

Riunificazione SI e SE. Aspetti organizzativi, di Mirko Guzzi

Presentazione del progetto che prevede la riunificazione amministrativa dell'Ufficio dell'Educazione prescolastica e dell'Ufficio dell'Insegnamento primario: una riorganizzazione che determina diversi adattamenti.

L'educazione fisica a scuola: nuove disposizioni federali, applicazione, concezione generale, di Ivo Robbiani

Considerazioni sull'applicazione delle tre ore obbligatorie di educazione fisica in tutti i Cantoni della Svizzera e sulla nuova concezione dello sport sul piano educativo.

Echi di una guerra lontana. Il valore educativo dell'integrazione, di Carla Falconi

L'arricchente esperienza di una docente di lingua e integrazione, che pone l'accento sul valore educativo dell'integrazione: uno degli

obiettivi prioritari della nostra scuola in una realtà sempre più multietnica.

Promozione dei talenti, un'istanza democratica, di Seda Dilsizian

Il riconoscimento e la valorizzazione dei talenti: l'importanza di una formazione adeguata alle capacità, con concrete opportunità di crescita per tutti, senza le quali i bambini di elevata efficienza cognitiva potrebbero sviluppare importanti disagi.

Studenti liceali non italofofoni che incontrano gravi difficoltà in italiano, di Biancamaria Travi

Sondaggio presso gli insegnanti di italiano dei Licei cantonali sugli allievi non italofofoni con gravi difficoltà in italiano e sulle relative modalità d'intervento: risultati e considerazioni.

Il Giornalone delle scuole elementari, di Filippo Gabaglio

Presentazione del «Giornalone», il giornale telematico

che offre l'opportunità di uno scambio di idee e di materiale: un grande spazio aperto nel mondo della scuola, la quale non può evitare di trasformarsi, diventando essa stessa un modello di risposta alle infinite possibilità che le nuove tecnologie offrono quotidianamente.

Recensioni

Daniele Christen: «Scarpe e polenta. Un viaggio letterario nella Svizzera italiana del Novecento», a cura di Renato Martinoni e Antonio Pelli.

Aurelio Crivelli: Giorgio Cheda, «I colori di Uluru. Capire il presente attraverso il passato».

Angelo Airoidi: Angelica Rusconi, «Lettere dalla California», a cura di Renato Martinoni.

Comunicati, informazioni e cronaca

Con particolare attenzione alla modifica del Calendario scolastico 2001/02 e alla modifica del Regolamento «monte ore».

Adattarsi per convivere, negoziare



Riunificazione SI e SE Aspetti organizzativi

Alla fine del 1999 il Direttore del Dipartimento e il Capo Divisione della scuola sottoponevano ai quadri scolastici, per la prima volta, l'idea di una riunificazione amministrativa degli Uffici Educazione Prescolastica (UEP) e Insegnamento Primario (UIP).

Linee Direttive, legge unica SI-SE, presenza nel territorio di numerosi istituti comprensivi, maggiore autonomia, trasferimento di compiti e responsabilità ai direttori d'istituto, semplificazione dei rapporti con i Comuni (un unico referente a livello cantonale), accompagnati dalla ferma volontà di mantenere la qualità e le specificità dei due settori, erano e sono alla base del progetto denominato «Riunificazione amministrativa UEP-UIP».

Alla presentazione del progetto è seguita una consultazione interna alla quale hanno risposto in forma scritta il Collegio delle ispettrici (SI), il Collegio degli ispettori (SE), il Collegio dei capigruppo del Servizio di sostegno pedagogico, la Conferenza dei Direttori di istituto e il Collegio degli assistenti. Tutte le istanze hanno valutato positivamente il principio della riunificazione. Numerose preoccupazioni, avvertenze, proposte e richieste sono state costruttivamente esposte nei documenti inviati al Dipartimento.

Nella primavera del 2000 il Consiglio di Stato faceva suo il progetto. In una risoluzione fissava obiettivi, tempi e quadro di riferimento, inoltre costituiva un Gruppo incaricato di rendere operative le decisioni prese. Il Gruppo di lavoro, conformemente al mandato ricevuto, si è concentrato sulle modifiche di regolamento, sulla definizione dei nove Circondari e sulla preparazione alla nuova funzione di ispettrici e ispettori attualmente in carica.

Con la definizione dei Circondari si è cercato, nei limiti della geografia politica e fisica, e con l'intento di garantire una certa continuità ai rapporti esistenti, di costituire comprensori equilibrati per numero di istituti, sezioni e presenza di direttori didattici.

Questo esercizio ha portato a lievi modifiche degli attuali Circondari SE.

La formazione delle ispettrici e degli ispettori in carica è iniziata con una serie di visite in comune a istituti e classi dei due ordini, seguite da analisi e discussioni, e proseguirà nei prossimi mesi, nella convinzione che la formazione debba essere comunque continua.

L'esame delle norme si è ispirato ai principi e agli obiettivi espressi nella risoluzione del Consiglio di Stato. Nel rispetto del quadro legislativo attuale, ritenuto ancora valido, le proposte si limitano ad alcune modifiche di regolamento funzionali al progetto generale.

Uno dei propositi, volto ad affidare maggiori responsabilità ai direttori, non ha potuto essere concretizzato, in quanto la Conferenza cantonale che li rappresenta non ha voluto aderire alla proposta di modifica di regolamento che avrebbe affidato ai direttori, in rapporto alla gestione dei docenti nominati e attivi nell'istituto, precisi compiti e responsabilità pedagogico-didattiche.

Accanto ad adattamenti di terminologia e di forma, a puntuali modifiche

volute per restituire maggiori competenze a ispettori, direttori, docenti e istituti, troviamo alcuni cambiamenti di maggiore rilevanza.

In particolare si possono citare l'aumento dei requisiti richiesti per concorrere al posto di direttore, la possibilità per gli ispettori di far capo a risorse specifiche, l'istituzione di una Commissione circondariale, la rivalutazione del ruolo di capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico e la volontà di riequilibrare, tra intervento indiretto e diretto, i compiti attribuiti ai docenti di sostegno.

Parallelamente all'introduzione delle nuove norme, si procederà al potenziamento delle segreterie degli ispettorati e ad una riorganizzazione logistica che permetterà, quale premessa ad un reale lavoro d'équipe, di riunire nello stesso edificio ispettore, capogruppo e personale amministrativo.

Con la designazione del direttore dell'Ufficio, della direttrice aggiunta, dei nove ispettori e l'adozione delle modifiche di regolamento e della composizione dei circondari, la riorganizzazione, sul piano amministrativo, è praticamente conclusa.

Nuova organizzazione e promozione della qualità

Considerato che l'intera riorganizzazione non comporta una diminuzione dell'impegno dello Stato nei confronti delle scuole comunali e non prevede un trasferimento di compiti e oneri ai Comuni, diventa prioritario chiedersi come far fronte adeguatamente agli impegni assunti nei confronti di allievi, famiglie, docenti e Comuni.

La risposta non è semplice e immediata e richiede interventi diversi e a vari livelli.

Un attento riesame di competenze e responsabilità unitamente a professionalità e risorse adeguate sono una premessa indispensabile per una gestione del settore che lasci spazio anche alla progettualità e alla promozione della qualità.

Un unico referente per scuole dell'infanzia ed elementari dovrà permettere, nel rispetto delle specificità settoriali, l'ideazione di un percorso formativo coerente, coordinato, con una definizione chiara delle competenze perseguite e dei mezzi a disposizione. In quest'ambito sarà importante



(Continua a pagina 24)

L'educazione fisica a scuola: nuove disposizioni federali, applicazione, concezione generale

1. Situazione di partenza

La Confederazione è abilitata dal 1972 a regolamentare l'insegnamento dell'educazione fisica e dello sport sulla base della Legge federale del 17 marzo 1972 che promuove la ginnastica e lo sport e della relativa Ordinanza del 21 ottobre 1987 sul promovimento della ginnastica e dello sport.

Questa competenza federale è stata messa in discussione da alcuni Cantoni per delle ragioni di diritto pubblico (sovranità dei Cantoni in materia scolastica) e di politica finanziaria.

Per esaminare la questione è stato commissionato un gruppo di lavoro dall'allora Dipartimento federale degli interni (la competenza è ora assegnata al Dipartimento della difesa, della protezione della popolazione e dello sport - DDPS) e dalla Conferenza dei direttori della pubblica educazione (CDPE).

Da un'inchiesta condotta dall'Ufficio federale dello sport presso le competenti istanze cantonali è risultato chiaramente che in alcuni Cantoni, contrariamente a quanto stabilito dalla nuova Ordinanza, in alcune classi vengono svolte solo 2 ore.

Al termine di intense discussioni e negoziazioni tra la CDPE e il DDPS (Commissione federale dello sport e il Gruppo centrale CDPE e DDPS) è stata trovata una soluzione accettabile che permetta di soddisfare i Cantoni che richiedono una maggiore flessibilità nell'applicazione dell'insegnamento obbligatorio. La procedura di consultazione sulla revisione parziale dell'Ordinanza si è conclusa il 6 settembre 1999.

La valutazione e la discussione che ne è seguita ha prodotto una formulazione flessibile ma tuttavia vincolante. La prescrizione di 3 lezioni settimanali in media di educazione fisica è esplicita e vincolante.

2. Situazione attuale

Nella revisione parziale entrata in vigore il 1. novembre 2000 il Consiglio federale conferma, per ragioni di politica della salute, il principio delle 3 lezioni di educazione fisica scolasti-

che obbligatorie. Tiene tuttavia conto delle rivendicazioni di alcuni Cantoni nella misura in cui delle attività sportive complementari come i campi di sci, i corsi polisportivi, le giornate sportive, possono, in casi giustificati, essere computati come insegnamento ordinario.

Le scuole dovrebbero quindi ora ottenere la possibilità di svolgere queste ore-lezione richieste mediante attività sportive obbligatorie.

L'Ordinanza fissa il grado scolastico, il limite temporale e la proporzione in cui questa compensazione deve essere applicata.

Il testo riveduto e formalizzato dal Consiglio federale è il seguente:

Art. 1¹ Principio

¹ I Cantoni provvedono affinché, nell'ambito dell'insegnamento ordinario, nelle scuole elementari, nelle scuole medie e nelle scuole medie superiori di cultura generale siano impartite mediamente tre lezioni settimanali di educazione fisica.

² Essi provvedono affinché l'insegnamento impartito sia di qualità e consenta, in funzione del livello di sviluppo degli allievi, di promuovere le capacità coordinative, la condizione fisica e le competenze sociali.

³ I Cantoni provvedono affinché l'insegnamento dell'educazione fisica sia completato da attività sportive complementari quali giornate sportive, campi di sport e settimane consacrate al tema dello sport.

⁴ L'insegnamento dell'educazione fisica si fonda su un programma scolastico quadro emanato dal Dipartimento federale della difesa, della protezione della popolazione e dello sport (Dipartimento). I Cantoni devono essere consultati prima dell'emanazione di detto programma scolastico quadro. Il loro parere è tenuto in considerazione.

Art. 1a¹ Computo delle attività sportive complementari

¹ Le attività sportive complementari

ri possono essere computate fino a un massimo della metà come insegnamento ordinario conformemente all'articolo 1 capoverso 1.

² Le attività sportive complementari sono computabili in ragione di quattro lezioni al giorno al massimo.

³ La media conformemente all'articolo 1 capoverso 1 può riferirsi a un periodo di due anni per le scuole medie e a un periodo di tre anni per le scuole medie superiori. In ogni caso devono essere impartite almeno due lezioni settimanali.

⁴ Le attività sportive complementari possono essere computate soltanto se sono state previamente dichiarate obbligatorie per tutti gli allievi. Esse devono figurare nell'orario delle lezioni scolastiche.

Si può sostenere che fra le richieste dei Cantoni, volte a una maggiore flessibilità organizzativa, e le prescrizioni quadro del Governo federale è stato trovato un terreno di alleanza accettabile e percorribile.

Il direttore dell'Ufficio federale dello sport di Macolin dott. Heinz Keller ha sottolineato che in tutte queste trattative si è sempre riconosciuto e dato rilievo all'enorme significato dell'educazione fisica e sportiva nella scuola.

Nel 2000 l'Ufficio federale dello sport ha effettuato un'indagine che ha permesso di conoscere lo scenario relativo all'applicazione delle 3 ore di educazione fisica obbligatorie in tutti i Cantoni della Svizzera.

È ormai noto da alcuni anni che in alcuni Cantoni, prevalentemente in quelli romandi, vengono svolte soltanto due ore di EF, sia nel settore medio, sia nel settore medio superiore. Nonostante l'entrata in vigore della nuova Ordinanza avvenuta il 1. novembre 2000, la situazione rimane analoga a prima.

Alcuni esempi:

FR: 2 ore in una scuola media in 4. classe; 2 ore in 3. e 4. liceo.

VD: 3 ore nel 90% delle classi dal 1. a 9. anno scolastico; 3 ore in 1. liceo, 2 ore in 2. e 3. liceo.

VS: 2 ore al liceo nelle classi di 2., 3. e 4.

NE: 2 ore in 4. media; 2 ore al liceo e alla scuola superiore di commercio (in tutte le classi).

GE: 2 ore dalla 2. alla 4. media; 2 ore dalla 1. alla 3. liceo (in 4. liceo solamente 2 scuole su 11 effettuano ancora tre ore settimanali).

JU: 2 ore in 2. e 3. media; 2 ore in 1.,



Lottare con rispetto

2. e 3. liceo e scuola superiore di commercio.

SG: 2 ore in 2. media (3. ora compensabile con un numero doppio di lezioni in tre anni).

AI: 2 ore in 1. media, 3. ora compensata con giornate di sci e uscite sportive estive; 2 ore nel medio superiore con 1 lezione nella materia obbligatoria a scelta e giornate polisportive.

BS: 2 ore di regola nelle SMS con 2 ore di «sport» a scelta durante tutto l'anno.

Nelle scuole professionali vi è un quadro altrettanto differenziato per ogni Cantone in merito all'applicazione dell'EF. Le cifre molto significative e sconcertanti dimostrano la scarsa inadempiente offerta di ore di EF. Il Canton Ticino offre nelle scuole professionali la quasi totalità di ore di EF prevista dall'Ordinanza. Alcuni Cantoni si attengono alla disposizione federale soltanto al 30%, mentre sull'intero territorio nazionale la percentuale si situa mediamente tra il 65 e il 70%.

3. Prime reazioni, prospettive

L'indagine non ha potuto rilevare eventuali cambiamenti intervenuti a seguito della nuova Ordinanza dato che quest'ultima è stata emanata nel mezzo del periodo scolastico 2000/2001. Ho potuto constatare, interpellando le varie istanze cantonali, che comunque già il Canton Lucerna ha tentato di ridurre di 1 ora l'insegnamento settimanale in 3. media (8. anno scolastico), ciò che le istanze scolastiche intendevano compensare con lo svolgimento del-

le ore di educazione fisica nel 9. anno scolastico. Malauguratamente si è creata tutta una serie di enormi problemi organizzativi. Un esempio eclatante è quello di aver voluto compensare la mancante ora con giornate sportive, ciò che ha comportato l'uso di infrastrutture in modo più intenso, essendo le medesime strutture necessarie per la pratica delle ore obbligatorie di altre classi. Si è quindi verificata la situazione paradossale di una cronica insanabile sovrapposizione di occupazione delle strutture sportive. L'allestimento degli orari settimanali è risultato molto più arduo e in frequenti casi inattuabile. Il malessere si è sì espresso sul fronte dei diretti interessati docenti di educazione fisica, ma a soffrire ancora di più del progettato cambiamento sono state le direzioni stesse e le istanze di conduzione degli istituti che non riuscivano a concretizzare, per irrisolvibili situazioni strutturali e organizzative di sede, una griglia oraria operativa.

Nuovo è pure il sistema adottato dal Canton San Gallo che dal 7. anno scolastico ha voluto introdurre una materia facoltativa nell'ambito dello sport in ogni sede scolastica; si prevede che la 3. lezione possa essere compensata con un numero doppio di lezioni in 3 anni di formazione nel secondario I.

È più che comprensibile che in una prima fase la conversione pratica comporti ancora domande e incertezze. Gli attuali esempi prima riportati dei Cantoni Lucerna e San Gallo confermano questa tendenza. Anche il

direttore dell'Ufficio federale dello sport, dott. Heinz Keller, sostiene che di principio vi è la volontà politica per rispettare i termini della nuova Ordinanza con possibili adeguamenti secondo la enunciata flessibilità. Non si sa ancora quali provvedimenti verranno presi dai Cantoni romandi, la maggior parte dei quali ha tolto da alcuni anni la 3. ora in uno solo o in più gradi scolastici, infrangendo la disposizione federale ma soprattutto neglignendo il diritto di praticare l'educazione fisica.

Il quadro nelle scuole professionali, come già detto, si prospetta assai differenziato. Le cause sono in parte da ricondurre all'ambito finanziario o alla volontà politica. Nelle grandi città, in particolare, manca lo spazio per la costruzione di scuole e d'impianti sportivi.

Un significativo passo in avanti è stato senz'altro fatto con l'elaborazione di un piano quadro a livello federale sugli orientamenti e sui programmi dell'EF nelle scuole professionali. Vengono focalizzate in modo più rilevante le dimensioni educative rispetto agli elementi tecnico-sportivi, che sproporzionatamente venivano in precedenza posti in primo piano.

L'Ufficio federale dello sport prevede di verificare nell'anno 2002/03 le modalità di applicazione adottate da ogni singolo Cantone secondo la nuova Ordinanza.

Negli sviluppi futuri è importante condurre una politica di informazione chiara e esplicita relativa alla modifica apportata all'Ordinanza. Questa politica dovrebbe essere elaborata in collaborazione con la Conferenza dei direttori della pubblica educazione. La piattaforma che riunisce la CDPE e il DDPS dovrebbe continuare ad occuparsi degli interessi e dei problemi che toccano il settore dello sport scolastico e proporre delle soluzioni adeguate ai servizi competenti.

4. Nuova concezione

Negli ultimi vent'anni tutto il fronte dello sport e tutto ciò che ne deriva si è completamente modificato per quanto attiene alla sua importanza, alla sua ampiezza e alle sue differenziate dimensioni, alle conseguenze e alle aspettative, ai vantaggi e ai problemi.

Al Consiglio federale è spettato quindi l'urgente e importante compito di sviluppare una concezione relativa al

complesso campo dello sport rivolgendosi in particolare alle seguenti aree:

- educazione, formazione, economia, salute, politica, amministrazione, sport di massa;
- sport di élite, formazione di allenatori;
- ecologia;
- effetti negativi dello sport (doping, violenza, droga, razzismo, ecc.);
- ricerca scientifica.

Nel campo dell'educazione e della formazione non è casuale che proprio negli ultimi mesi il Governo federale abbia voluto, tramite due ricerche approfondite, valutare lo stato attuale della qualità dell'insegnamento dell'educazione fisica, ed esaminare, sempre per una futura rielaborazione, la struttura e i contenuti della formazione degli insegnanti di educazione fisica.

Nel futuro prossimo dovrebbe pure essere emanato dal Dipartimento federale della difesa, della protezione della popolazione e dello sport «un programma scolastico quadro» sull'insegnamento dell'educazione fisica. La consultazione dei Cantoni è assicurata.

È quindi volontà comune delle istituzioni sviluppare e valorizzare le possibilità offerte dallo sport sul piano educativo.

Ciò vale ancora di più considerando la nostra società che, statistiche alla mano, protende sempre maggiormente verso una preoccupante sedentarietà che non favorisce certamente la salute psicofisica.

È pure allarmante la misconoscenza della popolazione riguardo alle misure corporee-igieniche necessarie per sentirsi bene dal profilo biologico-psicologico e sociale.

Da una recente indagine è scaturito che il corpo insegnante è attratto dalla materia secondo le seguenti proporzioni:

- l'85% ama molto insegnare l'educazione fisica;
- 2/3 degli insegnanti fanno dello sport durante il loro tempo libero;
- esiste una forte correlazione tra l'attrazione verso la materia e la sportività dell'interessato;
- l'attrazione verso la materia è direttamente proporzionale alla qualità dell'insegnamento assicurata dal docente.

Il livello delle attività sportive degli insegnanti è contraddistinto dal fatto che più alta è l'intensità delle attività sportive dell'insegnante:

- più egli si impegna nell'ambito del perfezionamento;
- più ama la sua materia;
- più il suo impegno per l'insegnamento dell'educazione fisica sportiva e per l'organizzazione-compartecipazione nelle manifestazioni sportive scolastiche è grande.

Da parte degli allievi, riguardo all'interesse per la materia, si è rilevato che:

- 2/3 degli allievi amano molto l'educazione fisica;
- esiste una correlazione positiva tra l'interesse per la materia e l'importanza personale rivolta allo sport;
- gli stessi allievi più deboli ritengono che le attività fisiche e sportive siano positive.

Per quanto concerne il livello delle attività sportive degli allievi, il risultato è incoraggiante:

- essi si allenano 4 ore per settimana;
- il 62% dei ragazzi e il 47% delle ragazze sono membri di un club sportivo.

Con il progredire dell'età, però, la frequenza degli allenamenti si riduce: questa diminuzione non è dovuta a un'assenza di interesse, ma a una mancanza di tempo.

Le ragioni che spingono maggiormente a praticare uno sport, un'attività fisica, sono, per ordine di importanza:

- la salute;
- il piacere, il divertimento;
- la convivialità, la socializzazione;
- la forma fisica;

- l'acquisizione di competenze;
- l'equilibrio psico-fisico;
- la natura;
- l'agonismo-competizione.

Numerose e varie ragioni motivano gli allievi a praticare delle attività fisiche e sportive: la grande diversità delle motivazioni obbliga a un insegnamento molto differenziato, dato che le aspettative relative agli interessi sono diversificate e numerose. Tra gli obiettivi prefissati e i risultati conseguiti è particolarmente sorprendente come gli allievi vertano verso l'educazione sportiva piuttosto che verso l'educazione al movimento, conservando comunque quell'interesse attivo verso l'educazione fisica propriamente detta, a favore del benessere fisico che migliora la qualità di vita degli allievi nel vivere quotidiano.

La situazione ideale per gli insegnanti sarebbe la seguente:

- educazione fisica da considerare allo stesso livello delle altre materie;
- insegnamento dell'educazione fisica e sportiva orientato sulle capacità sportive di base;
- attività praticate nelle 3 ore di educazione fisica, nei corsi polisportivi e durante le giornate sportive da vivere in un clima piacevole.

Per gli allievi la situazione ideale sarebbe caratterizzata da:

- clima gradevole durante le ore di educazione fisica, i campi polisportivi e le giornate sportive;
- educazione fisica considerata sullo stesso piano delle altre materie;
- autonomia e partecipazione attiva

Linguaggio non verbale



durante le lezioni e le attività nei corsi e nelle giornate sportive.

Le più grandi divergenze tra auspicio e realtà appaiono in ciò che concerne il clima durante le attività di educazione fisica. Emergono in modo eccessivo problemi di disciplina che danneggiano la qualità.

Il fatto che si auspichi che l'educazione fisica assuma una posizione più importante testimonia il valore che le si accorda.

L'educazione fisica è anche gioco e quindi regala divertimento. Oggi l'acquisizione degli apprendimenti motori-coordinativi-tecnici mantiene la sua importanza non più quale obiettivo ultimo, ma quale «contenuto-area» del sapere volto a contribuire alla formazione dell'individuo: l'area corporea (biologica ed espressiva), l'area emotivo-affettiva, l'area cognitivo-intellettuale, l'area morale-sociale. Un'educazione fisica quindi non più solo come punto di partenza per costruire l'apprendimento delle abilità motorie e sportive ma pure per trasmettere all'allievo quelle competenze comportamentali basilari nell'esperienza quotidiana vissuta con se stessi e con gli altri.

Provare, differenziare, stabilire una strategia



Centrale è quindi sapere quali attività proporre e come si deve agire per fare in modo che queste competenze diventino significative anche a lungo termine.

Con l'uso di giuste metodologie diventa più facile avvicinare il bambino allo sport a beneficio della sua salute fisica, magari anche a uno sport che assomigli di più ad un gioco, con regole semplificate e adattate, che rimanga però invariato nel suo potenziale emotivo. Lo sport vero, competitivo, impegnato, non è praticabile da tutti; ma fatto vivere al momento e nel modo giusto, tutti lo possono sperimentare traendone il maggior profitto per il proprio saper essere.

L'educazione fisica dovrebbe intendersi quale insieme degli obiettivi, delle procedure e delle tecniche con cui si intende favorire il massimo sviluppo psicomotorio dell'individuo. L'educazione fisica ha come oggetto lo sviluppo delle capacità e delle abilità dell'allievo considerato biologicamente, psicologicamente, socialmente e affettivamente, e attribuisce all'individuo un ruolo centrale perché è lui che partecipa totalmente e consapevolmente al suo processo educativo.

L'educazione fisica si realizza attraverso un'azione didattico-educativa come complesso coordinato di azioni tecniche che consentono a ciascun individuo il suo pieno sviluppo psicofisico. L'attività didattica è dunque volta al miglioramento di tutte le funzioni della personalità; lo scopo fondamentale dell'educazione fisica è dunque quello di educare attraverso il linguaggio motorio cercando di migliorare gli aspetti della personalità (educazione attraverso il movimento), ma è pure quello di educare al linguaggio motorio in senso specifico (educazione al movimento).

In ogni area trattata nell'educazione fisica del giorno d'oggi, nell'ambito dello sviluppo dell'essere, vengono curate le rispettive funzioni e più precisamente:

- area corporea:
 - biologia umana con riferimento all'apparato locomotore attivo e passivo, all'anatomia, alla fisiologia, agli organi, ecc.;
 - motricità, con riferimento alle capacità e abilità;
 - espressività, linguaggio non corporeo;
- area emotivo-affettiva:
 - vissuto e riconoscimento delle emozioni (felicità, impulsività, delusione, gioia, tristezza, invidia, orgoglio, vanità, modestia, coraggio, paura, ecc.) e ricerca del rispettivo controllo;
 - conoscenza di sé (fiducia, sicurezza, stima, emozioni, personalità, ecc.);
 - motivazione;
 - intraprendenza, passione;
- area intellettuale:
 - senso-percettività;
 - memoria;
 - pensiero logico;
 - intelligenza (generale, comprensione di fenomeni sociali-sportivi, azione-reazione, ecc.);
 - linguaggio;
 - creatività;
- area morale-sociale:
 - riconoscimento dei valori (fair-play, rispetto, solidarietà, etica comportamentale, ecc.);
 - cooperazione-collaborazione;
 - vissuto e conoscenza delle dinamiche nelle relazioni di gruppo;
 - affiliazione;
 - partecipazione;
 - identificazione.

È quindi sicuramente indispensabile capire «cosa fare» (contenuti e attività), «come proporre» (metodologia, metodo) e «quando fare» (attenta valutazione che è gradualità degli stimoli proposti) e il «perché fare» (senso sia per l'insegnante, sia per gli allievi).

Quindi sono necessari:

- la funzionale programmazione delle attività motorie;
- la scelta di adeguati obiettivi didattici;
- il rispetto di alcuni principi metodologici e didattici fondamentali per ogni fascia di età.

Il giovane, considerato nella sua interezza, deve essere posto al centro dell'azione didattico-educativa.

I protagonisti non sono più gli insegnanti, il tecnico, l'educatore, che riversano sullo stesso allievo una quantità di informazioni e di contenuti. Ogni giovane ha una sua forma di espressione motoria, una naturalezza che deve essere il punto di partenza per l'affinamento degli schemi motori e delle capacità. Attraverso forme di gioco e di attività globali il giovane viene aiutato nello sviluppo biologico, nelle conoscenze, nelle relazioni interpersonali. Il passaggio dalla globalità alla differenziazione del movimento sarà poi aiutato dall'intuizione, dall'esperienza e dall'insegnamento individualizzato.

Il gioco è il «tutto», l'attività specialistica è solo una parte. Basta ricordare ciò che avviene anche nelle altre forme di apprendimento: l'allievo non deve solo imparare a leggere, a scrivere, a fare i conti, ma deve anche imparare a studiare, a conoscere la storia, ad analizzarla e così via. L'insegnante di educazione fisica diventa sempre più il mediatore per rendere consapevoli i propri alunni del perché di un atto motorio, del senso di un movimento fatto in un modo piuttosto che in un altro. Lo sport nella scuola diventa un'occasione sempre più preziosa per il giovane indotto a fare del movimento confrontandosi con il proprio corpo, con un vocabolario gestuale (non solo tecnico, ma anche estetico), con lo spazio attorno (quello sentito, organizzato dal profilo spaziale-temporale), con le relazioni interpersonali (riconoscendo l'importanza del gruppo), con l'avversario (non nella lotta ma in una forma di cooperazione), identificando l'ostacolo come una situazione «problema-ricerca della soluzione»



Bellezza ed estetica del movimento

quale impulso fondamentale alla parte creativa-espressiva presente in ognuno di noi. La complessità data da tutti questi elementi, che vanno dall'aspetto cognitivo all'aspetto psicomotorio, fisico, tecnico, creativo-espressivo, affettivo-emozionale, relazionale-sociale, comporta un minuzioso e pianificato lavoro da parte dell'educatore. Ogni lezione dovrebbe avere un solo obiettivo centrale come intenzione educativa prioritaria, ma tutte le dimensioni educative dovrebbero comunque essere considerate.

L'educazione fisica contribuisce a far recuperare ai giovani la coscienza del

linguaggio del corpo che sempre più nella nostra società viene soffocato e misconosciuto.

Resterà sempre nella mia mente il pensiero espresso da un'allieva in una prova di fine anno scolastico nell'ambito dell'educazione fisica: «gioia è quando realizzi di aver saltato oltre tutti i tuoi limiti, lasciandoti dietro la tensione, la paura di non farcela e quel dolore alla cavaglia e al ginocchio che da due mesi non ti vuol mollare. Gioia è sentire che quei 4 cm in più te le hanno dati sì le tue gambe, ma soprattutto il tuo cuore!»

Ivo Robbiani

Echi di una guerra lontana Il valore educativo dell'integrazione

Quando, all'inizio degli anni '90, nelle nostre scuole sono arrivati parecchi allievi provenienti principalmente dall'ex- Jugoslavia, il Canton Ticino ha operato una scelta coraggiosa inserendo questi ragazzi e ragazze nelle classi con i loro coetanei e, per rispondere almeno in parte a questa emergenza, è stata introdotta la figura del docente per allogliotti. E' stato, soprattutto all'inizio, un momento di difficoltà e di disorientamento per allievi (autoctoni e stranieri) e docenti, che si sono trovati a gestire un ulteriore problema in classi già molto eterogenee, con l'obbligo morale di coinvolgere questi ragazzi senza poter contare sulla lingua, strumento indispensabile di comunicazione soprattutto a scuola.

Essere a scuola senza parole, senza una lingua per chiedere, per informarsi, per domandare, per giustificarsi, per scusarsi, per raccontare... è la situazione di molti allievi che forse hanno considerato e considerano l'italiano una lingua ostile, perché non permette tutto questo, perché diventa un ostacolo, fa da barriera e divide dai compagni, dai maestri, dagli altri.

Appropriarsi della lingua diventa però, in breve tempo, l'obiettivo principale: imparare per poter comunicare, per diventare ancora soggetto, per ritrovare la propria identità e una nuova collocazione all'interno di una realtà tutta da scoprire.

Questo inizio per gli allievi allogliotti è spesso carico di tensioni e paure e, in tali momenti, la presenza del docente di lingua e integrazione rappresenta per loro un'ancora di salvezza, un punto di riferimento importante, e il legame che molto spesso si instaura è forte e coinvolgente.

Quasi sempre, già dai primi incontri, la comunicazione diventa spontanea, «imperiosa» e liberatoria.

In questi anni mi sono accorta che è possibile creare un contatto con gli altri in vari modi. La volontà di mettersi nei panni dell'altro o degli altri favorisce la ricerca di ogni mezzo per riuscire: il sorriso, lo sguardo, i gesti, il tono della voce diventano strumenti straordinari ed essenziali per «par-

lare» e, quando si riesce nell'intento ed il silenzio è rotto, l'emozione è grande e dà la carica e il desiderio di continuare.

Anche noi docenti per allogliotti (come eravamo definiti inizialmente) abbiamo vissuto questa esperienza come un'avventura, che le novità e le scoperte hanno reso particolare e forse unica. Dopo dieci anni di attività in questo ambito mi reputo fortunata e privilegiata, perché da questo confronto esco arricchita non solo sul piano professionale, ma anche e soprattutto dal lato umano.

I corsi di formazione organizzati dal DIC, che abbiamo seguito fin dal 1992, ci sono stati d'aiuto principalmente per renderci consapevoli che è possibile riuscire nell'intento, che è necessario rispettare il silenzio degli allievi e che il nostro compito principale, assieme a quello di insegnare la lingua, è quello di ridare fiducia a questi ragazzi che attraversano un periodo molto delicato e triste, perché per molti il momento coincide con quello altrettanto delicato dell'adolescenza.

«Siete venditori di fiducia!»- ci aveva suggerito la professoressa Vittoria Cesari durante uno dei nostri incontri di formazione e questa frase la conservo come monito e imperativo nella mia attività, perché mi sono resa conto che questo aspetto diventa determinante ed è il principale scoglio da superare per poter costruire e avanzare nella formazione.

Più difficile per i ragazzi è passare dalla lingua utilizzata per la comunicazione alla lingua che serve allo studio. Il tempo concesso loro per acquisire è troppo limitato e le aspettative e le esigenze dei programmi sempre più pressanti. L'italiano allora diventa lingua «matrigna» e, a volte, la causa di parecchi insuccessi, che generano delusioni e perdita di motivazione.

Una poesia di Fabio Pusterla (*Pietra sangue*, ed. Marcos y Marcos) mi ha colpita particolarmente, perché, a mio avviso, riesce a descrivere le sensazioni di molti allievi allogliotti, ma forse anche di molti altri, alle prese con un'interrogazione.

*Angela piange perché non sa parlare,
perché non sa nessuna lingua e si sente muta
intuisce che una catena stringe il suo silenzio
a un'esplosione di volti, il suo balbettio
a un passato che appena conosce, tormento privato
che non si può neanche raccontare
tanto è comune, e sordo. Eppure parla,
eppure sa di non saper parlare.
Per questo scoppia in lacrime, nell'ora
di biologia, davanti alla lavagna.*

Voglio dedicare questa poesia a tutti quegli scolari o studenti che si sono trovati senza parole, incapaci di esprimersi, e che si sono sentiti per questo diversi e incompresi.

In questi dieci anni di attività ho conosciuto non solo i ragazzi provenienti dalla Bosnia, quelli che, durante la guerra nel loro Paese, potevano contare sulla presenza del padre immigrato in Ticino negli anni precedenti, o quelli che nel corso del conflitto hanno perso tutto e hanno assistito inermi e impotenti alla distruzione delle loro case, ma anche gli allievi curdi che portavano nel cuore la loro terra con grande nostalgia. Questi ragazzi hanno trovato la forza per inserirsi nel nostro ambiente e nella nostra scuola raccontando del loro Paese, delle loro tradizioni e della loro infanzia, segnata dalla sofferenza ma anche dalla gioia condivisa con tanti altri bambini di una vita a contatto con gli animali e la natura.

Poi è stata la volta dei ragazzi portoghesi, che hanno raggiunto i loro genitori, impegnati fino ad allora come stagionali nelle cave della nostra regione. Il ricongiungimento familiare non è sempre stato facile; la lunga separazione crea incomprensioni e barriere tra genitori e figli che possono anche incidere su un buon inserimento nell'ambiente scolastico.

Tra le altre presenze ricordo poi i ragazzi di Santo Domingo, che hanno portato nel mio gruppo il colore e il riflesso di una vita lontana, spesso contrassegnata da storie personali molto tristi.

Tra gli allievi dell'anno scolastico 2000-2001, con una ragazza del Kosovo ho condiviso un'esperienza particolare, che intendo raccontare per fare partecipi altri, ma soprattutto per dimostrare come la nostra scuola si sta trasformando, e quanto e cosa è possibile fare grazie al lavoro di integrazione.

«Echi di una guerra lontana nella nostra scuola» è il titolo che ho dato al resoconto del percorso che ho intra-

preso con M. (la ragazza kosovara). M. è una ragazza di tredici anni. E' arrivata in Ticino, dove il padre lavorava già da parecchi anni, nel novembre del 1999.

Nella primavera del 1999 era stata cacciata insieme alla sua famiglia e agli altri abitanti da Petrit, suo villaggio natale.

I militari serbi avevano dato l'ordine di partire e per lei e la sua famiglia era iniziato un lungo viaggio, su trattori carichi fino all'inverosimile, che li aveva portati attraverso un percorso di blocchi, di sofferenza, di paura, di morte, fino in Macedonia, dapprima in un campo profughi e poi da parenti, in una casa dove avevano trovato rifugio più di sessanta persone.

M. è una ragazza vivace; ha occhi grandi e intelligenti, che però hanno visto troppe atrocità, atrocità compiute dai Serbi.

Quando è arrivata in Ticino odiava i Serbi, per lei rappresentavano il nemico.

La sua espressione cambiava, sul suo viso si potevano leggere rabbia e indignazione, quando parlava dei Serbi.

All'inizio dell'anno scolastico 2000-2001, malgrado avesse seguito il corso di lingua e integrazione l'anno prima in un'altra sede scolastica, M. non riusciva ad esprimersi e faticava tantissimo anche a capire. Sembrava bloccata e impaurita.

Nella nostra sede è stata inserita in una classe, dove c'è una compagna di origine serba, e anche nel gruppo di lingua e integrazione, con il quale io lavoro, ha trovato due ragazzi serbi arrivati qui in seguito ai bombardamenti della Nato sulla Serbia.

Nel primo periodo M. rifiutava di sedersi accanto ai ragazzi serbi.

Data la situazione (linguistica e scolastica), con la Direzione abbiamo deciso di riservare a lei, per un periodo determinato, uno spazio esclusivo di incontro.

Da allora, il martedì mattina alla terza ora, ho lavorato con lei e, fin dall'inizio, questo momento particolare è servito a M. per raccontare, per liberarsi, per farmi partecipe di quella tremenda esperienza che aveva vissuto.

Ricordo che a scatenare il racconto è stata la spiegazione della parola «bavaglio», parola trovata in una lettura che le aveva proposto il docente di italiano.

In principio si esprimeva con poche parole, mimando i gesti, imitando i rumori, ma non si è mai fermata davanti alla barriera linguistica.

Seguendo quel suo strano racconto, ho cercato di tradurre in parole e frasi più adatte quanto voleva farmi sapere. E' così riuscita a scrivere ciò che le è successo e a raccontarlo ai suoi compagni di classe durante un'attività particolare, in cui tutti gli allievi erano invitati a portare il racconto di esperienze vissute.

Dopo tre mesi M. è riuscita a sedersi accanto ai due ragazzi serbi, che prima rifiutava di avvicinare. Soprattutto con la ragazza ha saputo instaurare un rapporto di collaborazione spontaneo e sincero.

Di questo suo cambiamento M. era pienamente cosciente. Infatti, quando eravamo sole, lei mi parlava del sentimento che provava per i Serbi e faceva riflessioni molto interessanti:

«Non tutti i serbi sono come quelli che ho conosciuto in Kosovo!»

Da gennaio ha scoperto nella ragazza serba della sua classe una compagna gentile e disponibile, capace di studiare con lei e disposta ad aiutarla.

Consapevole di quanto stava vivendo, M. ha deciso, di sua iniziativa, di chiederle scusa per averla insultata senza nessun motivo il primo giorno di scuola.

Il mese di marzo ho accompagnato M. nella sua classe: era il suo turno per l'esposizione.

I compagni hanno ascoltato il suo racconto con molta attenzione e rispetto: rispetto per le sue difficoltà d'espressione, ma soprattutto per il suo dolore e la sofferenza della sua famiglia e della sua gente.

Alla fine M. ha risposto alle numerose domande dei compagni, che si sono dimostrati molto interessati alle sue vicende personali, ma non hanno toccato argomenti riguardanti il conflitto interetnico.

Nel nostro incontro successivo, quando le ho chiesto se era stata contenta della sua esposizione, mi ha guardata con aria dubbiosa e mi ha risposto: - Mi dispiace per D. (la compagna serba)... lei teneva gli occhi sul banco.

Nessuno, probabilmente, si è accorto di questo turbamento o del confronto tra le due ragazze.

M. ha comunque continuato a cercare quel dialogo determinante per la sua serenità e per la sua integrazione. All'inizio di giugno, nell'atrio della nostra scuola, sono state esposte le tradizionali foto di classe. Mi sono avvicinata per ammirarle e, con grande meraviglia, mi sono accorta che nella foto della 1B una ragazza serba e una kosovara, una accanto all'altra, sorridono allo stesso obiettivo.

Conoscendo M., so che ciò non è casuale!

Un piccolo miracolo della nostra scuola, che deve considerare l'integrazione un valore educativo e un punto qualificante da mettere tra gli obiettivi prioritari in una realtà che sta diventando sempre più multietnica.

Per fare questo deve però dare anche al docente di lingua e integrazione uno spazio adeguato e un riconoscimento professionale, affinché possa continuare ad operare anche in futuro.



Carla Falconi

Promozione dei talenti, un'istanza democratica

Talento, plusdotazione, superdotazione, iperdotazione, precocità: secondo Hany (1987) esistono decine di concetti e di modelli diversi di precocità intellettuale. Si può presumere tuttavia che sulla seguente definizione della pedagogista svizzera Stamm (1999) possano convergere i consensi dalla maggior parte degli indirizzi di ricerca attuali.

Il talento è in primo luogo il potenziale di un individuo a conseguire realizzazioni straordinarie, quindi la competenza di una persona. Il talento è inoltre il prodotto dell'interazione tra potenzialità dell'individuo ed ambiente sociale.

Le lunghe e sistematiche ricerche sulla superdotazione di Stamm (1998) hanno portato alla luce un fenomeno fino a quel momento sommerso e ignorato dai più. Chi parlava d'inconsistenza del problema ha dovuto prendere atto: il 2-3% delle scolari e degli scolari delle scuole elementari è superdotato, e se non seguito adeguatamente può riscontrare dei disturbi di carattere psicofisico. Spesso, quando si parla di superdotazione, si pensa specialmente alla velocità dell'attività intellettuale: essa è, in effetti, una caratteristica della superdotazione, ma non l'unica. Weirner (13-10-2000) cita tra gli altri la profondità di comprensione per i concetti, le regole ed i principi appresi; la capacità di codificare l'informazione in modi differenti; le ottime capacità di selezionare, paragonare, combinare informazioni nuove e quelle acquisite in precedenza, l'alto livello di astrazione dei ragionamenti; la ricchezza e spontaneità di deduzioni; la creatività.

Inoltre non sempre la velocità contraddistingue l'attività intellettuale dei superdotati: ad esempio i cosiddetti «perfezionisti» sono paradossalmente più lenti quando si tratta di produrre intellettualmente; gli «underachiever» s'impegnano poco e il rendimento si attesta frequentemente sotto la media della loro classe d'età. Parlando di superdotazione consideriamo tutti i tipi di intelligenza in modo paritetico (Gardner 1993), tuttavia pensiamo che per alcuni tipi di

talento sia più difficile far accettare l'idea che la scuola si occupi della loro promozione. Le bambine ed i bambini dotati dal punto di vista musicale e corporeo (danza, sport) vengono ampiamente incoraggiati e da alcuni ambienti anche «sponsorizzati» - talvolta fino all'eccesso: non si comprende perché chi è invece dotato ad esempio dal punto di vista logico matematico venga sì lodato per aver raggiunto brillantemente gli obiettivi previsti per la sua classe d'età, ma non possa beneficiare di un insegnamento differenziato.

Avviene spesso che trattando dei problemi dei superdotati ci si scontri con reazioni d'incomprensione e di rifiuto, come se si parlasse «dei problemi di chi ha troppi soldi sul conto»: perché mai la scuola dovrebbe organizzare interventi di differenziazione per il 2% o 3% della popolazione scolastica che è comunque già avvantaggiato dal punto di vista intellettuale? Stamm (1999) evidenzia cinque motivi intorno ai quali ruota il dibattito all'interno della Confederazione e all'estero:

- il motivo etico giuridico rivendica il diritto di ciascun individuo ad una formazione adeguata alle proprie capacità e aspirazioni;
- dagli ambienti imprenditoriali si richiede una promozione adeguata di talenti per assicurare qualità e rendimenti sempre crescenti della prossima generazione dirigenziale;
- il processo di sviluppo qualitativo della scuola preme per un cambiamento pedagogico orientato verso una maggiore differenziazione;
- dal punto di vista sociale si richiede alla scuola di predisporre pari opportunità di formazione per tutelare chi è in situazione di svantaggio economico e culturale;
- il motivo psicologico vede nella promozione dei talenti una misura preventiva del disagio psichico.

Quali sono le possibili spiegazioni del paradosso per cui i bambini di elevata efficienza cognitiva non sono necessariamente adattati e possono sviluppare a lungo termine dei disagi psichici se non opportunamente stimolati?

Molti individuano l'adattamento come un elemento fondamentale dell'intelligenza per cui un bambino intelligente non può che essere adattato. Tuttavia, ricordiamo, già Piaget nel 1936 definiva l'adattamento come un concetto bipolare, come il risultato dell'interazione tra assimilazione (le possibilità di azione dell'individuo sul suo ambiente) e accomodamento (le pressioni dell'ambiente sull'individuo).

Se i bambini intellettualmente dotati sono poco sollecitati dal loro ambiente s'instaura uno squilibrio tra quello che essi sono potenzialmente in grado di realizzare e ciò che li sollecita. Si può instaurare un equilibrio a condizione che l'ambiente si lasci trasformare dall'individuo e non s'irrigidisca. Secondo Grubar (1997) se ciò non avviene a lungo andare si sviluppa la «learning helplessness», l'incapacità acquisita e i disagi (ad esempio stati di ansia e depressione) che ne conseguono (Seligman 1975). Soltanto se l'ambiente fornirà ai bambini superdotati maggiori sollecitazioni ed essi saranno portati ad attivare il polo dell'accomodamento, cioè saranno guidati all'elaborazione di nuovi schemi d'azione e sarà sollecitata la loro creatività - come sottolinea Freeman (1997) - essi diventeranno adattati e il loro sviluppo cognitivo potrà procedere in modo equilibrato.

Sollecitare solo il polo assimilazione, cioè l'attivazione di schemi noti, non è fonte di progresso e di miglioramento, *ma innesca un meccanismo di privazione evolutiva, che giunge a modificare i processi di apprendimento con conseguenze che si ripercuotono sull'intera personalità* (Sansuini 1996).

Nella quotidianità scolastica è frequente per questi bambini dover ripetere inutilmente schemi già appresi e dover seguire un insegnamento dove processi mentali sono suddivisi in sequenza troppo brevi: tutto questo è fonte di stress. Diversi continuamente adattare al ritmo degli altri può essere motivo di frustrazione.

Paradossalmente i bambini superdotati sono sottoposti non solo a stress da sottostimolazione, ma anche, e parallelamente, a quello da sovrastimolazione (Webb 1998). Le cause di quest'ultimo possono essere:

- il desiderio di integrarsi nel gruppo; in questo caso il bambino compirà ogni sforzo per essere «uguale agli altri» anche nel rendimento scolastico;

- le aspettative pressanti degli adulti;
- le aspettative personali troppo alte: può accadere che durante i primi anni di scuola tutto riesca facilmente e che il bambino non si debba sforzare per ottenere buoni risultati. La soglia di frustrazione in tal modo si abbassa ed alla prima difficoltà dovuta a carenza di strategie di studio nascono i problemi.

Quali comportamenti evidenziano bambini che lavorano al di sotto delle proprie possibilità?

Le reazioni a situazioni di sottostimolazione sono individuali, tuttavia se ne possono delineare alcune più frequenti (Webb 1998, Spahn 1997). Dopo breve tempo si riscontra un calo della motivazione, dell'applicazione, della concentrazione (specialmente in compiti di «routine» si notano molte sviste); a volte lo scolaro compie errori di proposito; aumenta l'irritabilità, scolari annoiati si rifugiano nel mondo dei sogni.

Date le differenti modalità di socializzazione tra maschi e femmine, si notano reazioni differenziate anche in caso di stress. Infatti, dopo diverso tempo di sottostimolazione le femmine già a partire dalla scuola materna si sentono tristi, colpevoli, perdo-

no la fiducia in sé e si chiudono in se stesse.

I maschi reagiscono più frequentemente in modo aggressivo a scuola, oppure si controllano a scuola e scaricano l'aggressività sui familiari. A volte «fanno il pagliaccio» per attirare l'attenzione o disturbano in altro modo le lezioni.

Caratteristiche comuni a maschi e femmine dopo qualche tempo di sottostimolazione sono: forte demotivazione e rifiuto di applicarsi, perdita della fiducia in sé, atonia ed apatia, disturbi dell'alimentazione e del sonno, emicranie croniche e dolori addominali od altri disturbi psicosomatici; frequentemente si nota una parziale scomparsa di questi sintomi durante le vacanze scolastiche.

Dopo diversi anni di sottostimolazione i disagi si aggravano: l'apatia si accentua, il sentimento d'incapacità non può più essere superato di propria iniziativa, si creano lacune culturali in diversi campi, l'individuo s'isola, si sviluppano disturbi nevrotici e depressione che perdurano fino all'età adulta; Webb (op. cit.) riferisce inoltre casi di tentato suicidio.

È molto diffusa l'opinione secondo la quale i bambini intellettualmente dotati mostrino un'immaturità dal punto di vista emotivo. Studi recenti

(Stapf 1988) chiariscono come in questo caso si confondano le cause con le conseguenze.

Un bambino sottoposto allo stress di cui sopra tende a reagire in modo eccentrico. Si tende erroneamente a spiegare questi comportamenti con l'immaturità emotiva e a posticipare gli interventi di differenziazione al momento in cui si risolveranno i problemi socioemotivi; il bambino entra così in un circolo vizioso da cui diventa più difficile uscire. Secondo le conclusioni degli autori la dissincronia tra lo sviluppo cognitivo e quello socioemotivo non è più sostenibile. Anche Stamm (1998) sottolinea come un grado sufficiente di competenza sociale non possa e non debba essere un prerequisito per l'accesso ad interventi di differenziazione: una volta avviati questi interventi i disagi si attenuano in modo notevole. Le ricerche di Heinbockel (1996) dimostrano ad esempio come uno di questi interventi, il salto di classe, abbia, con le necessarie misure di accompagnamento, un esito positivo nella maggioranza dei casi.

Un altro aspetto importante da considerare è di carattere sociale: lo svantaggio sociale e di genere. Il motivo è evidente.

Il ragazzo superdotato appartenente ad un gruppo sociale culturalmente ed economicamente privilegiato, anche quando non trova nella scuola la possibilità di sviluppare appieno le sue potenzialità fisiche o intellettuali, riesce comunque a soddisfare le sue esigenze: nell'interazione con le persone della famiglia, con conoscenti che sono fonte di stimolo per lui, nella frequenza di corsi extrascolastici, nell'uso di materiali come libri o computer che sono a sua disposizione.

Anche da un altro punto di vista i maschi appartenenti alle classi sociali superiori sono privilegiati: la consapevolezza di doversi impegnare per raggiungere quella posizione sociale ed economica che le aspettative familiari gli costruiscono intorno è di per sé uno stimolo alla fiducia in se stessi ed al successo.

La scuola che si basa su standard d'efficienza media è sicuramente inadeguata per i ragazzi particolarmente dotati condizionati da uno svantaggio sociale.

La famiglia, l'ambiente extrascolastico, il tempo libero li stimolano inadeguatamente se non addirittura in modo negativo. Soltanto nella scuola essi potrebbero mettere a frutto i loro



talenti: se questi non vengono riconosciuti per intero e promossi, si confermerebbero i preconcetti di chi vede un rapporto naturale tra superdotazione e classe sociale elevata.

Un discorso analogo vale per le bambine superdotate di qualsiasi ceto sociale. Esse meritano un'attenzione particolare: la natura stessa della loro socializzazione le porta a condotte più remissive e rinunciatricie, la sofferenza è espressa in modo più silente; raramente vengono riconosciute, aiutate.

I bambini superdotati socialmente svantaggiati e le scolare hanno bisogno, almeno quanto chi ha difficoltà di carattere cognitivo, di una scuola a misura delle loro esigenze che sia in grado di compensare quello che è loro mancato dal punto di vista dello sviluppo delle potenzialità.

La superdotazione è un fenomeno naturale, strettamente correlato con le naturali differenze individuali fisiche e psichiche: essa è distribuita nelle stesse proporzioni tra tutte le classi sociali, i sessi e le popolazioni. Ciò può essere constatato esaminando i bambini piccoli; le modificate proporzioni che si notano in età più avanzate derivano dai fortissimi condizionamenti culturali (Charlemaine e Huber in Grubar, op.cit.).

Una nuova sfida sta nel prendere atto del fenomeno, superare i pregiudizi e le paure nei confronti del diverso, che portano talvolta o a negarne la realtà o a relegarlo nell'ambito patologico, senza considerare le vere cause dei problemi.

Una rinnovata consapevolezza educativa nella scuola punterà al raggiungimento parallelo e paritetico di un buon livello d'obiettivi generali per tutti da una parte e la valorizzazione delle diversità dall'altro, abbandonando il timore di rendere merito anche alle differenze individuali rivolte verso l'alto.

Si tratterà di ripensare l'atteggiamento educativo che

- *dovrà puntare sull'attivazione delle risorse, invece che sul lavoro rivolto al deficit,*
- *definirà obiettivi di base che dovranno essere raggiunti da tutti e potranno essere superati da molti;*
- *non limiterà la produttività verso l'alto;*
- *nella valutazione terrà conto delle potenzialità dell'individuo e non della media della classe (Grossenbacher 1999).*

In ambito specialistico si sono ormai



acquisite le capacità per valutare le esperienze di promozione dei talenti svolte nell'ultimo decennio nella Confederazione ed all'estero e per adattare alle diverse esigenze.

Vengono organizzati corsi per fornire ai docenti strumenti per la differenziazione pedagogica e didattica (indicazioni per l'identificazione, indicazioni per la creazione del portfolio personale, criteri e modalità per la produzione e/o la valutazione di progetti di arricchimento, compiti e problemi già sperimentati con successo per l'arricchimento, orientamenti sperimentati per interventi d'accelerazione, modalità per sviluppare la propria creatività e quella degli allievi ecc.).

La promozione dei talenti è compito della scuola: laddove è stata avviata e si svolge in modo equilibrato, ben integrata nell'ambiente scolastico con un attento coinvolgimento di tutte le parti essa ha dato esiti positivi, non solo per i superdotati, ma per tutti gli allievi.

Si è potuto constatare inoltre che in alcuni casi di sperimentazione intensiva di metodi d'insegnamento pensati più che altro per ragazze e ragaz-

zi particolarmente dotati (la sperimentazione si svolgeva in normali classi), essi hanno consentito ad allievi di tutte le fasce il raggiungimento di livelli di sviluppo non solo genericamente migliori, ma addirittura prima assolutamente impensabili, sia sul piano cognitivo, sia dal punto di vista generale della personalità (Nespolo 1999). È una constatazione che c'invita a riflettere.

La solida reputazione e l'ammirazione di cui la scuola ticinese gode oltrelpe e all'estero ci stimola a proseguire sulla strada dello sviluppo della democrazia scolastica e della qualità della scuola pubblica che sia volta ad offrire da una parte concrete opportunità di crescita per tutti, dall'altra a riconoscere e valorizzare talenti che altrimenti andrebbero perduti per la società.

Seda Dilsizian

È in corso una ricerca sui «comportamenti difficili» a scuola da parte di allieve/i dotate/i intellettualmente (non necessariamente superdotate/i). Docenti e genitori interessati possono richiedere maggiori informazioni alla signora Seda Dilsizian, tel. 091/752.39.04, seda.dilsizian@ti.ch.

Studenti liceali non italofo- ni incontrano gravi difficoltà in italiano

Non possiamo ancora disporre di dati complessivi sugli allievi non italofo-
ni presenti nel Ticino, né sui loro per-
corsi scolastici: dati la cui pubblica-
zione e il cui studio sono auspicati an-
che dalla Commissione cantonale di
coordinamento dei corsi di italiano e
delle attività di integrazione, come
già affermava la parte conclusiva del
suo documento *La fine dell'ondata
migratoria o l'inizio di una scuola in-
terculturale?* del giugno 1998¹. Os-
servando casi di liceali non italofo-
ni, arrivati di recente nel Ticino da aree di
lingua diversa o provenienti da fami-
glie con una realtà linguistica molto
variegata (realtà documentata, fra
l'altro, dai dati raccolti nell'ambito
del seminario *Le nostre storie lingui-
stiche*, condotto da Fabio Soldini
nell'anno scolastico 1999-2000²), il
Gruppo di italiano del Liceo di Luga-
no 1 ha considerato l'ipotesi che un
certo numero di questi studenti potesse
vivere un particolare disagio nella
pratica della lingua d'adozione, e mi
ha incaricata di tentare un primo ap-
proccio al problema tramite un son-
daggio presso gli insegnanti di italia-
no dei Licei cantonali. Il questionario
inviato a ogni collega chiedeva di for-
nire questi dati:

A) segnalazione di allievi non ita-
lofo-
ni con gravi difficoltà in italiano
(allievo, classe frequentata, paese di
provenienza, lingua prima, tempo di
presenza nel Ticino o in altra area ita-
lofona, percorso scolastico preceden-
te, difficoltà specifiche incontrate in
italiano);

B) informazioni e valutazioni sulle
modalità d'intervento (interventi in
atto, ricorso a curricula individualiz-
zati, efficacia del lavoro didattico,
proposte di altre forme d'intervento);
C) eventuali altre osservazioni.

I questionari inviati sono stati in tutto
44 e hanno raggiunto, al termine del
primo semestre dell'anno scolastico
2000-2001, gli insegnanti di italiano
dei Licei cantonali di Bellinzona (in
seguito: B), Locarno (Lo), Lugano 1
(L1), Lugano 2 (L2), Mendrisio (M).
Ne sono rientrati 23, poco più della
metà. Di questi, 8 registravano situa-
zioni di allarme, mentre 15 non indi-
cavano nessun caso grave, pur tra-

smettendo talora preoccupazioni e
proposte. I capigruppo mi hanno com-
unicato che anche i questionari non
rientrati erano da intendersi come as-
senza di casi gravi da segnalare.

A) Studenti non italofo- ni a disagio

Dei questionari compilati, 8 segnala-
no complessivamente 14 casi di gio-
vani di altra lingua con gravi diffi-
coltà in italiano. Si tratta di 12 allievi
regolari e 2 allievi «ospiti» (1 a B e 1
a L1), così distribuiti:

L1, 8 / B, 5 / L2, 1 / Lo, 0 / M, 0

Sarebbe ovviamente scorretto enfa-
tizzare risultati tanto relativi e inter-
pretare alla luce di particolari ragioni
socio-ambientali questi scarni dati,
che in un altro anno scolastico avreb-
bero potuto rivelarsi ben diversi e in
altro modo distribuiti. Talvolta il col-
lega che mi avvertiva di non avere si-
tuazioni gravi da segnalare, aggiun-
geva di aver incontrato in altri anni
casi preoccupanti.

Classi attualmente frequentate. Gli
allievi segnalati frequentano: 5 la pri-
ma (2 a L1, 2 a B, 1 a L2), 3 la secon-
da (2 a L1, 1 a B), 6 la terza (5 a L1, 2
a B). Nessuno frequenta la quarta.

Paese di provenienza e lingua prima.
Questi allievi sono: 4 svizzeri tede-
schi, 2 romandi, 2 tedeschi, 2 finlan-
desi di lingua finnica, 1 spagnolo di
lingua castigliana, 1 kosovaro di lin-
gua albanese, 1 zimbabwese di lingua
inglese, 1 pakistano di lingua urdu.
Predomina, come si vede, il settore
dei germanofoni e, più in generale,
quello delle lingue e provenienze eu-
ropee; ma si osservano pure compo-
nenti nuove, che sollecitano più im-
pugnate mediazioni culturali.

*Tempo di presenza nel Ticino e per-
corso scolastico.* Per la maggior par-
te, gli allievi indicati hanno alle spal-
le periodi molto brevi di residenza nel
nostro Cantone: 4 sono giunti nel Ti-
cino solo all'inizio dell'anno scolasti-
co 2000-2001, da licei delle loro zone
d'origine; 4 frequentano la scuola ti-
cinese da un solo anno; 1 è giunto al
tempo della quarta media, 2 anni pri-
ma; 1 si è inserito in terza media 3 anni
addietro; 2 sono giunti 4 anni prima,
in quarta media. Due soli studenti
hanno familiarità con l'intero corso

medio: uno nel Ticino già da 7 anni, e
un altro arrivato 5 anni prima, dopo
aver frequentato le elementari in
un'altra zona linguistica, anch'essa
diversa da quella originaria.

Un'indagine più approfondita do-
vrebbe coinvolgere direttamente tutti
questi giovani, per raccogliere dati
particolareggiati sul loro percorso e
per ascoltare l'esperienza di ognuno
di loro a contatto col nuovo ambiente
e con le occasioni d'integrazione in-
contrate. Per ora, basti osservare
come 8 di questi 14 allievi risultino
presenti nel Ticino da un tempo bre-
vissimo (che va da pochi mesi a un
anno): 4 di loro sono giunti al liceo
praticamente digiuni di italiano, in se-
guito al trasferimento delle loro fami-
glie poco prima dell'inizio dell'anno
scolastico. Si può comprendere la
gravità del disagio di questi giovani
nel dover affrontare lezioni d'italiano
il cui oggetto di studio non è tanto la
lingua veicolare, quanto piuttosto la
lingua letteraria, avvicinata in testi di
secoli lontani!

Difficoltà gravi in italiano. Nei 14
casi in esame, le difficoltà segnalate,
in genere fra loro compresenti, sono
quelle che si rivelano con particolare
evidenza nei lavori scritti: difetti orto-
grafici e morfologici, povertà e im-
proprietà lessicali e sintattiche. Non
stupisce, fra tante lacune, anche il gra-
ve impaccio (ricordato in 4 casi) che
disturba spesso nel discorso l'ordine e
la coerenza delle idee. Troppo ardue,
poi, fino a risultare improponibili, le
analisi dei testi letterari. Tanta diffi-
coltà, come osservano con allarme
due dei docenti consultati, penalizza
duramente il profitto di questi allievi
anche in altre materie.

Volendo sottolineare, d'altro canto,
anche le risorse di crescita, si accenna
talora, nelle risposte giunte, una pro-
gnosi favorevole, o si esprime l'ina-
deguatezza di un giudizio negativo
(«Le difficoltà dell'allievo sono mini-
me, se si tiene conto della sua prove-
nienza»), e si valorizzano gli sforzi in
genere positivi della comunicazione
orale, carta vincente di molti studenti
linguisticamente svantaggiati.

B) Modalità d'intervento

Interventi in atto. La pratica didattica
più ricorrente (citata in 9 questionari
rientrati) è l'assegnazione di *esercizi
a casa*: correzione e riscrittura degli
elaborati; esercitazioni di grammati-
ca; lettura di libri, articoli e racconti.
In soccorso alle difficoltà più gravi,
può aggiungersi un lavoro meno con-

suetto: la traduzione di brevi testi (per seguire l'allievo in questo esercizio, menzionato in un solo caso, collaborano l'insegnante di italiano e quello di tedesco). Oltre allo studio domestico, anche la lezione ordinaria può essere utilizzata per il recupero linguistico: in un caso, l'allievo in difficoltà svolge *esercizi in classe* durante le ore che i suoi compagni usano per le prove scritte. Un altro tempo di esercitazione è quello del *Laboratorio di italiano*, accessibile, durante l'anno scolastico 2000-2001, solo a 6 alloggiati ancora bisognosi di imparare la lingua (5 iscritti in prima, 1 in seconda a L1); ma questo spazio, che essi devono condividere con altri compagni di classe, risulta adeguato solo per 2 di questi studenti, grazie ad attività differenziate. Fra gli iscritti in terza, è ricordato il caso di uno che l'anno precedente, in seconda, ha potuto frequentare *due ore di seguito di Laboratorio ogni settimana*, grazie alla mancata alternanza del Laboratorio di italiano con quello di matematica. In 2 casi è citato l'uso di *qualche ora libera* offerta dall'insegnante, in aggiunta a quelle obbligatorie. Per 4 studenti è segnalato il ricorso abituale a *lezioni private*.

Curricoli individualizzati. Risultano 3 soli i casi in cui, nell'anno 2000-2001, è stato possibile modificare il curriculum scolastico a vantaggio del recupero in italiano: un allievo germanofono, iscritto in prima, frequenta le lezioni di tedesco solo quando deve svolgere le prove scritte, e per il resto sostituisce provvisoriamente quelle ore con un corso privato di italiano; due allievi iscritti in terza (l'uno proveniente dalla Finlandia, l'altro dallo Zimbabwe) aggiungono al loro orario lezioni di italiano del primo anno, con un altro insegnante.

Efficacia degli interventi. Fra gli 8 docenti che seguono i 14 casi gravi segnalati, 4 preferiscono sospendere il giudizio sugli interventi in corso; 2 rispondono nettamente che le formule da loro sperimentate (esercizi assegnati a casa e durante ore di Laboratorio) non risultano efficaci; 2 registrano nel contempo situazioni apparentemente irrecuperabili e qualche buon esito (apprezzabile nel maggior interesse dell'allievo per le lezioni e nella sua capacità di afferrare, almeno, il senso generale del discorso), e sottolineano soprattutto il valore della correzione regolare degli esercizi scritti.



Se qualche recupero sembra incominciare a profilarsi per quanto riguarda la conoscenza della lingua d'uso, un allarme generale e molto grave tocca invece, come si è visto, lo *studio della letteratura*, mondo troppo complesso per l'allievo ancora privo di basi linguistiche elementari.

Altri interventi possibili. Si esprimono a questo proposito 9 docenti (gli 8 che si occupano dei 14 casi ritenuti gravi, più un altro docente), con indicazioni e giudizi, ed anche con perplessità.

Uno di loro, pur avvertendo il bisogno di tentare nuove forme d'intervento, confessa di non sapere quali vie concrete proporre. In un altro caso, la risposta è fermamente negativa: non occorre *nessun* intervento d'altro genere, basta quanto già si fa (lo stesso insegnante citava, prima, la pratica assidua e paziente degli esercizi, in classe e a casa, e della loro correzione).

Gli altri 7 docenti avanzano suggerimenti molteplici: spesso la medesima persona accenna a più soluzioni possibili. Tentando di raggruppare queste proposte (il numero fra parentesi indicherà, qui sotto, la frequenza con cui ognuna è formulata), distinguo, prima di tutto, le richieste di potenziare strumenti già adottati, ma che si

- ritengono non abbastanza sfruttati;
- ricorso più diffuso a *lezioni private* (3);
- assegnazione e correzione più regolare di *esercizi supplementari* (2);
- ricorso più frequente a *curricoli temporaneamente individualizzati*, per fare spazio allo studio intensivo dell'italiano (2).

La lezione privata, pur risultando efficace per chi esordisce nello studio dell'italiano, è tuttavia consigliata a malincuore per il suo onere economico: questa perplessità porta, in una delle risposte al questionario, a ipotizzare un intervento mediatore e facilitatore dell'autorità scolastica pubblica in questo genere di contratto privato, almeno nel caso in cui sembri non esserci una forma migliore di recupero per l'allievo.

Altre proposte, spesso affiancandosi alle precedenti, aprono invece prospettive nuove, tutte all'interno della scuola pubblica:

- *lezioni individuali*, in orario scolastico (nei casi in cui sia possibile impostare un curriculum individualizzato) o fuori da questo orario, al servizio delle necessità specifiche del singolo allievo (3);
- *lezioni per piccoli gruppi di allievi*, raccolti secondo il loro grado di difficoltà o secondo la loro provenienza linguistica (3);
- istituzione di una «*classe omogenea di alloggiati*», destinata alla formazione linguistica di base, in parallelo con classi ordinarie in cui quegli stessi allievi possano inserirsi gradualmente per seguire le materie consuete d'insegnamento (1);
- *corso intensivo* di lingua italiana (almeno tre settimane piene) organizzato dalla singola scuola o da più scuole in collaborazione (secondo il numero degli iscritti), a cavallo dell'inizio dell'anno scolastico (1).

La prima e la seconda di queste quattro ipotesi si avvicinano alla formula dei «corsi di sostegno e di integrazione» che già si sperimentano nel Cantone³: un docente, nella sua risposta al sondaggio, afferma del resto che «un insegnante di lingua italiana dovrebbe essere incaricato da ogni sede di recuperare il gruppo dei ragazzi che presentassero lacune linguistiche intollerabili in una scuola italofona». In due risposte al questionario si manifestano però dei dubbi su una soluzione che dovesse risolversi in una

singola ora settimanale di recupero: decisamente inadeguata e irrisoria, nelle situazioni di vera difficoltà. La formula adottata, quando è possibile, nella Scuola Media, che permette di raccogliere in gruppi 3-4 ragazzi di altra lingua per 3-4 ore settimanali, combinandone a rotazione gli orari in tempo di scuola, sarebbe concretamente praticabile nella complessa realtà degli orari e dei curricula liceali? Come collocare fuori orario queste lezioni, d'altro canto, senza sovraccaricare giornate scolastiche già piene?

Di fronte a questi interrogativi, uno dei docenti consultati propone di prendere in considerazione, piuttosto, la possibilità di organizzare «corsi del sabato» (4 ore settimanali) come quelli previsti dalla Divisione della formazione professionale, e magari in sinergia con essa, purché sia garantita la formula della lezione impartita a piccoli gruppi di studenti, raccolti secondo il loro grado di difficoltà o secondo la loro provenienza linguistica.

Occorre forse distinguere, per comprendere l'intero quadro delle proposte elencate, fra problemi posti da difficoltà linguistiche di gravità diversa. «Se all'allievo allofono che risiede nel Ticino già da alcuni anni, e che si rivela ancora linguisticamente spaesato, può forse riuscire sufficiente l'assimilazione regolare di dosi anche piccole di sostegno (qualche ora di corso settimanale e/o un programma di esercizi assegnati e corretti dal suo docente), lo studente appena arrivato e ancora digiuno di italiano ha sicuramente bisogno, invece, di una pronta formazione intensiva, a cui potranno seguire 'richiami' più semplici». Questa riflessione, che figura in una delle risposte ai questionari, auspica fra l'altro da parte della scuola, al momento dell'iscrizione del singolo allievo, una raccolta di dati essenziali sulla sua realtà linguistica (lingua materna, tempo di arrivo nel Ticino: basta, forse, questo secondo dato) che consenta di prevedere e organizzare presto gli interventi più urgenti (come, per esempio, l'ipotizzato corso intensivo all'inizio dell'anno scolastico).

C) Altre osservazioni

Rispondendo al sondaggio, due docenti sottolineano il delicato problema che pone la valutazione del lavoro di questi allievi in difficoltà: essa

dovrebbe seguire «criteri contenuti- stici piuttosto che formali», anche se la distinzione può risultare ardua.

Ci si interroga, in due altri casi, sulla grave questione delle competenze e dei ruoli di chi insegna. «È auspicabile una definizione più strutturata della formazione richiesta per seguire questi allievi. In particolare, dovrebbero essere più chiare le diverse competenze e i diversi ruoli assunti dagli attori. È escluso che il docente liceale d'italiano possa assumere il ruolo di tutore linguistico e contemporaneamente lavorare col resto della classe». «È difficilissimo, per mancanza di tempo, che l'insegnante di italiano, oltre a svolgere un lavoro già molto diversificato con le varie classi, possa seguire bene e con particolare attenzione questo genere di allievi». L'insegnamento dell'«italiano per stranieri» non rientra, infatti, nella preparazione specifica del docente liceale. Né le proposte di aggiornamento che gli sono rivolte toccano, per ora, questo particolare settore tecnico-didattico, preferendo affrontare, per quanto riguarda il rapporto con l'allievo allofono o straniero, i grandi temi di fondo del dialogo interculturale.

Da sottolineare, infine, un'osservazione importante che è spesso emersa dalle reazioni al sondaggio, e che meglio figurerebbe, forse, come premessa di questo resoconto: numerosi sono gli allievi che al liceo non presentano difficoltà di rilievo, e che anzi, arricchiti e niente affatto impoveriti dalla loro condizione, si distinguono, in italiano, per veloci recuperi e buoni risultati (è un «rovescio del problema» che sarebbe interessante esaminare, per cercare di comprendere certe dinamiche di apprendimento e d'integrazione o l'incidenza di certi retroterra familiari e scolastici). Non si possono dimenticare neppure, all'opposto, le difficoltà irrisolte di non pochi studenti liceali italofofoni: fragilità linguistiche diffuse, scarsa familiarità con la lettura e con la scrittura, stento nel leggere ad alta voce, lacune e disturbi a cui concorrono vari fattori, scolastici, ambientali, psicologici. Sono, queste, considerazioni d'obbligo da tener presenti per evitare facili semplificazioni. Il malessere linguistico, nei nostri licei, ha diversi volti. La realtà degli allievi più svantaggiati è uno di questi aspetti, e non dei più diffusi. La sua ridotta consistenza numerica non attenua il disagio acuto – ep-

pure di facile diagnosi – vissuto da ognuno di questi studenti.

Biancamaria Travi

1) «Ad una decina d'anni circa dall'affermarsi del 'fenomeno allievi alloglotti' sarebbe opportuno poter disporre anche di uno studio specifico che valutasse le varie problematiche connesse a questa nuova realtà: la riuscita scolastica degli allievi alloglotti, il loro grado d'integrazione, eventuali scompensi o ripercussioni positive registratesi, la propensione le attese le aspettative le rappresentazioni di allievi, docenti, genitori... Né attualmente né per l'immediato futuro l'USR ha pianificato attività specifiche in questo campo, quali indagini, sondaggi, statistiche particolari» (op.cit., p.31). Devo al professor Filippo Jörg la segnalazione di un recente studio sull'inserimento dei giovani alloglotti nelle scuole svizzere del settore secondario. Si tratta dell'indagine, commissionata dalla CDPE (Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione) a E. Ambühl-Christen, D. Da Rin, M. Nicolet e C. Nodari, *Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II* (Bern 2000; il testo è pubblicato anche in tedesco). «En règle générale, ne sont admis au gymnase que les élèves qui font preuve d'une maîtrise de la langue adaptée aux exigences de ce type d'école» (p.83); si distingue, nella Svizzera interna, il caso del Canton Zugo, in cui «des jeunes de langue étrangère sont admis à l'essai sans examens sur simple recommandation de leur ancien maître, même quand leur connaissance en langue 1 n'atteint pas le niveau exigé. Les jeunes sont mis au bénéfice d'un soutien et de conseils».

2) Nell'ambito di questo seminario, 123 questionari esaminati, su un insieme di 288, presentavano situazioni di allievi bilingui (dei 15 idiomi registrati, quello più frequente, nel 67,5% dei casi analizzati, risultava lo svizzero tedesco); le lingue in gioco a livello dei genitori risultavano 17, e 23 quelle in uso fra i nonni. Sul tema del bilinguismo vissuto in ambito familiare, si veda ora il volume *Famiglie bilingui* di B. Moretti e F. Antonini (Locarno 2000), frutto di una ricerca biennale (1997-1999) promossa dall'Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana, con le allegate *Indicazioni di base per favorire l'acquisizione e il mantenimento di due lingue*, in lotta con lo stereotipo diffuso che identifica *tout court* nel bilinguismo familiare un ostacolo alla piena padronanza linguistica.

3) Ringrazio il professor Carlo Monti, presidente della Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di italiano e delle attività di integrazione, e i docenti di Scuola Media – in particolare Aurelio Buletti, Antonella Cassina, Margherita Farina, Roberta Mazzola, Giovanna Roncoroni e Marco Trevisani – che mi hanno fornito preziosi dati sulle esperienze di sostegno linguistico vissute nel settore medio e su studi e ricerche di riferimento (penso soprattutto ai repertori bibliografici curati da Graziella Favaro e al Progetto di educazione interculturale promosso dall'Università degli Studi di Milano e da altri centri lombardi), con la segnalazione, fra l'altro, di aggiornati materiali didattici.

Il Giornalone delle scuole elementari

L'esperienza è partita nel mese di marzo del 1997. Se andiamo a rileggere il verbale della seduta costitutiva del Telematic Team troviamo infatti, al capitolo «Decisioni», la seguente frase: «Si decide di creare un giornale telematico. Verranno messe a disposizione alcune cartelle nelle quali sarà possibile depositare contributi provenienti dalle varie classi, anche del primo ciclo».

Una decina di docenti di scuola elementare con la passione del computer dava avvio, fra il serio e il faceto, ad un'attività che dura da quattro anni e che ha permesso a molti allievi di incontrarsi virtualmente e, in qualche occasione, anche fisicamente.

Dopo il successo avuto con la redazione telematica dei racconti «Le tre formiche» e «Il mare nel cassetto» nonché con la storia a puntate «Lufo-gianni», il giornale diventava accessibile ai navigatori della grande rete trasformandosi in documento html.

Il giornale telematico che faceva capo al caro e vecchio server della scuola elementare si trasformava nel «Giornalone» che possiamo sfogliare oggi.

Il nome, a prima vista un po' supponente, vuole rendere l'idea di un grande spazio aperto nel mondo della scuola che faciliti lo scambio di idee e proponga qualche stimolo.

Esso è naturalmente anche uno spazio sul web nel quale pubblicare il lavoro degli allievi.

Spiegarne a parole i contenuti risulta un'operazione quasi impossibile se non la si vuole trasformare in una lunga elencazione di documenti. Molto brevemente posso dire che nelle rubriche «Classi» e «Reportages» troviamo interessanti sintesi di attività svolte dalle classi a scuola o durante i periodi scolastici fuori sede, mentre nelle pagine «Concorsi», «Scoop» e «Libri» si possono trovare alcune proposte di motivazione alla lettura e alla scrittura.

Altre rubriche quali ad esempio «Oroscopi» rappresentano ulteriori divertenti contributi all'uso creativo della lingua.

Purtroppo si può correre il rischio,

proponendo un'esperienza come questa, di trasformare un'occasione di scambio di idee in una sterile vetrina di materiali. Se da una parte è giusto che il Giornalone sia un po' anche questo, è pur vero che le infinite possibilità di scambio offerte da Internet dovrebbero dar modo a classi e docenti di raccogliere e far circolare materiale con l'obiettivo di realizzare un progetto comune.

Il progetto messo in cantiere lo scorso anno va proprio in questo senso. L'idea è quella di realizzare una raccolta di informazioni sui comuni del Cantone attraverso il contributo delle classi sparse su tutto il territorio.

Ai docenti che ci leggono chiediamo di coinvolgere gli allievi in questa forma di ricerca.

Si tratta di raccogliere, anche su supporto cartaceo, un paio di fotografie, un breve testo descrittivo e lo stemma comunale magari disegnato dagli allievi.

Le due fotografie dovrebbero mostrare una panoramica del Comune e un suo angolo particolarmente significativo, mentre il testo dovrebbe suscitare la curiosità del visitatore spiegando perché vale la pena visitare quella porzione di territorio ticinese. Il materiale dovrebbe poi essere spedito agli assistenti di informatica per le scuole elementari (dic-uip.informatica@ti.ch).

Il Giornalone è però anche qualche cosa che va oltre la raccolta o l'elaborazione di contenuti. Oserei dire

che esso è soprattutto un'occasione per ritrovarsi fra amici, è il piacere di condividere le esperienze, i dubbi, le speranze, le piccole e grandi scoperte quotidiane fatte a contatto con i bambini.

Gli incontri mensili (aperti a tutti) non rappresentano un ulteriore momento di lavoro scolastico, diventano bensì un'occasione di motivazione e di piacere.

In questo ultimo anno ci siamo riuniti il giovedì dandoci appuntamento presso il Centro didattico nello stabile Torretta a Bellinzona. Chi volesse aggregarsi al gruppo non deve fare altro che contattare telefonicamente gli assistenti di informatica (814 34 71) o lasciare un messaggio all'indirizzo già segnalato.

L'informatica e la telematica entrano ormai prepotentemente nel mondo dei bambini.

Penso che la scuola non possa esimersi dal riflettere su queste nuove tecnologie. Soprattutto non può evitare di trasformarsi, diventando essa stessa un modello di risposta alle infinite possibilità che queste nuove tecnologie ci offrono quotidianamente. Per il bambino, e per il docente, le nuove sfide della comunicazione globale si giocheranno attraverso l'attività quotidiana sul banco di scuola. Accanto al quaderno, alla matita, alle forbici e alla colla si vedono sempre più frequentemente anche altri strumenti: il computer è uno di questi, e anch'esso permette il vecchio gesto del «taglia e incolla». Solamente conoscendo sempre meglio queste tecnologie riusciremo a trasformarle in occasioni e in stimoli all'apprendimento e capiremo meglio quando servircene e quando invece è meglio non farne uso.

Filippo Gabaglio



<http://magi.ti-edu.ch/tt/Giornalone/PrimaPagina.html>

Scarpe e polenta Un viaggio letterario nella Svizzera italiana del Novecento

La pubblicazione del libro *Scarpe e polenta* di Renato Martinoni e Antonio Pelli (Salvioni Edizioni, Bellinzona, 2001), un'agile escursione biografica ed antologica nei territori della letteratura della Svizzera italiana del Novecento, si presta bene come occasione per riflettere sulla sorte dei nostri autori nelle scuole ticinesi, per scoprire qualche motivo che invogli a riprenderne in mano i testi, per trovare le chiavi che ne aprano le porte anche alle nuove generazioni di allievi e studenti. *Scarpe e polenta* nasce da una serie di conversazioni radiofoniche (trasmesse dalla RTSI un anno fa), nel corso delle quali il professore universitario e il giornalista presentano una galleria di venti autrici e autori accompagnati da una scelta di pagine in prosa che ne illustrano i temi preferiti e lo stile. Ma attraverso il discorso sugli scrittori è il territorio, con la sua geografia e la sua storia, a emergere come protagonista. I paesaggi e la vita sociale delle valli alpine, la povertà e l'emigrazione, l'irrompere della civiltà industriale nel piano, la vita di confine, l'attrazione culturale esercitata dalla vicina Italia, si compongono in un disegno che rende compiutamente l'idea tanto della sua varietà sincronica quanto delle sue profonde trasformazioni nel tempo.

L'intenzione del libro è divulgativa, e i due curatori sposano felicemente la sintesi con la chiarezza, il tono discorsivo con l'esattezza. Il giudizio critico, non tecnicistico ma sempre preciso, è ricco di spunti per approfondimenti ulteriori, con continui riferimenti interni, da un autore all'altro, ed esterni, alla letteratura della vicina Penisola. L'obiettivo dichiarato «è di invogliare il pubblico (penso ai giovani in particolare) a ritrovare e a leggere, o a rileggere, alcune pagine di questi autori» (p.13). E chi conosce da vicino la nostra scuola sa quanto oggi siano necessari degli stimoli in questo senso. La letteratura della Svizzera italiana, in particolare quella di gran parte degli autori presentati in questo libro (che non sono più in vita), non viene praticamente più letta nelle nostre scuo-

le e sembra lontana anni-luce dagli interessi, dalla sensibilità e dal linguaggio dei nostri giovani.

C'è forse da stupirsi? *Quando tutto va male* (Calgari), *Signore dei poveri morti* (Filippini): non sono certo titoli da risvegliare un immediato ed irresistibile impulso a intraprenderne la lettura. E anche un *Libro dell'alpe* (Zoppi), letto con accanimento nelle scuole del Cantone per decenni (fortuna condivisa con il *Tempo di marzo* del Chiesa), suggerisce paesaggi incontaminati, comunità chiuse, modi di vivere semplici e contenti di poco (di «polenta», appunto, o di «pane e coltello»), soste riflessive, che non sembrano avere granché da spartire con le preoccupazioni degli adolescenti di oggi, che si destreggiano nel traffico cittadino con i loro motorini, con i ritmi martellanti della colonna sonora della loro vita nelle cuffiette, insidiati dai messaggi adescatori della società dei consumi, aperti al mondo o – almeno – a quella parvenza di mondo che entra nelle case attraverso la Tv, dove sono sempre più incerti i confini tra *fiction* e realtà.

È da biasimare l'esitazione dell'insegnante a proporre queste letture a degli allievi che comunque è già arduo iniziare al piacere della lettura *tout court*? D'altronde lo ammettono gli stessi interlocutori di queste passeggiate letterarie: «Un ragazzo, a scuola (ammesso che trovi ancora la voglia o l'occasione di potersi confrontare con queste pagine) potrebbe scoprire un mondo a lui oramai completamente ignoto» (p.111). E Martinoni a un certo punto torna a ribadirlo: «È un arduo compito quello di invogliare i nostri giovani alla lettura di Francesco Chiesa» (p.124); dove, a quello di Chiesa, si potrebbe sostituire il nome di gran parte degli autori qui citati.

A ciò si aggiunga un altro problema: quello linguistico. Zoppi, Calgari, Chiesa, Bianconi, ma anche Don Felice Menghini e Giovanni Laini sono autori colti (in molti casi si occupano anche di storia e di critica letteraria, alcuni sono docenti universitari), i cui riferimenti sono da cercarsi perlopiù nei grandi modelli della prosa



italiana dell'Ottocento e del primo Novecento; il che li conduce spesso ad un ideale estetico che identifica la poesia con il preziosismo linguistico, ad una ricercatezza stilistica che oggi suona artificiosa, ad un linguaggio che li rende degli autori «difficili». Lo stesso si può dire della prosa d'arte – sul modello di Emilio Cecchi – della verzaschese Anna Gnesa o di Adriano Soldini. E a suo modo difficile lo è anche Felice Filippini, che risente dell'influenza del Vittorini più ermetico.

Se dunque capita che un insegnante proponga le pagine di scrittori della Svizzera di lingua italiana, sceglierà altre voci, più vicine per esperienza e per lingua agli allievi e a lui stesso: Alberto Nessi, Aurelio Buletti, forse Giorgio Orelli, forse Anna Felder. E qualche coraggioso si preoccuperà di far conoscere agli allievi di Airolo Alina Borioli o Plinio Martini a quelli del Locarnese.

Eppure è utile e importante tornare a fermarsi sulle opere di questi autori: leggerli, farli conoscere, discuterli a scuola, magari interrogandosi proprio sulle difficoltà che oggi pongono ad essere intesi, sulla distanza che li separa da noi. Proprio perché vi si può scoprire un mondo ormai completamente ignoto, queste letture si offrono come un'occasione per riflettere con gli allievi sulle profonde e forse fin troppo rapide trasformazioni che il Ticino ha conosciuto nell'ultimo secolo-secolo e mezzo, e di andare alle radici delle contraddizioni della Svizzera italiana d'oggi, curiosamente in bilico tra provincia-

lismo e globalizzazione. E perché consentono di riprendere in mano i fili di una propria identità, legata a luoghi, a modi di vivere, modi di pensare e di parlare di cui ancora si trovano le tracce, appena fuori città e, a ben guardare, persino dentro le città. O perché danno modo di riconoscere, nel passato di emigrazione, di stenti, di famiglie disperse (si pensi a un gioiello come il racconto *È nato in casa d'altri*, Gesù del bleniese Sandro Beretta), una vicenda umana che si perpetua nei numerosi compagni di classe che provengono dal Kosovo, dalla Turchia, dal Portogallo. E quindi, paradossalmente, si può forse trovare proprio in queste letture, apparentemente lontane, un contributo per costruire le nuove forme di appartenenza di cui ha bisogno la nuova comunità ticinese, sempre più multietnica e pluriculturale. Inoltre, occorre sottolinearlo, molte delle pagine degli autori citati nel corso di queste conversazioni sono godibilissime, accessibili anche ai giovani senza troppo sforzo di mediazione da parte del docente (pen-

siamo per esempio a Pio Orтели o a Tarcisio Poma). Lo afferma anche Martinoni, riferendosi a un racconto di Francesco Chiesa (p.124). Ma la scelta antologica che accompagna questi profili di autori ha dovuto fare i conti con i palinsesti radiofonici e si rivolge a un destinatario – il radioascoltatore della «Domenica popolare» – che difficilmente si identifica con i ragazzi della scuola elementare o media o con gli studenti liceali. È quindi inevitabile che *Scarpe e polenta* non colmi quella che oggi è una lacuna nella nostra editoria scolastica: quella di una «antologia della letteratura della Svizzera italiana per la scuola», o comunque di un'antologia scolastica che riporti un campionario significativo della nostra letteratura: un manuale di cui vorrei in questa sede suggerire la realizzazione¹. Il libro di Martinoni e Pelli costituisce però un importante passo avanti, e potrebbe contribuire a muovere anche la scuola in questa direzione, risvegliando un interesse che ognuno di noi sin da oggi può far proprio, e guidandoci con mano sicura all'in-

contro con questo o quello dei nostri prosatori. I nuovi programmi della scuola media (in fase di elaborazione) prevedono di rivalutare il ruolo formativo della letteratura e di darle più spazio; e si auspica che anche gli autori della Svizzera italiana possano quindi ritrovare nella scuola un posto di maggior riguardo.

Daniele Christen

1) Tre antologie per la scuola corrispondevano a questa impostazione (G. Bonalumi - V. Snider, *Situazioni e testimonianze*, Bellinzona, Casagrande, 1976; Alberto Nessi, *Rabbia di vento*, Bellinzona, Casagrande, 1986; Giovanni Orelli, *Letteratura della Svizzera italiana*, Brescia, Editrice La Scuola, 1986); esse sono però prive di un apparato didattico (questionari, esercizi, note esplicative) e, per l'impianto e per la scelta dei testi, risultano superate rispetto alle esigenze odierne. La recentissima antologia curata da Alberto Moro, *Un raggio di sole* (Armando Dadò editore, 2000), è un ottimo strumento di lavoro con una selezione di testi adatta ad allievi di scuola media e un corredo didattico essenziale e funzionale, ma gli autori della Svizzera italiana sono comunque pochissimi e mancano i nomi più rappresentativi.

I colori di Uluru Capire il presente attraverso il passato

Di ritorno da un viaggio in Australia, pieno di intense emozioni, ho guardato con interesse e curiosità all'ultimo lavoro di Giorgio Cheda, recentemente uscito dalla sua casa editrice Oltremare. Scorrendo le pagine di questo libro si rinnovano i ricordi delle splendide bellezze naturali, delle moderne ed efficaci città, ma, nel contempo, anche delle riflessioni sulle contraddizioni che questo grande piccolo continente non manca di suscitare. Ma quest'opera è senz'altro godibile anche da chi in Australia non c'è mai stato.

Scrivendo l'autore: «Queste pagine sono state ricavate [...] da un calepino fittamente annotato durante l'estate 1992 accompagnando un gruppo di amici in Australia. Il viaggio era stato ideato con un duplice obiettivo: scoprire alcune meraviglie naturalistiche del continente, e visitare la regione [...] dove, a metà Ottocento, due migliaia di contadini ticinesi, quasi tutti provenienti dalla Valle Maggia e dal

Locarnese, hanno inseguito invano la dea fortuna propagandata dalle agenzie d'emigrazione d'oltralpe.» Uluru è il nome del rosso e splendido monolito che emerge magicamente dall'infinita pianura desertica: luogo sacro per gli aborigeni, «la più cattedrale d'Australia.» I bianchi lo hanno chiamato Ayers Rock facendolo diventare «calamita d'oro per le agenzie turistiche del mondo intero.» Quindi Uluru come emblema dello scontro tra civiltà; tra una cultura da millenni radicata nella dura e misteriosa natura del deserto e una cultura di nuovi «conquistadores» votati alla ricerca del profitto.

Il lungo viaggio nella terra degli aborigeni è infatti un'occasione per far emergere riflessioni ed evidenziare realtà che assumono una dimensione universale. È sorprendente la grande capacità di Giorgio Cheda di ricucire, come un abile sarto, i fili che congiungono, nel tempo, passato e presente e che uniscono, in un unico spa-

zio, le realtà del lontano continente con quelle delle nostre valli. Ecco che allora la storia ci aiuta a capire l'attualità, e il viaggiare nel mondo lontano ci avvicina alla nostra terra.

Un solo esempio: l'autore descrive le abitudini degli aborigeni, che girovagavano nel deserto, nel preparare focacce di miglio selvatico e le associa alle abitudini dei nostri contadini alpini. «Sotto un bel portico in granito, progettato dall'architetto Basodino quando mandava le sue lingue di ghiaccio a baciare con le ruvide morene i sinuosi anfiteatri dei laghi alpini, troverete le pile in sasso che sono servite a sbriciolare i chicchi di segale. Proprio quelle che si usavano tra Uluru e Kata Tjuta prima della violenta secolarizzazione commerciale».

La raffinatezza dello stile formale usato dall'autore ci invita a soffermarci per meditare sui fitti e sempre documentati episodi riportati.

Un esempio di rigorosa applicazione del sapere storico e geografico per meglio conoscere una parte anche scomoda della nostra realtà.

Aurelio Crivelli

Angelica Rusconi, Lettere dalla California

Nel panorama editoriale ticinese, per conto delle Edizioni Ulivo di Balerna, fa la sua apparizione la *Collana delle orme*. Con il primo titolo, l'editrice Alda Bernasconi segue le orme di una giovane emigrante che lascia la Verzasca per raggiungere la California, pubblicando una raccolta di lettere scritte da Angelica Rusconi e conservate nell'archivio dello scrittore Piero Bianconi. La raccolta è introdotta e curata, con la consueta perizia ma anche con amorevole attenzione, da Renato Martinoni.

Angelica Rusconi nacque a Mergoscia nel 1862; già il padre Giacomo Antonio, detto Barbarossa, era emigrato in California nel 1867 e vi era rimasto per sette anni. Più volte aveva scritto a casa cercando di convincere i familiari a raggiungerlo in America, ma senza riuscire a vincere l'opposizione della moglie. Poco dopo il suo rientro in patria però, alcuni dei figli non esitarono ad attraversare l'Oceano: non ancora ventenni, tra il 1877 e il 1884, partirono Battista, Giuseppe e Gottardo. Nel 1885 anche Angelica raggiunse i fratelli in California. La partenza fu dettata innanzitutto da ragioni di natura economica: l'asprezza dei lavori agricoli, i rischi connessi con la pratica della pastorizia in montagna, il peso dei lavori domestici. Leggendo le sue lettere si ha l'impressione di una donna dal carattere forte; sicuramente anche il peso dell'ambiente familiare e la chiusura di un mondo che non permetteva di alzare gli occhi oltre i confini del villaggio spinsero Angelica ad accogliere i pressanti inviti che prima il padre e quindi i fratelli inviavano da oltre Oceano.

Le lettere, scritte ai genitori e alle sorelle rimaste a casa, tra il suo arrivo in California e la sua morte, rievocano l'esistenza americana dell'autrice: un succinto resoconto delle vicende che interessano la protagonista e i conoscenti in California, con le abituali notizie riguardo alla salute, al lavoro, al tempo, alle gioie e ai lutti dei compaesani.

Il lungo e faticoso viaggio, il primo impatto con la nuova vita sono sempre un evento traumatico: «Con questa mia vengo a farvi sapere lo stato di mia buona salute, come spero il simile di voi. Dopo il mare non soffrii più niente, mi sono sempre sentita bene e adesso sono sana e disposta. Da Noveorch a Sacramento, ci abbiamo messo 10

giorni, siamo arrivati il giorno 29 circa alla mezza notte, e lì ho trovato il fratello Battista che era venuto a ricevermi. [...] Io a dirvi la verità non sono troppo contenta d'essere venuta qui, perché anderà a lungo prima che mi diano la paga, però non sono legata, se non ho volontà di rimanervi anderò a San Francisco, e troverò lavoro meglio che qui, ma per adesso mi fermerò un poco a vedere come va. È una grande pazzia il non intendere la lingua non capisco una parola, ma però spero di imparare». Lettera 1, 30 marzo 1885 da Diamond Spring.

Già dalla prima lettera traspare il desiderio di trovare un buon lavoro per migliorare la sua vita. All'inizio dell'anno successivo è a San Francisco e lavora come domestica: «Se o lasciato la piazza, è stato per niente altro, perché a stare con dei nostri non si impara mai niente quindi o pensato di lasciarli. Adesso lavoro in una assai buona famiglia, mi danno venti scudi al mese, e sono contenta [...] e per malattia adesso appartengo alla compagnia Svizzera di mutuo soccorso, pago uno scudo al mese e se mai cadessi ammalato mi aiutano [...]». Lettera 5, 13 marzo 1887 da San Francisco.

Con il suo lavoro riesce persino a risparmiare qualcosa per mandare un piccolo regalo ai familiari: «Con questa cambiala che vi mando anderete pertanto alla Banca Cantonale di Locarno, e riscuotere franchi 50, che saranno 10 franchi per ciaschuno di regalo che vi mando e adoperateli ognuno pei vostri bisogni, e quando posso mi ricorderò per di più». Lettera 8, 6 dicembre 1887 da San Francisco.

Come ha cambiato posto di lavoro, così decide di sposare un compaesano senza nemmeno attendere il consenso dei genitori: «Vi faccio sapere come io sto bene, sono sana e lavoro. Ma devo dirvi un'altra cosa miei cari, cioè che se tutto va bene, nel mese di Aprile voglio maritarmi, credo che non verrete arrabbiati se non vi o scritto prima, cioè per dimandarvi parere, ma cosa volete, credo che è il destino così, e quindi volevo seguirlo egualmente. Voglio lasciare la città per andare in Sant Elena, dove si trova pure il fratello, ed il mio sposo sarà Luigi Bulotti, che a quel che dicono e abbastanza un bravo giovane, e spero che sarò abbastanza fortunata, e voi spero che sarete abbastanza con-

tenti». Lettera 9, 14 febbraio 1888 da San Francisco.

Dopo il matrimonio, i novelli sposi si trasferiscono a Sant Helena, nella contea di Napa, dove trovano una discreta comunità ticinese e dove si costruiscono una casetta. Vi restano per alcuni anni mentre la famiglia cresce; nascono tre figli, Florinda Giuseppina (Flora), Elvezia (Elvia) e George. Nel 1898 tornano a San Francisco, dove Luigi Bulotti ha acquistato un negozio di vini e liquori con il cognato Gottardo Rusconi. Sembra la storia esemplare di due poveracci il cui impegno è stato premiato con l'elevazione sociale: da una vita di stenti ad una condizione piccolo borghese e indipendente, grazie al duro lavoro alle dipendenze di altri.

Ma, con il passare del tempo, le lettere, più frequenti all'inizio, si sono diradate; sembra che Angelica si limiti a rispondere, qualche volta, alle lettere dei familiari. Anche la sorte si fa ostile. Nel 1903 muore la primogenita, a soli quattordici anni: «Colle lacrime agli occhi vengo a darvi notizia della morte della nostra amata figlia Flora, essa spirò nel bacio del Signore il 5 di questo mese dopo appena 13 giorni di malattia, lasciando noi tutti nel più profondo dolore, era così buona amata e stimata da tutti quelli che la conoscevano, si ebbe un bel funerale, e molte corone di fiori ornarono la sua tomba. Io non so più come darmi pace, sono venuta qui con i miei figli a passare alcuni giorni con mia cognata, ma dappertutto dove volgo lo sguardo trovo da piangere [...]». Lettera 24, 16 marzo 1903, da Sant Helena.

Da questo lutto Angelica non si riprenderà più completamente e poco tempo dopo segue la figlia nella tomba. Infatti, il 9 dicembre 1904 (Lettera 25), Luigi Bulotti scrive ai suoceri: «Dopo lungo tempo che non mi lascio sentire vi do la brutta, e strista notizia, della morte, della mia Moglia, e, vostra figlia Angelica, [...] si è ammalata il dieci, Settembre, è morta undici Novembre, due mesi di malattia, [...] povera Angelica non a fatto più bene dopo la morte della povera Flora lei sempre a piangere, sempre pensare di lei, e voleva morire e andare colla sua Flora. Labiamo, interata a St. Helena, mela detto lei se moriva di portarla a St Helena, e così o fatto e vole la sua Flora a presso di lei, si che, fra poco muovero, la povera Flora con lei, e stato il suo ultimo desiderio».

Angelo Airoidi

Comunicati, informazioni e cronaca

Nuova convenzione RTSI-DIC per l'accesso alla documentazione e agli archivi radiotelevisivi

L'Area Documentazione e Archivi della RTSI e il Centro didattico cantonale hanno recentemente firmato una nuova convenzione che stabilisce le modalità di accesso, da parte delle scuole ticinesi, alla documentazione audio-visiva conservata presso gli archivi della Radiotelevisione della Svizzera italiana.

In pratica ogni docente che intende entrare in possesso di un documento audio o video, prodotto dalla RTSI, dovrà rivolgersi, in prima istanza, al CDC per verificare in quale misura esso è realmente disponibile e fornibile alla scuola che ne fa richiesta. La Direzione del CDC chiederà in seguito alla D+A della RTSI di copiarli il documento, che sarà infine trasmesso alla scuola interessata. Il tutto ha evidentemente un prezzo: le tariffe per le registrazioni su cassette audio o VHS sono parte integrante della nuova convenzione.

Si ricorda inoltre che alla pagina 337 di TXT, curata dal CDC, sono anticipate settimanalmente utili informazioni su trasmissioni radio-televisive in programma, registrabili liberamente per scopi didattici, da tutti i docenti interessati. Lo stesso servizio si può trovare all'indirizzo www.rtsi.ch alla voce «Radiotelescuola».

Lo stage di base CEMEA

L'associazione CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva) è un movimento internazionale di educazione nuova ed un organismo di formazione nell'ambito dell'animazione, presente in Ticino da più di trent'anni.

L'associazione CEMEA propone un'educazione che metta ciascuno (bambino, adolescente o adulto che sia) nelle condizioni di assumere coscienza del mondo che lo circonda, e quindi di appropriarsene modificandolo in una prospettiva di progresso individuale e sociale. Esistono a questo proposito dei principi ai quali l'associazione guarda nell'organizzazione nonché nella proposta delle sue attività. Eccone alcuni:

- l'infanzia ha un valore in se stessa, non è un'età da superare rapidamente per arrivare prima possibile all'età adulta;
- l'azione educativa non riguarda soltanto alcuni aspetti dell'individuo, sia esso bambino, adolescente, adulto, ma tutta la persona: corpo, movimento, intelligenza, affettività.

Sin dai suoi inizi, proprio sulla scorta del riferimento all'educazione attiva, l'associazione ha contribuito, mediante stages residenziali, alla formazione del personale educativo delle colonie e dei soggiorni estivi di vacanza. In tal senso, ancora oggi il suo operato si propone all'utenza nella direzione della personalizzazione della formazione del futuro monitore di colonia.

Durante le prossime vacanze primaverili, avrà luogo ad Arzo, *precisamente dal 29 marzo al 6 aprile*, uno stage di base (detto «Stage di base uno») per animatori di colonie e soggiorni estivi di vacanza. Durante lo stage – aperto a chi abbia compiuto il diciottesimo anno di età – verrà affrontata una serie di attività che comprende da una parte delle attività di ordine pratico da svolgere singolarmente o in gruppo, e dall'altra elementi teorici di riflessione su quanto svolto in precedenza.

Lo stage è indirizzato a chi, in futuro, si recherà nei soggiorni estivi di vacanza, ma anche a chi è semplicemente interessato all'esperienza dell'educazione attiva.

Maggiori informazioni, così come il formulario di iscrizione allo stage, sono ottenibili sul sito www.cemea.ch.

Modifica del Regolamento «monte ore»

Il Consiglio di Stato ha approvato la proposta di modifica del Regolamento concernente l'entità e le modalità di assegnazione del «monte ore».

Il «monte ore» è un capitale di ore-lezione assegnato all'istituto scolastico per attività di ricerca riferite a problemi di ordine pedagogico e didattico, nonché ad innovazioni e sperimentazioni inerenti l'organizzazione della scuola, i programmi, i metodi e le tecniche dell'insegnamento. L'istituto scolastico decide autonomamente

dell'utilizzo del «monte ore» secondo le competenze definite nella Legge della scuola.

Lo stanziamento degli importi corrispondenti al «monte ore» spetta al Cantone per le scuole cantonali e ai comuni per le scuole comunali.

Nella fase iniziale (1993-1997) l'applicazione di questa disposizione prevista dalla Legge della scuola del 1990 non è avvenuta in forma generalizzata ma in modo mirato a dipendenza della natura e della qualità dei progetti allestiti dagli istituti scolastici. A decorrere dal settembre 1997 e fino all'agosto 2001 la concessione del «monte ore» era stata sospesa in seguito alla precaria situazione delle finanze cantonali. Ripristinata parzialmente con l'anno scolastico 2001/02 la concessione del «monte ore» viene ora introdotta e generalizzata in due tappe (anno scolastico 2002/03 e 2003/04) per tutti gli istituti scolastici cantonali. Ad attuazione completa l'onere finanziario è valutato in 3,3 mio. di fr.

Si tratta di una decisione che favorisce ulteriormente l'autonomia degli istituti scolastici e che riconferma gli impegni assunti dal Consiglio di Stato a seguito dell'esito della votazione del 18 febbraio 2001 e delle risposte date ad alcuni atti parlamentari.

Modifica del calendario scolastico 2001/02

Il Dipartimento dell'istruzione e della cultura rende noto che, in seguito agli accordi intervenuti con le organizzazioni del personale nell'ambito dell'allestimento del Preventivo 2002, il Calendario scolastico è così modificato:

In tutte le scuole le lezioni terminano venerdì 14 giugno 2002, con le eccezioni per le scuole d'arti e mestieri e d'arte applicata, che terminano il 26 giugno, e per la Scuola magistrale cantonale e le scuole professionali per le quali valgono le disposizioni emanate dalle rispettive direzioni.

Corso formazione operatrici prevenzione dentaria

Il corso formazione operatrici prevenzione dentaria avrà luogo martedì 23 e mercoledì 24 aprile al Centro Scuole comunali «Le Semine» (Bellinzona). Per l'iscrizione rivolgersi entro il 24 marzo al dottor M. Bucciarelli, Via della Pace 8, 6600 Locarno, tel. 751 83 43.

Riunificazione SI e SE Aspetti organizzativi

(Continua da pagina 2)

riuscire ad accordarsi sulle priorità che dovranno ispirare una revisione dei programmi che sappia indicare chiaramente le attese e nel contempo lasci maggior autonomia a docenti e istituti riguardo alle strategie e ai mezzi per soddisfarle.

Autonomia, competenze e responsabilità

Una maggiore autonomia, nell'ambito dell'attuale riferimento legislativo, per ispettorati, istituti e insegnanti rappresenta contemporaneamente un obiettivo e un mezzo per rendere praticabile una ridefinizione di compiti che sappia rispondere efficacemente alle esigenze poste dalla nuova realtà rappresentata da circa 1'400 docenti, 180 istituti, 34 direzioni, 1200 sezioni, 23'500 allievi, 47'000 genitori e dagli esecutivi di tutti i Comuni ticinesi.

È infatti impensabile gestire due settori con specificità marcate e più docenti senza l'adozione di nuove strategie e modalità di lavoro. Compe-

tenze e responsabilità vanno individuate, discusse, esplicitate e attribuite alle istanze meglio collocate (prossimità e possesso di elementi conoscitivi) in rapporto alle singole problematiche. In questo scenario assumerà un ruolo centrale il grado di collaborazione e condivisione che ispettori e direttori riusciranno a costruire nell'ambito dei lavori della Commissione di circondario, istituita con una specifica aggiunta al regolamento. L'attribuzione di competenze dovrà essere sostenuta da un'adeguata formazione continua e dalla garanzia di aiuti e sostegno in caso di situazioni particolarmente difficili. Col tempo è auspicabile che ogni istituto cresca e diventi un punto di riferimento per la promozione della qualità nella scuola.

Progetti e linee di sviluppo

Uno degli obiettivi dichiarati della riforma è quello di ridare spazio a riflessioni e progettualità. Idee e volontà non mancano.

In un'epoca caratterizzata da rapidi e continui cambiamenti, la scuola è sollecitata da diverse istanze ad assumere molteplici funzioni, a volte contraddittorie o dettate da contingenze del momento. Si dibatte allora su ruolo e senso della scuola pubblica. In un clima di incertezze e di fluttuazione, aumenta, di conseguenza, l'importanza e l'esigenza di una politica della scuola che permetta di cogliere, proprio nell'instabilità, le opportunità di una sua crescita qualitativa.

Gli indirizzi della politica scolastica devono essere costruiti con chi ha responsabilità politica e assunti dalle istanze competenti. Solo un disegno chiaro offre, infatti, i criteri per valutare l'opportunità sia di decisioni a diversi livelli (generali e particolari) sia di risposte alle varie sollecitazioni, attraverso iniziative o innovazioni ritenute necessarie. Si tratta infatti di operare scelte di contenuti e di condizioni che qualificano la formazione di base della popolazione su tutto il territorio cantonale. Fondamentale risulta pertanto preoccuparsi di offrire a tutti pari condizioni in rapporto alla qualità dell'insegnamento per garantire una sempre maggior uguaglianza nelle partenze (pari possibilità per tutti), una reale opportunità di riscatto (ruolo compensativo della scuola) e l'effettiva promozione nella scuola dell'obbligo delle potenzialità dei singoli, attraverso una sele-

zione dei mezzi (solo successivamente, la scuola dovrà assumere un ruolo selettivo in rapporto alle competenze acquisite dagli studenti per rispondere adeguatamente alla richiesta di alte qualificazioni professionali in ogni ambito). Per raggiungere questi scopi occorre dunque mantenere coerentemente effettivo il ruolo di promovimento, assistenza e vigilanza dello Stato, creando le condizioni concrete e operative per gestire positivamente la tensione tra un necessario decentramento (maggiore autonomia locale) e un controllo centrale (garanzia di un'equità di fondo per tutti).

Per l'intero settore unificato, il prossimo passo dovrà essere un rilancio delle tesi elaborate nell'ambito di «Scuola 2000», con un'attenzione particolare a programmi, valutazione (allievi, docenti, istituti, sistema) e formazione, di base e continua, degli insegnanti.

Molti sono ancora i cantieri aperti e certamente i lavori non termineranno con l'entrata in vigore della nuova organizzazione. Uno sforzo importante sarà richiesto per verificare, consolidare e migliorare l'assetto previsto.

Mirko Guzzi

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
fascicolo singolo

fr. 20.-
fr. 3.-