posizione di avere l'impressione di essere in grado di dominare l'insieme delle proposte e di interagire con le stesse in modo attivo.

Approccio e strumenti didattici utilizzati

a) I manifesti dell'esposizione (che tappezzavano da vari mesi la città e che non erano stati «rilevati» da molti allievi).
b) Le locandine dell'esposizione (facilmente reperibili).
c) Il sito internet con tutte le informazioni relative alla mostra e una selezione di immagini di reperti – ad alta risoluzione – che consentiva di anticipare positivamente i contenuti dell'esposizione stessa.
d) Il quaderno didattico (elaborato appositamente dall'Associazione Archeologica Ticinese, che permetteva di inquadrare storicamente la mostra e di mettere in relazione i vari reperti con le tematiche relative alle espressioni di vita dei Leponti).
e) Le diapositive (scattate assieme agli allievi durante la visita, secondo un itinerario che consentisse di documentare le varie tematiche).
f) **Una scheda di lavoro** che permettesse agli allievi di presentare tre oggetti (scelti secondo i propri gusti e interessi particolari) fra tutti i reperti esposti.
g) Una scheda-gioco da completare nel corso della visita.
h) Una scheda che permetteva, dopo la visita, di discriminare gli oggetti del mondo dei Leponti dagli oggetti della nostra epoca. Le schede (g) e (h) sono contenute nel quaderno didattico citato.

Le fasi operative

1) Sensibilizzazione attraverso i documenti (a), (b), (c).
2) Preparazione vera e propria della visita alla mostra mediante il documento (d) e impostazione delle attività degli allievi facendo riferimento ai documenti (f), (g), (h).

Ogni allievo ha ricevuto in copia una **rielaborazione sintetica** del quaderno didattico (d). In questa rielaborazione ad uso degli allievi, il testo è stato ridotto all'essenziale a vantaggio delle riproduzioni dei reperti. Questo per valorizzare l'importanza del reperto archeologico, pur mantenendo una traccia che, attraverso la parola, permettesse una contestualizzazione storica del reperto stesso. Questa scelta ha sicu-

ramente incoraggiato anche quegli allievi che si trovano – per i motivi più disparati – in difficoltà di fronte a testi lunghi e/o complessi.

3) Visita dell'esposizione e utilizzazione dei documenti (f), (g), (h).
La visita è stata articolata in due momenti distinti: una prima parte guidata (1 ora ca.) e una seconda parte autogestita, per permettere agli allievi di rivedere con maggiore tranquillità quei reperti che avevano attratto in modo particolare la loro attenzione e per eseguire gli esercizi previsti dalle schede di lavoro citate.

4) Recupero in classe dell'esperienza vissuta attraverso le schede di lavoro (soprattutto attraverso il documento (f) e le diapositive (e), le osservazioni e le domande degli allievi).

Per lo svolgimento di questa unità sono state necessarie **sei ore lezione:** due ore per le fasi 1) e 2), due ore per la fase 3) e due ore per la fase 4). Da parte degli allievi ho avuto, in generale, un feed-back positivo, sia durante la visita, sia durante il recupero in classe. Più di uno ha evidenziato che il tempo a loro disposizione era stato troppo breve; alcuni sono ritornati per conto proprio a rivisitare l'esposizione durante le vacanze autunnali.

Alcuni possibili sviluppi dell'unità

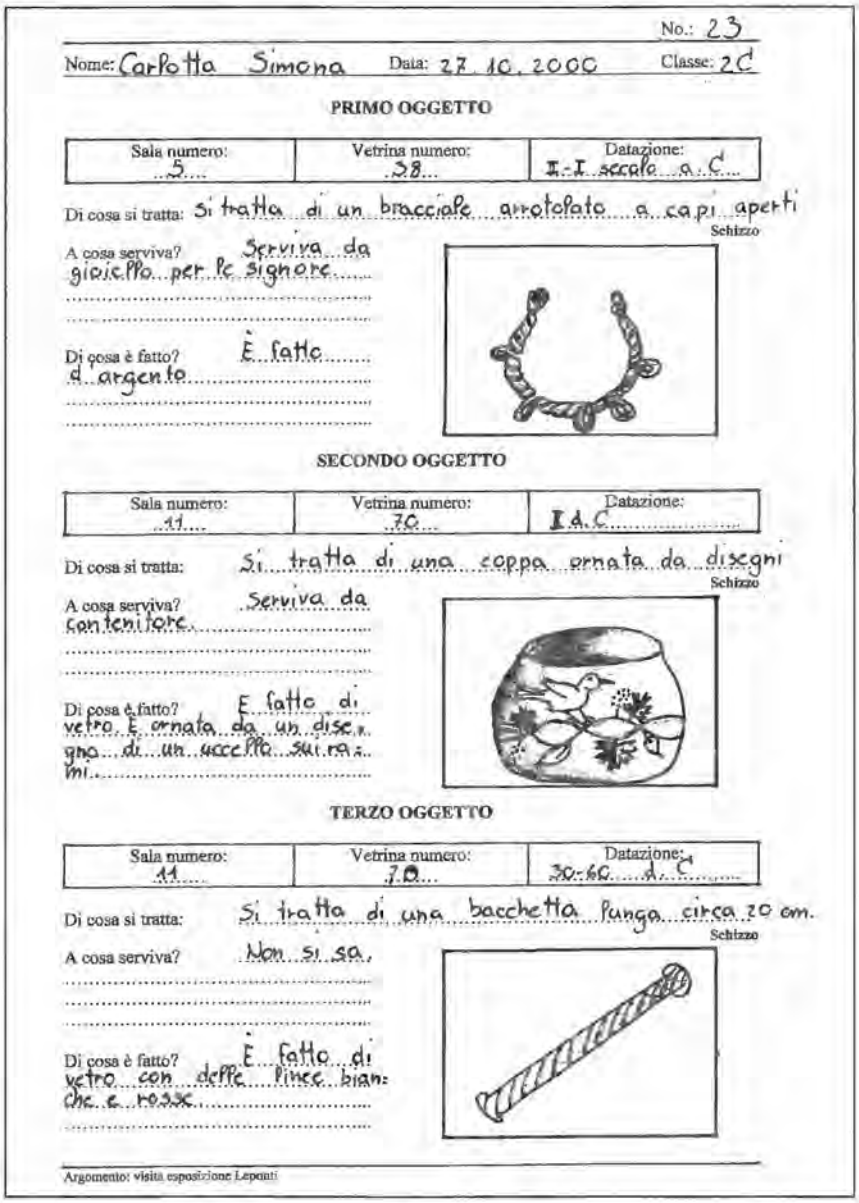
Per le classi di seconda e di terza coinvolte in questa attività, l'unità si è conclusa a questo punto per motivi facilmente intuibili.

Considerando invece questa unità all'interno del **programma di storia di prima media**, si può ipotizzare tutta una serie di possibili sviluppi che permetterebbero di recuperare a livello culturale, umano e sociale, tutta una serie di elementi significativi per la formazione degli allievi. Penso, ad esempio, alla necessità di percepire la complessità dei fatti storici anche attraverso documenti e reperti a scala locale, favorendo così – di conseguenza – la possibilità di sentirsi partecipe delle vicende storiche e imparare a situarsi, sia da un profilo temporale che spaziale. E qui, gli spunti che ci vengono dal «bisogno di conoscere», dal «bisogno di imparare a fare» e dal «bisogno di imparare a essere» sono veramente molteplici.

Su un piano più pragmatico, credo che sarebbe interessante riallestire l'esposizione in classe utilizzando le schede che gli allievi stessi hanno elaborato durante la visita (f). Questa «nuova» esposizione potrebbe essere corredata anche da altri materiali come disegni e testi relativi anche a miti e leggende di origine celtica.

Questo, da un canto, mi permetterebbe di operare in modo trasversale facendo capo al programma di italiano, dall'altro, ad attività ultimata, permetterebbe agli allievi di avere una visione meno settoriale del «fatto culturale» sentendosi nel contempo «compartecipi» dello stesso.

Marco Strufaldi



No.: 23

Nome: Carlotta Simona Data: 27.10.2000 Classe: 2C

PRIMO OGGETTO

Sala numero:	Vetrina numero:	Datazione:
5	38	II-I secolo a.C.

Di cosa si tratta: Si tratta di un bracciale arrotolato a capi aperti

A cosa serviva? Serviva da gioiello per le signore

Di cosa è fatto? È fatto d'argento

Schizzo

SECONDO OGGETTO

Sala numero:	Vetrina numero:	Datazione:
11	70	I d.C.

Di cosa si tratta: Si tratta di una coppa ornata da disegni

A cosa serviva? Serviva da contenitore

Di cosa è fatto? È fatto di vetro. È ornata da un disegno di un uccello sui rami

Schizzo

TERZO OGGETTO

Sala numero:	Vetrina numero:	Datazione:
11	70	30-60 d.C.

Di cosa si tratta: Si tratta di una bacchetta lunga circa 20 cm.

A cosa serviva? Non si sa.

Di cosa è fatto? È fatto di vetro con delle linee bianche e rosse

Schizzo

Argomento: visita esposizione Leponti

*A. Ciancio – C. Iacobone: *Museo come scuola. Una sperimentazione*, pp. 238-243, in: AA. VV., *La didattica museale, Atti del Convegno*, Foggia, 28-31 marzo 1990, Edipuglia., Bari 1992.

Bibliografia essenziale:

- Catalogo esposizione: AA. VV., *I Leponti tra mito e realtà*, 2 vol., Gruppo Archeologia Ticino, Armando Dadò editore, Locarno 2000.
- Catalogo esposizione: AA. VV., *Gli ori degli Elvezi, preziosità celtiche dalla Svizzera*, Museo Nazionale Svizzero, Eidolon, Zurigo 1991.
- Catalogo esposizione: AA. VV., *Civiltà degli etruschi*, Firenze 1985, Electa editrice, Milano.
- Quaderno didattico a cura dell'Associazione Archeologica Ticinese: *I Leponti, Gli antichi abitanti del Ticino*, ottobre 2000.
- AA. VV., *La didattica museale, Atti del Convegno*, Foggia, 28-31 marzo 1990, Edipuglia., Bari 1992.

Siti internet:

- *www.gat.ch/Leponti*
- *www.enet.it/scuole/berchet/ricerche/celti/main*
- *www.celti.it/*
- *www.palazzograssi.it/ita/etruschi/index*

Blenio e Leventina nel Basso Medioevo: dal testamento di Attone alla «lex belegnica»

Presentazione di un'esperienza in seconda media

Nel programma di storia in seconda media è opportuno dare rilievo anche ad avvenimenti della storia politica. Trattare quest'aspetto della storia può risultare arido, poco interessante per gli allievi; ho proposto perciò in una classe seconda (scuola media di Giubiasco, anno scolastico 1999-2000), nel tentativo di coinvolgere maggiormente i ragazzi, un percorso storico ambientato nelle nostre terre e più precisamente nelle valli di Blenio e Leventina.

L'argomento – *Blenio e Leventina: due valli alpine nel Medioevo* – occupa un arco cronologico che va dalla fine dell'Alto Medioevo al XIII secolo. Le vicende politiche delle due valli ambrosiane, in sé abbastanza complesse per ragazzi di dodici-tredici anni, sono inserite nella grande storia europea e ruotano attorno ad alcuni centri di interesse, quali il castello di Serravalle, le vicende della nobile e ricca famiglia Da Torre, l'imperatore Federico Barbarossa, il patto giurato a Torre nel 1182. Non mancano aspetti della storia sociale e materiale (l'amministrazione della giustizia, gli statuti, le condizioni di vita della popolazione locale, l'organizzazione dei trasporti) e della storia culturale (con accenni agli stili architettonici dell'epoca e alla Chiesa nel mondo medievale). Tutto ciò senza la pretesa di perseguire una ricostruzione esaustiva del quadro storico.

Il documento che dà l'avvio al lavoro in classe (per un totale di circa tredici-quindici ore-lezione, senza calcolare eventuali uscite per visite sul posto) è il noto «testamento» di Attone; vescovo di Vercelli, discendente da famiglia di tradizione longobarda, personalità di spicco della sua epoca, nel 948 cedette in proprietà al Capitolo del Duomo di Milano le valli Blenio e Leventina. Una scheda introduttiva, che precede il documento, accenna al regno longobardo nelle nostre terre, allo scontro tra Franchi e Longobardi a Bellinzona nel 590, episodio narrato da Gregorio di Tours.

Il filo della storia evidenzia l'ascesa della famiglia Da Torre (Alcherio diventa avogadro imperiale nel 1173) e la sconfitta politica (un altro Da Torre che, liberando un servo nel 1209, ammette il rispetto della legge di Blenio, la cosiddetta «lex belegnica»), le mire del Barbarossa sulle terre lombarde e la politica delle Alpi dei sovrani svevi, il ruolo dei balivi imperiali (le famiglie Da Torre e Da Giornico), la riscossa organizzata dal Capitolo del Duomo milanese e dai vallerani contro i locali rappresentanti del potere imperiale, sfociata nell'assedio del castello di Curtero e nel patto di Torre del 1182 che, pur precedendo di un secolo l'alleanza del Grütli, non ne rappresenta un'anticipazione «ticinese». La conquista di una relativa autonomia della comunità vallerana non durò a lungo; permise comunque agli abitanti di vivere per due secoli con una legge da loro stabilita. Il percorso affrontato assieme agli allievi si conclude su questa conquista, con l'inevitabile accenno alla storia che continua (le lotte per il possesso della via del Lucomagno, l'entrata in scena di altre famiglie nobili e dell'imperatore Federico II, l'alleanza del 1291 fra i cantoni della Svizzera centrale).

Il lavoro proposto agli allievi è basato essenzialmente sull'esame di fonti diverse: documenti scritti (per esempio il già citato «testamento», gli ordini di Olivone, il patto giurato di Torre), immagini (il castello di Serravalle, edifici storici come la leggendaria «torre di Attone» a Giornico o la chiesa di Negrentino, il calendario dei mesi di Mesocco), cartine (i grandi regni nel 768, le terre ticinesi nel Basso Medioevo, le Tre Valli, la via dei traffici da Costanza a Milano) che permettono di localizzare gli avvenimenti descritti. Per supplire alla mancanza di documenti adatti e per fornire agli allievi dei quadri di riferimento, come «trait d'union», ho scritto dei brevi testi narrativi; il racconto storico si basa comunque sempre su avvenimenti realmente accaduti e su personaggi veramente esistiti.

Gli allievi hanno lavorato con interesse su questo materiale – in totale è uscito un fascicolo di 25 pagine – con attività varie, collegate all'italiano e alla geografia: dalla lettura alla drammatizzazione, dalla verifica della comprensione dei testi, con esercizi diversi, a cartine, tabelle e alla rappresentazione su carta del castello di Serravalle.

Seguendo le vicende della famiglia Da Torre, dei vallerani, del Barbarossa, ho cercato di raggiungere due obiettivi: uno, di carattere metodologico, si prefiggeva di mettere gli allievi di fronte a un percorso storico da sviluppare con materiali e attività diverse. Dal punto di vista delle conoscenze, l'obiettivo era invece quello di fornire agli allievi un quadro della situazione e delle trasformazioni nelle due valli ambrosiane (soprattutto in Blenio) e più in generale nella regione immediatamente a sud delle Alpi, che è stata punto di riferimento fondamentale dell'azione politica di forze dominatrici diverse. La politica delle Alpi dei sovrani svevi (Passpolitik) ebbe infatti nel controllo dei valichi alpini e delle vie d'accesso una condizione essenziale per l'esercizio della sovranità nel regno e per la salvaguardia dell'unità territoriale. Prima del XIII secolo il Lucomagno era più attrattivo rispetto alla via del San Gottardo, ancora difficile da percorrere: ecco perché questo lavoro è incentrato sulla valle di Blenio.

Titoli dei vari momenti affrontati:

Il testamento di Attone da Vercelli – Gli edifici storici – Il Ticino dal XII al XIV secolo – Una nobile famiglia

Documento: gli ordini di Olivone

In nomine Domini nostri Iesu Cristi, MCCXXXVII, die dominico quindecimo die intrante mensis marctii,... Ordini e decisioni amministrative della vicinanza di Olivone stabiliti da 9 vicini per la durata di 10 anni:

1. I vicini devono prestare giuramento ai consoli e pagare le ammende richieste dei saltari incaricati di multarli per le infrazioni commesse.
2. I vicini devono osservare le norme che limitano il godimento dei pascoli e prati.
3. I vicini devono versare le tasse unicamente alla Chiesa di Milano e ad Anrico di Locarno, avogadro di Blenio.
4. È vietato tenere bestiame forestiero sugli alpi o a casa.
5. È vietato ricorrere a un giudice per difendersi nell'assemblea dei vicini. Colui che incolpa un altro di menzogna, deve pagare una pena di denari 11.
6. I consoli devono riscuotere le ammende previste per coloro che violassero le norme del godimento della campagna sul piano di Olivone.
7. I vicini sono obbligati a partecipare all'assemblea vicinale. Gli assenti devono versare la pena di denari 6 quale contributo al finanziamento del processo di Olivone contro i Da Torre, processo tuttora in corso e che dovrà essere concluso entro tre mesi, a meno che i nobili non vi rinuncino.
8. I consoli devono vendere l'erba di alcuni pascoli ai prezzi stabiliti e riscuotere soldi 2 da ogni vicino entro il primo ottobre.
9. Quei vicini di Olivone che hanno recintato i terreni ricevuti in occasione della suddivisione del pascolo comune, devono restituirli ai consoli e pagare soldi 5 per ogni appezzamento, e chi si opponesse a tale ordinamento dovrà pagare la pena di lire 10.
10. Si riconoscono alcuni debiti del comune fatti durante il mandato consolare di Alberto de Maria.
11. Ogni vicino è obbligato ad eleggere i consoli, e qualora non giurasse di riconoscere il regime consolare, dovrà pagare soldi 100 al comune.
12. I consoli devono riscuotere le ammende e versarle al comune entro il periodo della loro carica, a meno che non si giunga ad un accordo differente.

Notaio: *(Guilliemus notarius de Olivono)*

Materiali e documenti ticinesi, Blenio, fascicolo 6/1984, nr. 99

bleniese: i Da Torre – L'amministrazione della giustizia – Gli ordini di Olivone – La chiesa di Sant'Ambrogio di Negrentino – L'imperatore dalla barba rossa – Il castello di Serravalle – Le valli di Blenio e Leventina – Il patto di Torre del 1182 – Gli avvenimenti che seguono il patto di Torre – Gli abitanti e le loro attività – Blenio e la via del Lucomagno: i someggiatori – Le vicende familiari non sono finite – La storia continua.

Graziano Tarilli

Principali testi di riferimento:

A. CAVANNA e G. VISMARA, *Il Patto di Torre,* Bellinzona 1982;
K. MEYER, *Blenio e Leventina da Barbarosssa a Enrico VII,* Bellinzona 1977 (opera pubblicata in tedesco nel 1911);
G. VISMARA, A. CAVANNA e P. VISMARA, *Ticino medievale. Storia di una terra lombarda,* Locarno 1990.

Per la documentazione in lingua italiana mi sono servito del volume *Il Medioevo nelle carte. Documenti di storia ticinese e svizzera dalle origini al secolo XVI,* a cura di G. CHIESI, edito dallo Stato del Cantone Ticino nel 1991 e della raccolta *Materiali e Documenti Ticinesi,* fascicoli su Blenio e Leventina.

Per motivi di spazio propongo qui di seguito solo uno degli esercizi sottoposti agli allievi.

Metti una crocetta accanto alla giusta risposta

1 In quale data sono stati decisi gli ordini di Olivone?
☐ 5 maggio 1192 ☐ 15 marzo 1232 ☐ 15 marzo 1237 ☐ 10 dicembre 1237

2 Chi sono i vicini?
☐ Tutti quelli che abitano vicino a Olivone.
☐ I membri delle famiglie nobili e ricche (come i Da Torre).
☐ Gli uomini che possono partecipare all'assemblea della comunità.
☐ La popolazione della valle di Blenio.

3 Che cosa sono le ammende?
☐ Le multe ☐ Il rifacimento di una parte di tessuto ☐ Le tasse ☐ Le scuse

4 Chi è il console?
☐ Il capo della valle ☐ Il presidente dell'assemblea
☐ Una specie di ambasciatore ☐ Il governatore della regione

5 Gli Olivonesi a chi devono versare le tasse?
☐ Alla Chiesa di Milano ☐ Al governatore della valle di Blenio ☐ All'imperatore
☐ Alla Chiesa milanese e all'avogadro (persona che cura gli interessi dei canonici durante la loro assenza dalla valle)

6 Quanti vicini sono presenti e quanto devono durare nel tempo gli ordini?
☐ 10 vicini e 9 anni ☐ 12 anni e 9 vicini ☐ 9 vicini e 10 anni ☐ 1237

Verso l'Argentina*

Le migrazioni delle popolazioni che vivono lungo l'arco alpino sono un fenomeno antico che ha caratterizzato anche la storia delle terre ticinesi fino all'inizio del XX secolo. Ad un'emigrazione periodica, basata sui ritmi stagionali dell'economia agricola e alpina, che diventa elemento strutturale del mondo economico e sociale ticinese durante tutto l'Ancien Régime, si affianca a partire dall'800 un'emigrazione permanente, verso i paesi d'oltre oceano. Le ragioni di queste ondate migratorie oltre mare sono molteplici e vanno ricercate nelle particolari situazioni dei paesi d'origine, anche se è possibile stabilire alcuni elementi comuni alla base di questo massiccio esodo. La diffusione della rivoluzione industriale, la crisi economica degli anni 1846-52, lo sviluppo demografico, l'accresciuta concorrenza commerciale a livello mondiale, sono tutti aspetti generali che influiscono pesantemente sugli equilibri sociali, economici e anche politici delle differenti realtà statali europee. Le aree più discoste e tradizionalmente deboli, come quelle alpine o rurali, non in grado per cause diverse di adeguarsi ai mutati cambiamenti internazionali, entrano in una fase di difficoltà economiche crescenti. Nel periodo tra il 1851 e il 1914, 41 milioni di persone, di cui circa 371'000 sono svizzeri e, tra loro, 43'000 ticinesi, lasciano le zone più povere d'Europa[1].

Per il Ticino l'unica possibilità di compensazione economica e demografica, rappresentata da secoli dall'emigrazione stagionale, non è più sufficiente a ristabilire un accettabile equilibrio sociale. Inoltre le vicende politiche legate ai difficili rapporti con la Lombardia (il blocco economico del 1853-55), l'instabilità politica cantonale, la dipendenza dall'estero per i rifornimenti alimentari essenziali, e l'endemica arretratezza di alcune zone, spingono verso nuove soluzioni. L'illusione di trovare fortuna fuori da un contesto sempre più difficile e ostile, spesso demagogicamente sostenuta da speculatori e affaristi senza scrupoli, e in alcuni casi approvata, se non addirittura sostenuta dalle autorità politiche nella speranza di offrire migliori condizioni a chi decide di restare, inaugura la stagione della grande emigrazione oltre oceano. In questo contesto si situano le prime grandi partenze verso l'Australia prima e la California poi: tra il 1850 e il 1855 circa 4500 ticinesi lasciarono la loro patria. In seguito, a partire dagli anni 70, accanto agli Stati Uniti, diventa luogo di attrazione anche l'America latina e in particolare l'Argentina verso cui molti dirigono le loro speranze per una vita migliore. Paradossalmente, ma non troppo, poiché le scelte di vita degli individui spesso non coincidono con i ritmi della congiuntura economica, questa seconda ondata migratoria coincide con flussi di immigrati in Ticino. I lavori per la costruzione della galleria del S. Gottardo danno infatti inizio ad un periodo in cui immigrazione ed emigrazione convivono: così mentre l'arrivo di manodopera straniera aumenta, nel 1914 rappresenta il 14% della popolazione ticinese, le partenze oltre oceano si mantengono alte fino al decennio 1920-30.

Mentre l'emigrazione verso l'Australia e la California tocca le popolazioni delle valli superiori del Cantone, e in special modo la valle Maggia, l'emigrazione verso l'America del sud è essenzialmente opera di abitanti del Sottoceneri, soprattutto dell'area del Luganese e del Mendrisiotto.

Fosanelli esamina, nel secondo capitolo del suo libro, la composizione dei membri della società di mutuo soccorso di Cordoba, la «Casa Suiza» fondata nel 1874. Dallo spoglio delle schede dei soci affiliati alla società tra il 1874 e il 1936, risulta che il 50,7% sono ticinesi e che dei 57 soci fondatori 32 provengono dal Luganese, 9 dal Mendrisiotto, 3 dal Locarnese ed 1 dal Bellinzonese.

Anche per ciò che riguarda l'attività economica dei nuovi arrivati c'è una differenza: mentre infatti dalle valli superiori emigrano in maggioranza uomini e donne legati al mondo agricolo e pastorale, il gruppo professionale più rappresentato nel registro della società di Cordoba è formato da esponenti appartenenti ai mestieri dell'edilizia.

Come si evince dal primo e dal terzo capitolo, nei quali a mio avviso mancano alcune informazioni importanti sulle vicende politiche ed economiche della storia dell'Argentina, il paese dell'America latina conosce un rapido e intenso sviluppo demografico ed economico nella seconda metà dell'Ottocento. Particolarmente significativa è la crescita dei centri urbani, Buones Aires, Rosario e Cordoba: la popolazione urbana passa dal 37,5% del 1869 al 57,3% nel 1914; la provincia di Buones Aires, da 921 mila abitanti nel 1895 a 2 milioni e 66 mila nel 1914. Sono quindi anni di crescita impetuosa e di costruzione di infrastrutture fondamentali, prima fra tutte la rete ferroviaria che collega la capitale con le regioni circostanti. A Tucuman, importante città del Nordovest argentino, Fosanelli dedica l'intero terzo capitolo mettendo in evidenza la grande trasformazione economica e le forti potenzialità di sviluppo della regione, come ad esempio la meccanizzazione dell'industria dello zucchero, introdotte dall'arrivo della ferrovia (1870-1891). Il governo perciò si fa portavoce di una politica di immigrazione soprattutto di manodopera specializzata e prende contatto con i paesi europei: diversi consolati vengono aperti anche in Sviz-

zera, tra cui uno a Bellinzona; a Basilea si apre un ufficio di informazione collegato con la compagnia Beck-Herzog, incaricata dal governo argentino di occuparsi del trasferimento degli emigranti.
Un confronto tra i tre censimenti nazionali argentini del 1869, del 1895 e del 1914 indica un aumento da 211 mila stranieri nel 1869 a 2 milioni 350 mila nel 1914. La capitale Buenos Aires vede la popolazione straniera ammontare al 49,3% nel 1914.
In questo flusso migratorio una piccola parte aspetta alla Svizzera e al Ticino: fonti argentine relative agli sbarchi a Buenos Aires danno la cifra di 33'027 Svizzeri sbarcati tra il 1857 e il 1914. I cantoni svizzeri che danno il maggiore contributo alla crescita demografica argentina sono Vallese, Zurigo e Ticino. Resta comunque difficile stabilire con certezza il numero di immigrati a causa delle lacune esistenti nella documentazione e nei differenti modi di registrazione. In Svizzera dati ufficiali indicanti il paese di destinazione esistono solo a partire dal 1887. E i Ticinesi? Fosanelli conferma le cifre fornite da Pedrazzini[2] in uno studio del 1962 e stima tra 6'000 e 9'000 i ticinesi emigrati tra il 1872 e il 1895.
Tra i molti ticinesi partiti per l'Argentina, Fosanelli segue le vicende di Valentino Sassi, nato a Sonvico nel 1856, di cui ha recuperato un ampio epistolario, pubblicato assieme alle lettere di altri emigranti nella seconda parte del libro.
La vicenda di Sassi, esaminata nell'ultimo capitolo del volume, è emblematica della vita di sacrifici, fatiche, speranze, illusioni e delusioni comuni a molti emigranti.
Per partire, Sassi, come molti altri prima e dopo di lui, è obbligato a contrarre un prestito. La motivazione della partenza appare chiara in alcune lettere inviate alla moglie Marianna rimasta a Sonvico con i sei figli. *«Sono venuto in America per procacciare il sostentamento della famiglia, ma se la famiglia dovrebbe vivere dei miei soccorsi potrebbe morire. Se avrebbi saputo questo certo non sarei venuti in America»* (agosto 1891). Ancora qualche mese dopo: *«Già sai che se fosse solo per me e per tè non saria venuto in America ma bensi per i nostri figli e quant' unque dovressi morire in America sarebbe solo per i nostri figli per procurargli un qualche giorno una buona posizione»* (gennaio 1892).
Ambizione di Sassi è appunto quella di sistemarsi, avviare un'attività indipendente e fare fortuna. Si installa inizialmente presso un cugino a Simoca, nella zona di Tucuman ma, come appare dalla lettere citate, l'entusiasmo iniziale *«non pensare a me che io stò come un principe, e ti posso dire che qui e propriamente America e non manca niente, ci è tutto quello che si desidera»* (agosto 1889) è già passato e lascia il posto alle preoccupazioni e alle difficoltà.
La congiuntura economica negativa (1890-1903) non favorisce gli affari e solo nel 1895 riesce a inviare alla moglie le prime rimesse di denaro con le quali pagare i debiti contratti per il suo viaggio e quello del suo primo figlio, che nel frattempo lo ha raggiunto nel 1892.
Con fatica Sassi riesce ad avviare in proprio un piccolo commercio a Simoca e a farsi raggiungere dagli altri figli. La moglie Marianna lo raggiunge nel 1905, dopo 16 anni di separazione. Nelle lettere esaminate da Fosanelli traspare un duplice sentimento, caratteristico di molti altri immigrati, che oscilla tra l'amore verso la nuova patria, e gli affetti e i ricordi della terra natia, sentimento che aumenta man mano che il successo economico sembra allontanarsi e i lutti famigliari indeboliscono lo spirito di sacrificio. In una lettera scritta verso la fine della sua vita appare in tutta chiarezza, in una sorta di bilancio della propria esistenza, la stanchezza e l'inutilità dei sacrifici e degli sforzi fatti: *«El dia 2 del presente sono andato al Cimitero a visitare las salma dei miei cari defunti.... alla mente mi viene quello che mi diceva la mia cara consorte. Valentin? ...Perche tieni tanti fondi? ...Vendelos e poi marchamo a Europa? ...à passare gli ultimi giorni di nostra vita? [...]. Se potessi farlo al presente lo farei con tanto piacere e conmucho gusto, e non me pentirebbe, e non sarebbe spogliato come mi trovo nel giorno d' oggi.»* (novembre 1934).
Se Sassi non ha fatto fortuna, altri al suo posto ci sono riusciti. Giovanni Bernasconi, emigrato a Buones Aires a metà dell'Ottocento, ci ha lasciato la lussuosa villa Argentina a Mendrisio, testimonianza dei suoi successi e della sua ricchezza.
La storia dell'emigrazione è storia di successi e di insuccessi, di illusioni e delusioni, di fatiche e di fortune. Il libro di Fosanelli contribuisce ad arricchire le nostre conoscenze sulla dura realtà dell'emigrazione e, assieme ai lavori storiografici di altri ricercatori, ci aiuta a completare il quadro di informazioni su di un'epoca che pare ormai lontana anni luce e che deve invece restare presente nella nostra coscienza di cittadini.

Gianni Tavarini

[1] *Statistique historique de la Suisse, 1966, stime.*
[2] Augusto Pedrazzini, *L'emigrazione ticinese nell'America del sud*, 2 voll., Locarno, 1962

Ivano Fosanelli, *Verso l'Argentina*, Armando Dadò Editore, Locarno 2000

In ricordo di Monica Berretta

Lo scorso 8 marzo è immaturamente scomparsa a Torino Monica Berretta, docente di linguistica generale dell'Università «Avogadro» di Vercelli, dove era decana della Facoltà di lettere e presidente del corso di laurea in lingue.
Unanimemente apprezzata nel mondo della cultura umanistica italiana per l'alta qualità del suo lavoro di ricerca e per la sua profonda dedizione alla scuola, Monica Berretta ha segnato profondamente negli ultimi decenni gli studi sul linguaggio con numerosissime pubblicazioni di primaria importanza. I suoi contributi hanno spaziato nei più svariati campi della linguistica: dalla sociologuistica alla glottologia, dalla didattica delle lingue seconde alla teoria della comunicazione, dai modelli grammaticali alla linguistica testuale, dalla semantica alla semiotica, dalla dialettologia alla storia della lingua. Ha ricoperto anche la carica di presidente della Società di Linguistica Italiana (SLI).
Per gli insegnanti del nostro Cantone, si tratta di una perdita particolarmente toccante. Appena conseguita brillantemente la laurea con una tesi in dialettologia italiana, venne infatti chiamata nel 1972 da Franco Lepori a rinnovare la didattica della lingua materna nell'allora nascente scuola media. E per oltre un decennio Monica Berretta ha vissuto e lavorato in Ticino, coniugando felicemente ricerca teorica – presso gli istituti universitari di Bergamo e di Torino – e sperimentazione didattica sul campo, e dando un impulso decisivo all'elaborazione e alla messa in opera dei programmi di italiano con i suoi scritti, i numerosissimi corsi di aggiornamento, la sua attività di esperta di disciplina, le sue sperimentazioni didattiche, ma soprattutto con la sua appassionata convinzione e con il suo rigore morale. Quello stesso rigore morale che le ha permesso di sopportare la lunga sofferenza degli ultimi anni con ammirevole dignità e forza d'animo.
Nei suoi testi scientifici e didattici si è riferita più volte alla sua esperienza ticinese, presentando agli studiosi e agli insegnanti italiani la nostra scuola come un interessantissimo laboratorio di innovazione e di ricerca pedagogica.
Il paradigma propugnato e portato avanti ha costituito per la scuola ticinese quella «svolta linguistica» che ha costituito l'applicazione, nel campo dell'italiano, di quel fervore di rinnovamento didattico che in quel periodo ha investito un po' tutte le discipline (erano quelli, ad esempio, i tempi della «matematica moderna», della «geostoria», della ricerca di nuovi metodi per la didattica delle L2).
Ecco come lei stessa caratterizzava questo approccio in un articolo dal titolo: «L'insegnamento dell'italiano nel Canton Ticino», pubblicato su «Scuola e Città» nell'agosto-settembre 1976 e dedicato appunto alla sua esperienza di consulente scientifica, prima, e quindi di esperta di italiano nel nostro Cantone:
«Assai importanti sono, nel progetto di programma, i nuovi obiettivi proposti per l'insegnamento della lingua materna: le capacità che si vogliono sviluppare negli allievi sono sostanzialmente la competenza comunicativa, cioè la capacità di produrre e comprendere testi adeguati alla situazione, all'argomento, all'intenzione, ecc. e la capacità di riflessione su materiali linguistici prodotti o reperiti a tutti i possibili livelli. Vengono così accantonati, da un lato il privilegio accordato tradizionalmente alla lingua scritta letteraria: «fondamentale sarà l'abbandono del criterio del modello unico a favore di una pluralità di livelli e registri fra i quali si insegna all'allievo a operare una scelta in base a esigenze espressive e relazionali» [cit. dal progetto per i nuovi programmi pubblicato su «Scuola Ticine-

Alfredo Bortoluzzi, Danzatore del Bauhaus, 1931, acquarello su carta, cm 35.5 x 30.8

se», no. 27, giugno 1974], e dall'altro l'impostazione analitico-definitoria della grammatica: «...indirizzare la riflessione sulla lingua e i concreti esercizi di grammatica verso l'obiettivo di migliorare la capacità di usare la lingua piuttosto che di analizzarla e di categorizzarne e definirne le unità». Insistendo così da un lato sull'importanza della produzione, da parte degli allievi, di materiali linguistici, e dall'altro sulle varietà della lingua, questo programma fa suoi due dei postulati più importanti della linguistica contemporanea, quello che si richiama alla competenza linguistica (grammatica generativa) e quello che si richiama alla competenza comunicativa (sociolinguistica e pragmatica). L'aggancio dell'insegnamento della lingua alla linguistica è attuato così in modo che ci sembra corretto, a livello di obiettivi e metodi generali, piuttosto che di contenuti concreti da insegnare. Si evita il rischio di trasferire alla scuola nuove terminologie, definizioni e tecniche d'analisi, lasciando inalterati gli obiettivi tradizionali dell'insegnamento: di sostituire insomma semplicemente una grammatica ad un'altra, come capita non di rado».

Si trattava, come si vede, di uno svecchiamento radicale della didattica dell'italiano fino ad allora dominante, secondo le linee di tendenza che venivano vigorosamente tracciate proprio in quegli anni in Italia nelle Dieci Tesi del GISCEL promulgate nel 1975 da quei linguisti di punta, quali Tullio De Mauro e Raffaele Simone, che facevano della linguistica lo strumento per una democratizzazione sostanziale dell'insegnamento e per il passaggio da una scuola di tipo selettivo a una scuola intesa come veicolo di promozione sociale per garantire l'accesso di tutti i futuri cittadini ad una partecipazione sociale attiva. È chiaro che a oltre un quarto di secolo di distanza questo paradigma viene oggi sottoposto, anche da parte dei suoi stessi promotori, a una profonda revisione critica i cui risultati appariranno chiari nel nuovo piano di formazione per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media, ma esso ha svolto a lungo una innegabile funzione di stimolo per la ricerca di nuove piste educative efficaci. Su questo terreno d'impegno, per tantissimi docenti Monica Berretta è stata, oltre che un'incomparabile animatrice, spesso anche un'amica, sempre riservata ma preziosa. Insieme a quanti hanno avuto la fortuna di lavorare con lei, la ricordiamo con riconoscenza, commozione ed affetto, esprimendo le più sentite condoglianze al marito, l'amico prof. Gaetano Berruto.

Martino Beltrani

Per Monica Berretta

Non oserò certo esprimere lo spasimo vissuto da chi ha perso Monica Berretta dopo una vita in comune: ma sento il desiderio di esprimere la pena di chi le è stato vicino in modi e tempi diversi ed è rimasto tormentosamente colpito senza poter far niente.

Tuttavia alla grande amarezza della sua perdita, contrappongo (e un modo di esprimerle affetto delicato e profonda stima) il vitalismo di Monica Berretta: anzi, è un modo di dire che è stata concretamente fra noi e tangibilmente per noi; unica consolazione, questo «per noi», perché tutto l'impegno messo qui in Ticino, a partire da Ambrì e giù per tutte le valli, è stato per lei un'esperienza importante di vita e di ricerca. Di lunga e faticosa riflessione, di elaborazione, di sperimentazione, di studio, e per noi – reciprocamente – di stimolo, di trasformazione e di sistemazione.

Voglio ricordare i primissimi anni Settanta quando, nell'arco di due estati, abbiamo convissuto per qualche tempo ad Olivone il momento di passaggio dal ginnasio alla Scuola Media, quando un'idea e un disegno erano diventati (non senza difficoltà!) un progetto e una pianificazione. Ci resti almeno il sollievo di esserci rapportati al suo serio rigore metodologico, che ha trovato applicazione sul campo. Del resto ne sono testimonianza la sua produzione presso il DIC, i cui esiti sono poi riemersi nei suoi agili libri. Eravamo in parecchi in quelle tappe ad Olivone: Giovanni Orelli, Mauro Pedroni, e altri e altri, e altri ancora che oggi non ci sono più, come Franco Lepori e Vincenzo Snider. E grazie a lei abbiamo guardato un po' insieme orizzonti più ampi, come il diritto alla cultura per quanti ragazzi fosse possibile.

Adesso riemergono – e neppure molto lontani – come momenti felici e un po' divertenti, le discussioni animate sul senso del fare o non fare latino nella Scuola Media dell'obbligo in Ticino, quando ci scontravamo con animosi (ma degnissimi) interlocutori, oscillando esasperate tra la tesi gramsciana del «Tutti devono fare latino!» e le tendenze di quei tempi «Bando al latino!». Andavamo così chiarendo l'ambiguità del ruolo di questa lingua antica: selezionante in senso deteriore se intesa come «habitus», esaltante in senso positivo se intesa come base antropologica della nostra cultura. Proprio in questo spirito le voglio dedicare – e credo che molti mi sentiranno in consonanza – i versi antichissimi di Catullo:

Certe non tanto mors immatura
Dolor est «Monichae»
Quantum gaudet amore nostro.

(Certo Monica non si addolora tanto per la sua giovane morte, quanto piuttosto è contenta del nostro amore).

Ricordo la sua abitudine di concludere la nostra frequente corrispondenza di lavoro precipitosa e funzionale con un *Ciau*. D'accordo, Monica: *Ciau!*

Gemma Gentile-Pedroni

Le biblioteche scolastiche nel mondo delle reti telematiche: indirizzi e caratteristiche

Una partecipazione attiva degli allievi ai processi di apprendimento, proponendo il loro coinvolgimento in progetti operativi concreti che passano anche dalla ricerca, e l'ingresso del computer nella didattica hanno rivalutato l'importanza della ricerca delle informazioni.

Ricerca delle informazioni
Se desideriamo reperire un'informazione bibliografica o documentaria riguardante libri, riviste, VHS, CD-ROM o DVD in dotazione alle nostre biblioteche scolastiche, gli strumenti appropriati per una ricerca diretta e immediata non mancano. Due sono infatti le possibilità offerte. Recarsi nella biblioteca del proprio istituto scolastico e consultare la postazione PC destinata al pubblico, denominata postazione OPAC (On Line Public Access Catalogue), selezionare la «base scolastica» e operare la ricerca, oppure entrare in Internet al seguente indirizzo: http://www.sbt.ti.ch/gw22/vtls/italian/index.html

Dove apparirà la videata qui selezionata
La «base scolastica» è il luogo predisposto per la raccolta di tutte le notizie dei servizi di documentazione e ricerca destinati al mondo della scuola che spaziano dalle Scuole Medie, Mediosuperiori, alle varie Scuole Professionali.
Queste notizie sono immesse nel catalogo collettivo informatizzato comune a tutti gli istituti scolastici e ai centri didattici (biblioteche specializzate destinate ai docenti).
I bibliotecari sono ora anche impegnati nella ripresa della documentazione già catalogata sulla tradizionale scheda cartacea per immetterla nel comune supporto informatico. Questa operazione è conosciuta con il nome di «pregresso».
La «base scolastica» è denominata SBT-s, Sistema bibliotecario ticinese-scolastico e appartiene al Sistema bibliotecario ticinese (SBT) del Dipartimento dell'istruzione e della cultura, anch'esso consultabile via Internet all'indirizzo: http://www.sbt.ti.ch.

Un'altra possibilità, ma indiretta e più laboriosa per la serie di passaggi da operare, è quella di accedere alla nostra base, sempre via Internet, ma attraverso la homepage del Sistema bibliotecario ticinese, scegliendo: selezione lingua, ricerca cataloghi, biblioteche svizzere, cataloghi del SBT, biblioteche scolastiche e didattiche.

Informatizzazione del prestito
Altra particolarità del SBT-s è la progressiva informatizzazione del prestito con l'introduzione di una carta utente valida in tutte quelle biblioteche della base scolastica che hanno attivato tale servizio. Ciò permetterà di usufruire anche dei richiami informatizzati e di segnalare se un determinato documento è in prestito oppure si trova collocato sugli scaffali. Ogni movimento in entrata o in uscita dalla biblioteca è dunque verificabile sia dalla postazione OPAC che tramite Internet.

Prestito interbibliotecario
Non è per ora contemplato nei servizi della base scolastica l'invio di un documento presso il proprio istituto da parte di un'altra biblioteca, così come la possibilità di riservare direttamente via Internet o in OPAC il testo desiderato.

La gratuità del servizio e il libero accesso
E' forse importante segnalare che tutto il patrimonio del SBT-s è a libero accesso e che il servizio è completamente gratuito per tutti gli allievi e i docenti, anche per il noleggio dei non-books come VHS, CD-ROM e DVD.

Il futuro: ALEPH e homepage per ogni biblioteca scolastica
Nel corso del 2001, il software attualmente in uso nel SBT: VTLS (Virginia Tech Library System) verrà sostituito gradualmente da un altro già utilizzato in varie regioni d'Europa e adottato ufficialmente anche nella Svizzera tedesca nel 1999 dalle Hochschule costituitesi nella rete chiamata IDS (Informationsverbund

Alfredo Bortoluzzi, Due maschere, 1927
Acquarello su carta, cm 20.8 x 18.8

Deutschschweiz). Questo software, conosciuto con il nome di ALEPH500, è molto flessibile ed è disponibile in lingua italiana.
Saranno le biblioteche pubbliche ad iniziare il progressivo passaggio ad ALEPH500; in una seconda fase verranno coinvolte anche le biblioteche scolastiche.
E' pure in fase embrionale la creazione di una homepage per ogni biblioteca appartenente al SBT-s interessata al progetto. L'utente potrà così accedere alle informazioni base di ogni singola biblioteca, come gli orari di apertura o le condizione di prestito.

Collaborazioni esterne
Da ultimo non dimentichiamo il valido servizio di cui si può avvalere la biblioteca scolastica, attraverso la Biblioteca Per Tutti (BPT) di Biasca che promuove, tra l'altro, anche lo scambio interculturale, mettendo a disposizione una vasta scelta di libri in nove lingue e un ricco repertorio di letture continuate (serie di titoli in più copie) molto apprezzato nelle nostre sedi, il cui elenco è consultabile all'indirizzo http://www.svbbpt.ch

Non sono dunque le offerte e le proposte a mancare. Cambia invece il metodo di ricercare l'informazione.
Tramite l'SBT la nostra scuola si è dotata di uno strumento all'avanguardia con l'obiettivo di permettere ad ogni allievo e docente di consultare un catalogo che abbraccia gran parte delle biblioteche scolastiche dislocate in tutto il cantone. Tocca ora all'utente impratichirsi e saper utilizzare al meglio questo nuovo strumento di ricerca.

Ornella Monti

Apri la TV*

Questo libro è la continuazione ideale di un altro libro, *Io, tu e la TV*, che si era proposto ai ragazzi e ai loro educatori (genitori e insegnanti) quale divertito ma anche rigoroso manuale per affrontare in modo positivo e attento l'uso del televisore. La nuova pubblicazione mantiene lo spirito, la leggerezza d'approccio, la spigliatezza della precedente. Vuole essere accessibile a tutti proponendo un ideale incontro tra il fascino della divulgazione scorrevole e piacevole e il rigore della ricerca scientifica.

Apri la TV vuole compiere un altro passo sulla strada aperta dal libro precedente: far conoscere di più e meglio la televisione, fornire informazioni e riflessioni sul suo linguaggio e sui suoi contenuti, tenendo sempre un occhio di riguardo sui fruitori più fragili e indifesi. Saperne un po' di più sulla TV significa andare alla ricerca di un rapporto attivo e non passivo, competente e non subalterno, libero e non dipendente: in una parola, un rapporto bello. Se abbiamo in casa un ospite così fisso, così affascinante ma anche così invadente come la TV, il minimo che si possa pretendere è di conoscerlo a fondo. È quello che questo nuovo libro vuole: far conoscere con chiarezza e completezza, senza pregiudizi ma anche senza sudditanza, l'ospite fisso di ogni giorno e di ogni salotto (e qualche volta di ogni cucina e di ogni camera da letto).

L'insistenza degli autori sulla TV rispetto alle altre novità tecnologiche della comunicazione (dai videogiochi a Internet) è voluta. Se infatti è vero che lo schermo del computer (così come il telefono cellulare...) sta diventando protagonista della comunicazione e della vita dei nostri ragazzi, è anche vero che la televisione occupa e continua a occupare, per migliaia di ore all'anno, il tempo, l'attenzione e i pensieri di tutti i bambini, dall'età prescolastica fino all'adolescenza (e poi per tutta la vita). La televisione è così presente, reale, scontata che talvolta si tende a ignorarne l'impatto, quasi fosse come la luce elettrica e l'acqua: una necessità che non fa notizia. Invece, nel bene e nel male, la TV è un'agenzia di comportamenti, di educazione o diseducazione, di influenze psicologiche e culturali, oltre a presidiare il già occupatissimo tempo libero dell'età giovanile. Per questo vale la pena di vigilare e di continuare il discorso.

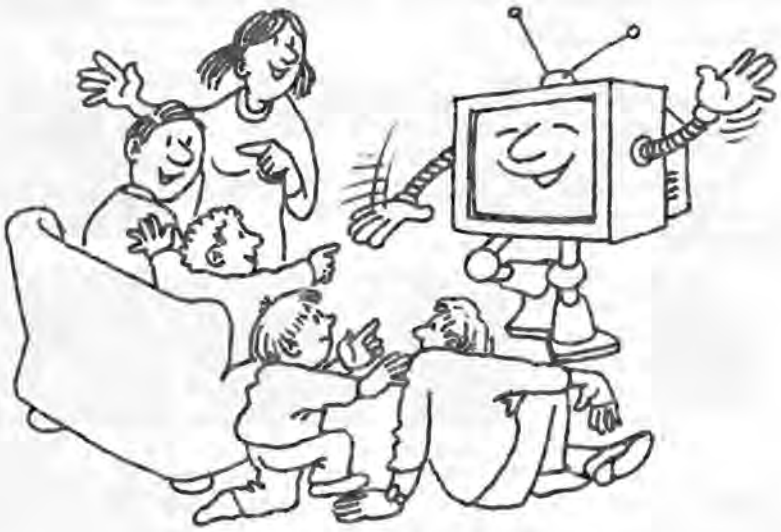
Apri la TV è un titolo che vuole invitare ad aprire il televisore non soltanto nel senso di accenderlo ma proprio nel senso di togliergli il coperchio (scoperchiarlo), di entrarvi dentro per scoprirne i meccanismi e le logiche e finalmente conoscerlo davvero. Apri la TV, insomma, con lo stesso spirito di quando si apre, con libertà e con curiosità attenta, un libro. Il verbo «aprire» significa dunque scoprire e conoscere ma implica anche il concetto di «apertura», cioè di uno sguardo positivo di conoscenza. Ecco quindi spiegato l'intento del libro, che vuole aiutare i ragazzi e le persone adulte a conoscere una realtà per poterla vivere meglio.

Il libro è indirizzato agli educatori (genitori e insegnanti) ma anche in generale a tutti i telespettatori, agli studenti più grandi, ai ragazzi e ai bambini che considerano ormai la TV come una compagna abituale. Servirà loro per conoscerla meglio e gustarla quindi con giudizio e con vantaggio. I genitori e gli insegnanti potranno trovarvi gli strumenti per un ulteriore e importante lavoro educativo in un campo – quello dei mass media elettronici – che investe come un vento impetuoso (ora salutare, ora insidioso) le giovani esistenze che stanno loro a cuore.

I disegni

Il libro parla con il linguaggio delle parole ma anche con quelle delle immagini. I disegni di Fredi Schafroth visualizzano i temi del libro con immagini simboliche, allusive, divertite, sia quale sintesi visiva del testo, sia quale provocazione emotiva e intelligente, in una sorta di discorso parallelo e complementare. Il testo è rallegrato ma anche rafforzato dalle immagini, che possono incuriosire, attirare l'attenzione, far riflettere oltre che sorridere. La presenza delle illustrazioni ha anche lo scopo di favorire l'incontro con il libro, senza soggezione verso i contenuti ma con simpatia e con una leggerezza feconda.

* Vilma Mazza, Erina Fazioli Biaggio, Fredi Schafroth, *Apri la TV... per saperne di più*, Centro didattico cantonale, Bellinzona 2000.



Comunicati, informazioni e cronaca

Programma di formazione continua del CPS

Il Centro svizzero per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole medie superiori (CPS), con sede a Lucerna, rende noto che a fine aprile è stato pubblicato il programma d'aggiornamento CPS, comprendente una sessantina di corsi che avranno luogo nell'autunno 2001. Le descrizioni dettagliate dei corsi sono accessibili sui siti Internet www.wbz-cps.ch e www.webpalette.ch, dai quali è pure possibile iscriversi. Per tutte le scuole di maturità e di diploma è inoltre disponibile il fascicolo «Formazione continua» con i dettagli di tutti i corsi e altre informazioni utili. Il capitolo sui «Corsi» verrà aggiornata quattro volte l'anno.
Il primo termine d'iscrizione per i corsi d'autunno è il 10 giugno 2001. Le richieste devono essere inoltrate all'Amministrazione dei corsi,
CPS, casella postale,
6000 Lucerna 7,
tel. 041/249.99.16-17-18,
FAX 041/240.00.79,
e-mail: wbz-cps@wbz-cps.ch.

Un concorso da fare con gli allievi per prevenire i rischi legati al consumo di alcol

Molti giovani credono di aver bisogno dell'alcol per divertirsi e per sfogarsi durante il week-end. Non di un paio di bicchieri per il piacere di bere, bensì di alcol a sufficienza per ubriacarsi e per correre rischi non indifferenti.
Per migliorare l'opera di prevenzione, l'Istituto svizzero di prevenzione dell'alcolismo e altre tossicomanie propone ai giovani dagli 11 ai 16 anni di riflettere sul seguente tema: Come volete che vi si parli di alcol?
Queste domande costituiscono un invito rivolto ai giovani a condividere idee e ad elaborare, in gruppo, un progetto creativo, sotto forma di cartelloni pubblicitari, videoclip, spot, brani musicali, rappresentazioni teatrali, sculture, ecc.
Per partecipare con una classe al concorso dell'ISPA, o per ulteriori informazioni ci si può rivolgere all'ISPA, chiamando lo 021 / 321.29.85
Marie-José Auderset
1086 Vucherens
tél: 021 903 27 68/66
fax: 021 903 27 88
e-mail: microplume@mcnet.ch

«Noi e gli altri»: documentario sui rapporti fra Svizzera e richiedenti l'asilo

Con lo scopo di sensibilizzare la popolazione elvetica sulla complessa realtà che spinge molte famiglie a fuggire ed emigrare dalle loro terre d'origine alla ricerca d'asilo nella nostra nazione, l'Associazione «Noi e gli altri» (che rappresenta l'Ufficio federale dei rifugiati, la Caritas Svizzera, la Croce Rossa Svizzera e la Fondazione svizzera per la formazione audiovisiva) ha realizzato il documentario «Noi e gli altri. La Svizzera, terra d'asilo» (regia: Stascha Bader; produzione: InfoMedia SA, Zurigo).
La pellicola, che in 45 minuti affronta gli interrogativi più frequenti e scottanti sul tema dell'asilo, dà soprattutto risalto a diverse testimonianze raccolte fra indigeni e richiedenti l'asilo.
Il documentario, realizzato in versione tedesca, francese e italiana, può essere richiesto rivolgendosi alla società Schmid Media Distribution SMD, Erlachstrasse 21, 3000 Berna 9, tel. 031/791.39.46,
fax 031/791.39.47,
e-mail: hs@schmidmedia.ch.

Babylonia: l'Anno europeo delle lingue (1/2001)

La rivista Babylonia dedica un numero speciale all'Anno europeo delle lingue. Il numero (1/2001) è stato realizzato in collaborazione con la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) che coordina a livello nazionale le attività dedicate a quest'importante iniziativa lanciata dal Consiglio d'Europa. Il 2001 dovrebbe marcare in tutta Europa il significato e l'importanza delle lingue e delle culture. Il lettore troverà nel fascicolo, oltre ad un'introduzione della consigliera federale Ruth Dreifuss e al programma delle varie attività previste a livello nazionale, diversi articoli sulle lingue in Svizzera (Marcel Schwander), sull'importanza delle lingue nel mondo del lavoro (François Grin) oppure uno sguardo dall'esterno sulle lingue in Svizzera (Chasper Pult). Una sorpresa è costituita da tre contributi a carattere letterario in italiano (Giovanni Orelli), in francese (Sylviane Roche) e romancio (Jacques Guidon).
Il numero speciale sull'Anno europeo delle lingue è ottenibile gratuitamente presso: CDPE, Gabriela Fuch, Zähringerstrasse 25, 3001 Berna, tel. 031/3095112 / e-mail: gabriela.fuchs@edk.unibe.ch

XV edizione del Convegno nazionale di didattica della matematica

La XV edizione del Convegno nazionale di didattica della matematica che viene organizzato dal Dipartimento di matematica dell'Università degli studi di Bologna avrà luogo a Castel San Pietro Terme dal 9 all'11 novembre 2001.
Per disporre del programma dettagliato del Convegno e per eventuali informazioni, si prega di rivolgersi al seguente indirizzo: Assessorato alla Cultura, Comune di Castel San Pietro Terme, Piazza XX settembre no. 3, 40024 Castel San Pietro Terme (BO), telefono 051.6954124 (ore ufficio), fax 051.6954180, e-mail: monica-bigoni@cspietro.provincia. bo.it, sito Internet: http://www.dm.unibo.it
L'iscrizione avviene direttamente durante il Convegno. Non si accettano pre-iscrizioni. Saranno attivate varie sedi di segreteria, per rendere agevoli e rapide le pratiche di iscrizione.

Corsi di abilitazione e aggiornamento per docenti

L'Ufficio dell'educazione fisica scolastica informa che sono aperte le iscrizioni per i docenti che intendono seguire i corsi di abilitazione/aggiornamento durante l'anno scolastico 2001/02 nelle seguenti discipline: polisport, arrampicata, escursionismo, pattini in-line, bici, pattinaggio, nuoto, attività in palestra, skating, sci, snowboard.
Per il calendario dettagliato, ulteriori informazioni e per le iscrizioni si prega di rivolgersi all'Ufficio dell'educazione fisica scolastica,
Viale Portone 12, 6500 Bellinzona, tel. 091/814.42.40, fax 091/814.44.64.

Linea di assistenza telefonica 147 per bambini e ragazzi

Da due anni è in funzione la linea telefonica 147, un servizio di assistenza telefonica per 24 ore al giorno destinato ai bambini e ai ragazzi, che è stato voluto dalla Confederazione attraverso l'Ufficio federale delle assicurazioni sociali e che a livello nazionale è coordinato da pro juventute.
In questi due anni sono giunte le chiamate di oltre 50'000 bambini e ragazzi. Costoro hanno esposto situazioni difficili, hanno fatto domande e alcuni hanno pianto. In tre casi, i consulenti sono riusciti ad evitare che dei giovani tentassero di togliersi la vita. Con molta sensibilità i consulenti aiutano questi minorenni a riflettere sulle loro situazioni, a capire perché si è creata ed insieme cercano di trovare una soluzione.
All'inizio dell'anno scorso chiamavano ca. 2500 bambini e giovani al mese, alla fine del 2000 erano 4700 chiamate mensili. I tempo più frequentemente affrontati riguardano la famiglia (20%), l'amore e l'amicizia (16%), la salute, la sessualità (15%) e la violenza (12%). Spesso nel corso di un colloquio di consulenza viene alla luce un'intera gamma di temi fra di loro correlati. La metà dei colloqui dura dai 3 ai 10 minuti. Chiamano tre volte più ragazze e giovani donne che non ragazzi e giovani uomini.
La linea telefonica 147 mette direttamente in applicazione l'articolo 12 della Convenzione ONU sui diritti dei bambini che prevede per il minore il diritto di essere ascoltato. La linea telefonica 147 offre ai bambini e ai giovani protezione e anonimato. Nessuno viene a sapere della chiamata. La linea telefonica di assistenza è un aiuto diretto che permette di elaborare sofferenze vissute. Attraverso i colloqui, i bambini e i giovani imparano a conoscere i loro diritti. Se necessario e richiesto, i consulenti telefonici aiutano e intervengono attivamente presso le competenti istanze di protezione dell'infanzia.
Quest'anno la Linea telefonica di assistenza 147 cercherà ancora di più il contatto diretto con i bambini e i giovani per attirare l'attenzione sul servizio offerto dal 147. Per poter garantire una buona continuazione del servizio, si è alla ricerca di mezzi finanziari nella misura di mezzo milione di franchi. La richiesta di aiuto viene rivolta allo Stato, a sponsor e donatori privati. Questo servizio di per sé ancora molto giovane sta vivendo una continua evoluzione qualitativa e un suo consolidamento grazie a direttive vincolanti a livello nazionale.
Per informazione, si prega di rivolgersi a:
Pro juventute, Segretariato generale, Comunicazione, Thomas Graf (portavoce), telefono: 01/256 77 10, Fax: 01/256 77 78, e-mail: thomas.graf@projuventute.ch oppure a: Pro juventute, Sezione della Svizzera italiana, Alejandro Avilès, telefono: 091/971 33 01, fax: 091 972 90 56.

Riforma della formazione dei docenti

(Continua da pagina 2)

anche il doppio diploma di docente di scuola dell'infanzia e di scuola elementare, come sarà possibile ad esempio – previa completazione degli studi- consentire ad un docente delle scuole comunali di abilitarsi per la scuola media o per altre funzioni nell'ambito dell'insegnamento (sostegno pedagogico, attività creative, ecc.).Il conseguimento di questo obiettivo sarà facilitato dall'introduzione del sistema dei moduli e dal rafforzamento della collaborazione dell'ASP con l'USI, la SUPSI e con altri istituti universitari.
Il Messaggio del Consiglio di Stato sarà prossimamente esaminato dalla Commissione speciale scolastica del Gran Consiglio. A dipendenza dell'esito dei lavori commissionali si può prospettare un avvio graduale a partire dal settembre 2002. Nel frattempo proseguono i lavori preparatori presso la Scuola Magistrale e l'IAA per la definizione dei curricoli, dei programmi, della pratica professionale dei candidati docenti e per preparare il passaggio e la formazione dei docenti dalle attuali strutture all'ASP.

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

REDAZIONE:
Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mirko Guzzi
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:
Salvioni arti grafiche
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

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