

# SCUOLA SICILIANA

## Passerelle: tra forma e sostanza

Il Dipartimento dell'istruzione e della cultura, che valuta positivamente ogni iniziativa indirizzata a rendere permeabile il sistema educativo svizzero nel grado postobbligatorio, ha esaminato la proposta – avanzata a livello federale da uno speciale gruppo di lavoro – relativa alle possibilità di passaggio agli studi universitari per gli studenti che hanno conseguito la maturità professionale. In particolare, il documento posto in consultazione prospetta l'introduzione di un esame complementare che, unitamente alla maturità professionale, consentirebbe il libero accesso alle università svizzere.

## Le competenze di base dei giovani. L'indagine internazionale Pisa, di Myrta Mariotta e Luana Tozzini Paglia

Nell'articolo vengono presentati i risultati dell'indagine internazionale PISA (Programme for International Student Assessment)

promossa dall'OCSE, che ha lo scopo di valutare e confrontare le competenze degli allievi quindicenni in diverse discipline: lettura, matematica e scienze naturali. L'indagine, che ha coinvolto più di trenta paesi, ha fatto emergere per la Svizzera dei risultati traducibili nel motto «bravi in matematica, discreti in lettura e scienze naturali»: ma che cosa significa esattamente?

## «Star bene a scuola, è possibile?» Un progetto di promozione della salute nella Scuola media, di Edo Dozio e Luisa Ottaviani

Il contributo descrive il progetto «Star bene a scuola, è possibile?», che mira a promuovere una miglior conoscenza reciproca e una migliore comunicazione allo scopo di favorire un dialogo più costruttivo e una reale collaborazione fra le tre componenti della scuola, ovvero fra allievi, docenti e genitori.

Nel contributo vengono presentati i progetti in corso

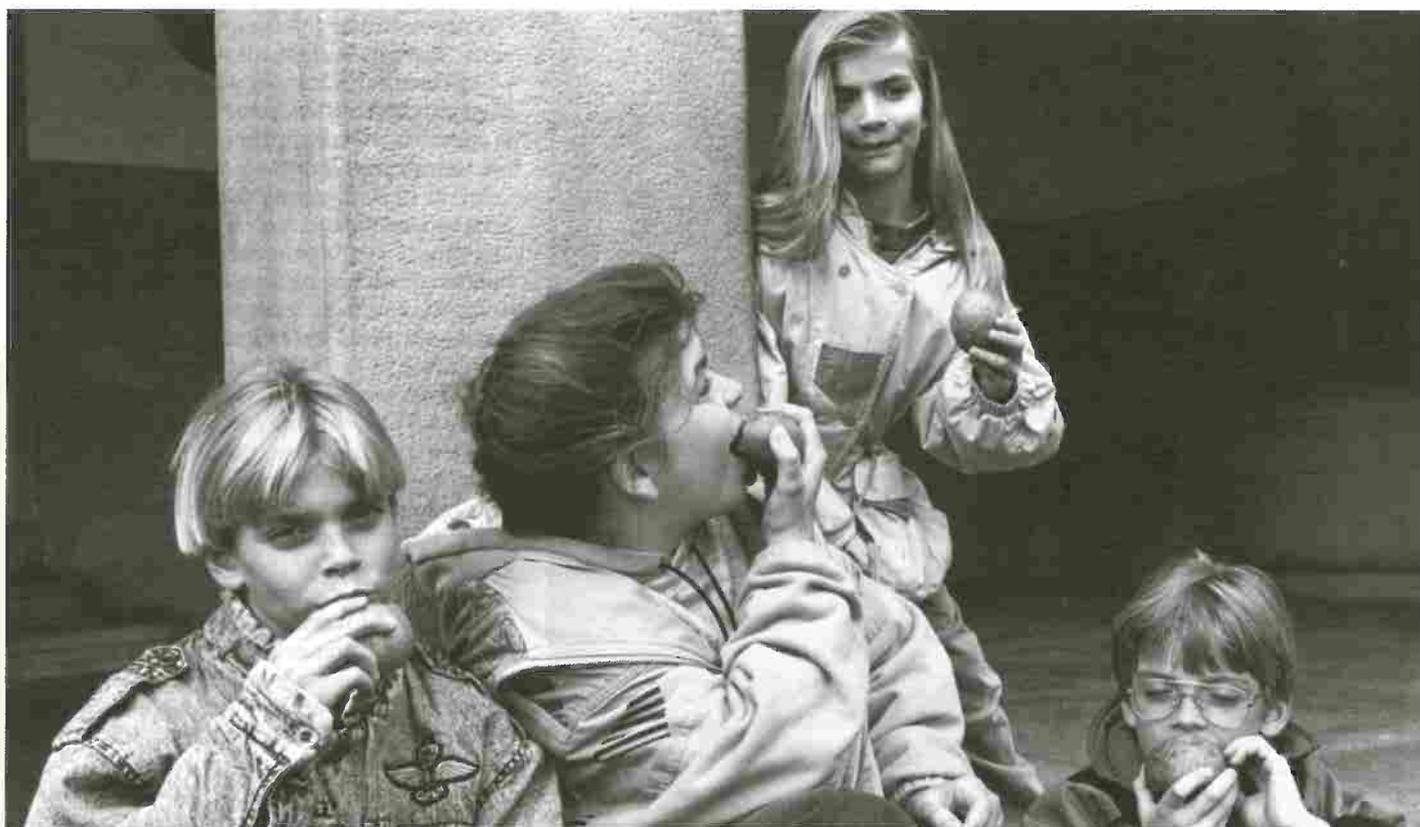
nelle sedi di Stabio, Lugano, Breganzona, Minusio, Acquarossa e Roveredo-Mesocco.

## Collegamento dei docenti di storia e geografia della scuola media (N. 23)

Questi i contributi dell'edizione 2002:

- «Piano di formazione di storia ed educazione civica», degli esperti di storia per la scuola media;
- «Postulati e capisaldi formativi del nuovo piano di geografia», di Enrico Besana;
- «L'uso di fonti preintenzionali nello studio della storia in IV media», di Massimo Chiaruttini;
- «Il suono della storia. Esperienza didattica sul significato storico dell'estetica musicale», di Robert Rüegger;
- «Per sgravio suo e del comune. Uno sguardo sul Malcantone del 1700», di Bernardino Croci Maspoli.

**Comunicati, informazioni e cronaca.**



## Passerelle: tra forma e sostanza

Si è conclusa a fine aprile la procedura di consultazione promossa dal Dipartimento federale dell'interno, da quello dell'Economia e dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione sulle possibilità di passaggio degli studenti detentori della maturità professionale agli studi universitari.

Si tratta di un argomento importante per il sistema educativo svizzero, segnatamente per il secondario II che in questi ultimi anni ha conosciuto importanti rinnovamenti e per le possibilità di sbocco verso le università dei detentori di una maturità professionale.

Il documento posto in consultazione prospetta in particolare che questi studenti dovrebbero sostenere un esame complementare, scritto o orale, in quattro discipline (una lingua nazionale, che non sia la lingua madre, o l'inglese; matematica; scienze sperimentali; materie sociali o economiche) e un'esposizione orale del lavoro interdisciplinare della maturità professionale in una lingua straniera.

Il superamento degli esami verrebbe documentato da un certificato che, unitamente alla maturità professionale, consentirebbe il libero accesso alle università svizzere.

Nel nostro Cantone il documento è stato oggetto di approfondimento da parte della Commissione cantonale per la formazione professionale, dei direttori delle scuole medie superiori e dei responsabili delle scuole universitarie.

Nella sua presa di posizione il Dipartimento dell'istruzione e della cultura valuta positivamente ogni iniziativa indirizzata a rendere permeabile il sistema educativo svizzero nel grado postobbligatorio; l'istituzione di una passerella come quella proposta risponde senz'altro agli obiettivi di permeabilità che deve caratterizzare il sistema scolastico. Questa permeabilità deve però rispondere a due requisiti fondamentali, che il Dipartimento ha evidenziato nei seguenti termini:

- a) deve essere assicurata la possibilità giuridica di passare da un curriculum all'altro, ossia non ci devono essere vincoli di natura normativa che impediscano questi passaggi;
- b) deve essere assicurata la possibilità sostanziale di passare da un curriculum all'altro, nel senso che chi entra in un ciclo di studi parallelo ma diverso rispetto a quello in cui ha svolto parzialmente o totalmente una prima formazione deve essere messo nelle condizioni di poter seguire gli studi senza incontrare difficoltà talmente ampie da rendergli vano il passaggio effettuato.

Le proposte avanzate dallo speciale Gruppo di lavoro vanno innanzitutto esaminate alla luce di questi due criteri congiunti. Sarebbe ovviamente controproducente per l'uno o per l'altro sistema, quello della formazione professionale seguito dalle scuole universitarie professionali e quello



dei licei seguito dalle università e dai politecnici, se il passaggio, in un senso o nell'altro, sfociasse in un fallimento.

Da questo punto di vista una prima obiezione alle proposte formulate riguarda la profonda differenza che esiste attualmente tra la natura delle maturità professionali e quella delle maturità liceali. Con la riforma del liceo sono stati soppressi i tipi e si è voluto unificare il titolo che dà diritto all'ammissione ai politecnici, agli esami federali per le professioni mediche e alle università cantonali. A differenza delle scuole che rilasciano una maturità professionale, i licei non conferiscono quindi «una formazione specialistica o professionale, bensì privilegiano una formazione ampia, equilibrata e coerente che dia la maturità necessaria per intraprendere studi superiori e per svolgere nella società tutte quelle attività complesse che essa richiede». Pertanto, a giudizio del Dipartimento, sarebbe auspicabile definire meglio gli «sbocchi» universitari dei detentori di una maturità professionale a dipendenza della tipologia della maturità professionale conseguita (ad esempio una persona in possesso di una maturità professionale commerciale dovrebbe poter avere uno sbocco verso le facoltà economiche piuttosto che verso quelle medico-sanitarie).

Un secondo elemento da tenere presente dovrebbe riguardare la diversità stessa delle maturità professionali, per la durata (talvolta si conseguono in un tirocinio quadriennale, talaltra in uno triennale) o per il genere (nella forma classica duale di formazione in azienda e a scuola oppure in una scuola a tempo pieno, d'arti e mestieri o d'arte applicata o media di commercio), con innegabili riflessi sulla valenza della maturità professionale.

Infine occorre considerare nella valutazione delle proposte presentate dal Gruppo di lavoro anche l'aspetto quantitativo. Il flusso da un sistema all'altro, in questo caso dalla formazione professionale secondaria verso l'università, non dovrebbe assumere un valore quantitativamente elevato; i passaggi dovrebbero restare, fin quando le differenze fra i sistemi formativi professionale e liceale sono così rilevanti, contenuti. Questa condizione sembra ampiamente soddi-

(Continua a pagina 28)

## Le competenze di base dei giovani L'indagine internazionale PISA

### PISA in sintesi

PISA è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), a cui partecipano oltre 30 paesi allo scopo di valutare e confrontare le competenze degli allievi 15enni in diverse discipline: lettura, matematica e scienze naturali.

In Svizzera, lo studio è condotto dall'Ufficio federale di statistica, che si avvale della cooperazione di centri regionali di ricerca nelle tre regioni linguistiche partecipanti. Per la Svizzera italiana l'indagine è coordinata dall'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'istruzione e della cultura.

La popolazione scelta per l'inchiesta è rappresentata dai giovani 15enni, poiché questa è l'età, per la maggior parte dei paesi partecipanti, in cui termina l'obbligo scolastico e che segna l'ingresso nella vita adulta. La Svizzera ha affiancato a questo campione (che comprendeva ca. 13'000 allievi 15enni) anche un'opzione nazionale, formata da un campione di allievi del 9° anno di scuola, allo scopo di confrontare le competenze di allievi che si trovano allo stesso punto del loro percorso formativo pur avendo età diverse dovute alla differente età di scolarizzazione nelle regioni svizzere.

Quest'indagine presenta parecchi aspetti interessanti e innovativi che la distinguono da altre ricerche: in primo luogo essa si svolge ciclicamente ogni 3 anni, focalizzandosi sempre su una disciplina diversa. Nel primo ciclo di test, svolto nel 2000, l'accento è stato posto sulle competenze in lettura, nel 2003 più importanza sarà data alla matematica e nel test che si svolgerà nel 2006 saranno le scienze naturali a essere maggiormente al centro dell'attenzione. Un secondo aspetto rilevante è che l'obiettivo dell'indagine non è di misurare esclusivamente le competenze scolastiche ma piuttosto la capacità di utilizzare le competenze e le conoscenze necessarie per affrontare i compiti quotidiani della vita adulta. Da qui

nascono le definizioni alla base dello studio delle tre discipline testate:

**Lettura:** comprende la comprensione di determinate informazioni contenute in un testo, l'identificazione dei messaggi centrali del testo, l'interpretazione e l'analisi critica del contenuto o della forma di un testo. Poiché la lettura era al centro dell'indagine nel test svolto nel 2000, questo ambito di competenze è stato più ampiamente testato (vale a dire con molti più esercizi rispetto alle altre competenze) e suddiviso in tre sottoambiti: «ricerca di informazioni nel testo», «riflessione su un testo e giudizio sulla forma e sul contenuto», «interpretazione di un testo». Queste capacità sono state misurate attraverso una serie di compiti ispirati a situazioni quotidiane.

**Matematica:** comprende conoscenze e capacità che spaziano dalla padronanza dei procedimenti matematici standard alla comprensione matematica complessa: il caso, la variazione,

la crescita, lo spazio, le forme. Anche in questo caso gli esercizi si ispiravano alle esigenze della vita quotidiana. **Scienze naturali:** comprendono la capacità di capire il mondo mediante concetti delle scienze naturali, di riconoscere gli aspetti scientifici e di trarne delle conseguenze. I temi a cui si ispiravano gli esercizi erano: vita e salute, terra e ambiente, tecnologia.

Gli esercizi sono stati preparati da gruppi di esperti di materia e nella primavera del 1999 si è svolto il test pilota per verificare la validità degli strumenti d'indagine e dell'apparato organizzativo. Il test principale ha avuto luogo nella primavera del 2000. I campioni rappresentativi dei ragazzi 15enni e del 9° anno scolastico sono stati scelti aleatoriamente: dapprima sono stati selezionati a caso gli istituti scolastici, in seguito all'interno di essi, sempre casualmente, gli allievi. Nella Svizzera italiana sono stati selezionati complessivamente 37 istituti scolastici pubblici e privati del settore secondario I e II, per un totale di circa 1'200 allievi.

L'indagine comprendeva, oltre alle prove cognitive sotto forma di fascicoli con esercizi delle varie competenze indagate, anche un questionario rivolto agli allievi. Sono state così raccolte informazioni sull'ambiente culturale e sociale degli alunni. Alcu-



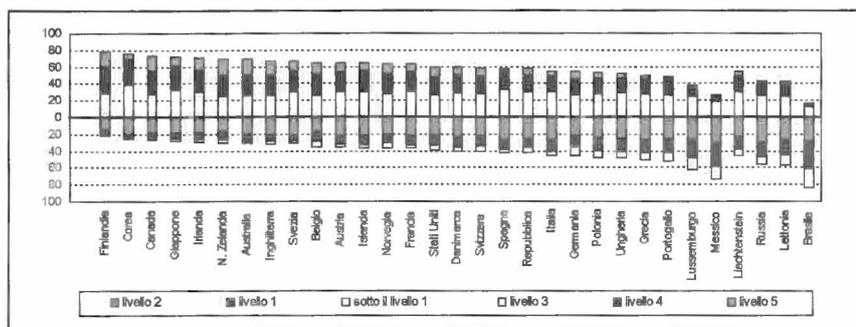


Grafico: Percentuale di allievi a ogni livello di competenza nella comprensione dei testi scritti (lettura)

Fonte: OCDE (2001), *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, Parigi, OCDE.

	Svizzera	Svizzera tedesca	Svizzera francese	Svizzera italiana
Lettura	497	496	504	487
... ricercare	504	501	516	491
... interpretare	498	495	508	482
... riflettere	491	490	492	491
Matematica	534	532	546	504
Scienze naturali	497	496	505	479

Tabella 1  
Competenze degli allievi del 9° anno in Svizzera e nelle tre regioni linguistiche svizzere

ne nazioni partecipanti, tra le quali anche la Svizzera, hanno pure incluso domande riguardanti le strategie di apprendimento degli allievi e l'atteggiamento verso le tecnologie informatiche.

Anche le direzioni scolastiche sono state coinvolte attraverso un questionario che comprendeva domande sulle risorse dell'istituto, sulla struttura amministrativa, sul personale, sulle misure pedagogiche adottate, sulle caratteristiche degli alunni e sulla relazione tra allievi e scuola.

### I risultati internazionali: come si posiziona la Svizzera rispetto agli altri paesi partecipanti?

I risultati ottenuti dalla Svizzera sono stati riassunti con il motto «bravi in matematica, discreti in lettura e in scienze naturali». Ma che cosa significa esattamente?

Le scale delle competenze testate sono state standardizzate in modo tale che la media internazionale dei punteggi è di 500 per ognuna delle competenze.

Il punteggio medio della Svizzera in matematica, per i 15enni, è di 529, ed è superiore alla media internazionale in maniera statisticamente significativa. Risultati migliori statisticamente significativi sono stati ottenuti solo dal Giap-

pone e dalla Corea del Sud; risultati meno buoni rispetto alla Svizzera, sono stati conseguiti, tra gli altri, dall'Italia, dalla Germania e dagli Stati Uniti.

Per quel che concerne la lettura, che era la competenza al centro della ricerca nel ciclo del 2000, dato l'alto numero di esercizi è stato possibile suddividere la competenza globale in tre sottoambiti, e inoltre per quel che riguarda il punteggio complessivo si è potuta creare una ripartizione in livelli di competenza. Gli allievi che si situano al livello 1 dispongono solo di rudimentali competenze in lettura; quelli che si trovano al livello 2 sono in grado di trarre semplici conclusioni in base alle informazioni contenute nel testo o di capire il significato di parti del testo attingendo alle proprie conoscenze; gli allievi che raggiungono il livello 3 sono capaci di capire testi di difficoltà media, collegare informazioni contenute in punti diversi del testo e metterle in relazione alle conoscenze quotidiane con cui hanno familiarità; i ragazzi che si situano al livello 4 sono in grado di risolvere compiti difficili, come individuare informazioni tra le righe, riconoscere sfumature linguistiche e valutare criticamente i testi; al livello 5 di compe-

tenza gli allievi sono capaci di capire fin nei minimi dettagli testi complessi dal contenuto non familiare, di individuare le informazioni pertinenti e sulla base di esse di giudicare criticamente delle ipotesi, anche in testi appartenenti a settori specifici.

Come accennato sopra, in lettura la Svizzera non si è distinta in positivo, ma con 494 punti si situa comunque nella media internazionale, e non al di sotto di essa. Risultati simili sono stati ottenuti anche da Austria, Francia, Stati Uniti, Italia, Germania e altri paesi. I punteggi più alti sono stati ottenuti da Finlandia, Corea del Sud e Canada. Il risultato che invece ha più allarmato in Svizzera è quello che concerne la ripartizione degli svizzeri nei 5 livelli di competenza in lettura. Infatti più del 20 per cento degli allievi testati non dispone che di competenze rudimentali in lettura (livello 1 o inferiore), poco più del 20 per cento si colloca al livello 2, il 28 per cento al livello 3 e il 21 per cento al livello 4. Nella media internazionale, gli allievi che raggiungono il livello 5 di competenza in lettura sono il 9,4 per cento, e la Svizzera, con il 9,2 per cento, rientra in questa media. I giovani svizzeri hanno incontrato le maggiori difficoltà nei compiti che richiedevano uno sforzo di riflessione per valutare criticamente un testo, mentre hanno avuto meno difficoltà nell'individuare informazioni e nell'interpretazione di testi.

Anche nelle scienze naturali gli svizzeri non si distinguono particolarmente in positivo, ma si trovano comunque nella media internazionale, con 496 punti. La Corea del Sud e il Giappone sono risultati essere i migliori anche in questa disciplina, seguiti da Finlandia e Gran Bretagna. Tra i paesi con risultati che non si differenziano statisticamente da quelli degli allievi svizzeri si trovano anche la Francia, gli Stati Uniti e la Germania, mentre i ragazzi italiani hanno raggiunto risultati peggiori degli svizzeri.

Per quanto riguarda le strategie di apprendimento, i dati hanno mostrato che gli allievi svizzeri si trovano nella media internazionale nell'applicazione di strategie di memorizzazione, di elaborazione (integrare nuove informazioni nelle strutture conoscitive esistenti) e di controllo (verificare il proprio apprendimento).

Le domande del questionario sull'interesse e sull'utilizzo del computer hanno rivelato che il 63 per cento dei

15enni svizzeri utilizza il computer più volte la settimana e il 43 per cento naviga in Internet più volte la settimana. In tutti i Paesi che hanno integrato le domande sull'uso del computer è emerso che esso viene utilizzato prevalentemente a casa, ma solo in Germania il suo utilizzo a scuola è meno frequente che in Svizzera.

#### Confronto tra regioni linguistiche

La Svizzera è un paese con diversi sistemi scolastici e questo è un motivo per cui il paragone tra regioni linguistiche è particolarmente interessante. Per questo confronto, come già accennato, è stato costruito appositamente un campione supplementare di allievi del 9° anno perché questo segna il termine dell'obbligo scolastico. È vero dunque che questo è un termine di paragone significativo, ma è anche interessante confrontare i 15enni delle varie regioni e verificare se nei due campioni si trovano le stesse tendenze.

#### Gli allievi del 9. anno scolastico

Gli allievi della Svizzera italiana del 9° anno scolastico hanno ottenuto risultati meno buoni dei connazionali. La media svizzera in lettura si situa a 497 punti. In questa competenza sono stati i romandi a raggiungere i risultati migliori (504 punti), seguiti dagli svizzeri tedeschi (496 punti) e dagli svizzeri italiani (487 punti), ma la differenza è statisticamente significativa solo tra questi ultimi e i romandi.

I romandi sono i migliori nei sottoambiti di lettura «ricercare informazioni» e «interpretare un testo», per i quali la Svizzera italiana si trova pure all'ultimo posto; non ci sono invece differenze tra i ragazzi delle tre regioni linguistiche per le competenze classificate come «riflettere sul contenuto di un testo».

Anche in matematica e in scienze naturali gli svizzeri francesi si situano al primo posto davanti agli svizzeri tedeschi e agli svizzeri italiani. Benché gli allievi della Svizzera italiana si situino al di sotto dei connazionali, in matematica essi raggiungono comunque un punteggio (504) che rientra nella media internazionale e in scienze naturali un punteggio (479) non molto al di sotto di essa (vedi tab. 1).

Un altro dato interessante, di cui attualmente disponiamo solo per la popolazione degli allievi del 9° anno, riguarda la dispersione dei risultati, vale a dire la distribuzione dei risultati attorno alla media.



Dal grafico si può notare non solo che la Svizzera italiana in lettura ha ottenuto una media (la parte in nero nel grafico) leggermente inferiore alla Svizzera romanda, ma anche che i risultati della Svizzera italiana sono

concentrati in un intervallo più piccolo rispetto a quelli ottenuti nelle altre due regioni, soprattutto rispetto a quelli della Svizzera tedesca. Si tratta di un interessante risultato in quanto si evidenzia il fatto che nella nostra regione esistono meno disparità tra gli allievi che hanno ottenuto i migliori risultati ai test e quelli che si situano a un livello più basso; dato che porta ad una riflessione sulle pari opportunità.

#### Gli allievi 15enni

L'analisi dei risultati regionali degli allievi 15enni mostra invece un quadro leggermente differente, che stimola dunque ulteriori riflessioni. In generale si può affermare che gli allievi 15enni della Svizzera italiana hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai colleghi del 9° anno. I romandi ottengono anche in questo campione i risultati migliori della Svizzera, ad eccezione del sottoambito di lettura «riflettere», in cui sono solo leggermente meno bravi dei 15enni della Svizzera italiana. Nel dettaglio, inoltre, i 15enni della Svizzera italiana hanno ottenuto punteggi migliori in confronto ai ragazzi della Svizzera tedesca in lettura (con 498 punti nella scala globale, praticamente nella media internazionale) e nei 3 sottoambiti di questa competenza, per i quali la media

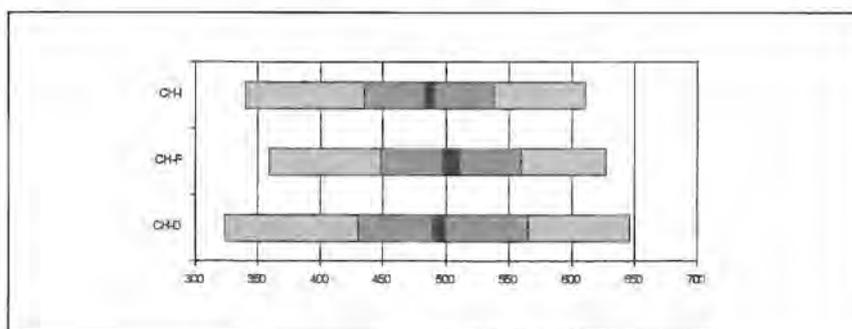


Grafico: Dispersione dei risultati in lettura per le tre regioni linguistiche<sup>1</sup>

	Svizzera	Svizzera tedesca	Svizzera francese	Svizzera italiana
Letture	494	489	512	498
... ricercare	498	492	518	500
... interpretare	496	491	516	496
... riflettere	488	484	500	503
Matematica	529	525	547	525
Scienze naturali	496	492	514	483

Tabella 2

Competenze degli allievi 15enni in Svizzera e nelle tre regioni linguistiche svizzere



della Svizzera italiana si aggira attorno alla media internazionale. In matematica i nostri allievi hanno ottenuto un buon risultato, con una media di 525 punti, equivalente a quella degli svizzeri tedeschi e al di sopra della media internazionale. Soltanto nelle scienze naturali i 15enni della Svizzera italiana hanno mostrato di avere qualche lacuna, ottenendo una media inferiore rispetto alle altre due regioni linguistiche e leggermente inferiore alla media internazionale.

L'interessante confronto tra i dati degli allievi 15enni e degli allievi del 9° anno per le tre regioni linguistiche induce a chiedersi a quali fattori ricondurre queste differenze. Questo e altri aspetti, come ad esempio quello relativo alla dispersione dei risultati, sono attualmente in fase di analisi. I risultati saranno presentati nel rapporto della Svizzera italiana, la cui pubblicazione curata dall'Ufficio studi e ricerche è prevista nell'autunno prossimo. Per avere ulteriori informazioni sui risultati di PISA 2000 a livello nazionale e internazionale si possono consultare i seguenti testi di riferimento:

Zahner C. et al. (2002), *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000*, Neuchâtel, UST/CDPE.

Moser U. (2001), *Pronti per la vita? Le competenze di base dei giovani - Sintesi del rapporto nazionale PISA 2000*, Neuchâtel, UST/CDPE.

OCDE (2001), *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, Parigi, OCDE.

### PISA 2003

L'ambizione di PISA di verificare in che misura i giovani che escono dalla scuola dell'obbligo abbiano acquisito alcune competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere tutta la vita ha interessato 32 paesi nel primo ciclo svoltosi nel 2000 e si estenderà ad altri 13 paesi già a partire da quest'anno. Il 2002 infatti è dedicato al test pilota dell'indagine PISA 2003: saranno coinvolti complessivamente 45 paesi con l'obiettivo di

verificare e convalidare gli strumenti dell'inchiesta e il dispositivo organizzativo. Come già accennato, il 2003 sarà per PISA l'anno della matematica, le prove di questa disciplina avranno quindi maggiore spazio. Inoltre, per rafforzare ancora di più l'intenzione di PISA di non focalizzarsi tanto sulla padronanza di determinati contenuti curricolari, ma piuttosto sulla misura in cui gli allievi sono in grado di utilizzare conoscenze e abilità apprese durante gli anni di scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita quotidiana, la valutazione di competenze trasversali sarà progressivamente integrata in PISA. Infatti, già a partire da questo prossimo ciclo sarà introdotta una componente destinata a valutare le competenze nella risoluzione di problemi.

Il test pilota 2002 si è svolto durante la primavera e nella Svizzera italiana ha coinvolto tra il 15 aprile e il 10 maggio complessivamente oltre 300 allievi 15enni e/o che frequentano il 9° anno di scuola. In seguito, in base alle analisi dei risultati del test pilota, gli strumenti dell'indagine (esercizi e questionari) verranno affinati, in modo tale da permettere un perfezionamento del test per la fase principale del 2003.

I primi risultati di PISA 2003 verranno resi noti nel corso del 2004, e rivestiranno un interesse particolare, in quanto permetteranno maggiori confronti e offriranno ulteriori spunti di riflessione. Infatti, oltre a fornire le basi per i confronti delle competenze a livello nazionale e internazionale, i dati consentiranno anche un raffronto longitudinale con PISA 2000.

Informazioni supplementari sul sito <http://www.ti.ch/usr> o direttamente presso l'Ufficio studi e ricerche (091 814 34 91).

**Myrta Mariotta  
Luana Tozzini Paglia**

<sup>1)</sup> Lettura del grafico: questo tipo di rappresentazione grafica mostra la dispersione dei risultati. La fascia nera al centro indica l'intervallo per cui il valore medio è statisticamente garantito. Le parti a destra e a sinistra del valore medio (colore grigio scuro) rappresentano l'intervallo in cui si situa il 50% dei risultati ottenuti dagli intervistati di una regione. Sommando queste ultime alle fasce esterne (colore grigio chiaro) si ottiene lo spettro dei risultati conseguiti dal 90% della popolazione partecipante a PISA in ogni regione.

## «Star bene a scuola, è possibile?» Un progetto di promozione della salute nella Scuola media

Il progetto di promozione di un maggior benessere per docenti, allievi e genitori all'interno di istituti di Scuola media è nato in occasione del secondo bando di concorso «Scuola e salute», indetto dall'Ufficio federale della sanità pubblica. Il Servizio di sostegno pedagogico dapprima, l'Ufficio dell'insegnamento medio e la Divisione della scuola poi, hanno promosso e sostenuto il progetto che ha in seguito ricevuto l'avallo federale e un finanziamento per la realizzazione. L'iniziativa vuol portare un contributo al miglioramento della comunicazione esistente all'interno della scuola e con i partner esterni. La scuola dell'obbligo ha il compito di portare gli allievi alla formazione più elevata, ricca e diversificata possibile in un ambiente che sia nel contempo luogo di vita, di esperienza e di comunicazione. Non sempre le condizioni esistenti negli istituti scolastici permettono ad allievi e docenti di beneficiare dell'arricchimento intrinseco alla convivenza scolastica. Genitori e docenti subiscono le influenze dell'ambiente esterno, delle tradizioni educative e delle dinamiche istituzionali che rendono a volte difficile il loro rispettivo compito. Le relazioni fra genitori, docenti e allievi non sono sempre distese e facili; a volte vi sono situazioni di tensione, conflittuali o di sofferenza. Gli allievi sentono spesso la scuola come un'imposizione di cui non colgono il senso, legata alle scadenze delle valutazioni; i genitori vivono la tensione della riuscita scolastica dei figli e la trasmettono ai figli che sono così ancor più distratti dal senso profondo dell'insegnamento scolastico; i docenti dal canto loro sono condizionati da diverse pressioni: dal programma scolastico alla necessità di tenere sotto controllo le classi, dal desiderio di stabilire una relazione con gli allievi al timore delle osservazioni dei genitori, ecc. Se nella scuola del secolo scorso si ammetteva sostanzialmente che fosse l'allievo a doversi adattare alle regole e alle richieste di una scuola alla quale veniva data ampia fiducia, sempre meno oggi si accettano regole e richieste che non sia-

no finalizzate a migliorare l'istruzione o l'educazione degli allievi. In sintonia con i valori che prevalgono nella vita sociale, alla scuola di base le famiglie oggi chiedono sostanzialmente:

- di essere efficace nel senso di fornire all'allievo-figlio tutte le opportunità possibili per riuscire a scuola e creare le massime probabilità di percorso di formazione post obbligatoria;
- di fornire le migliori condizioni di vita scolastica, nel rispetto delle personalità degli allievi, chiedendo loro uno sforzo e una fatica compatibile con le loro possibilità.

La scuola si trova così in una posizione difficile, fra richieste educative non sempre condivise dalle famiglie e richieste di maggiore efficacia nell'insegnamento di conoscenze spesso anche complesse. La tensione continua per la riuscita (che viene misurata attraverso la valutazione) fa spesso perdere di vista il senso degli apprendimenti che le diverse materie propongono. L'allievo deve così riuscire a conciliare le domande di prestazioni più elevate con un clima di vita e di lavoro interno alla scuola che riflette concezioni diverse e metodologie di lavoro non sempre funzionali.

Finora la scuola ha mostrato poca attenzione alla promozione di migliori condizioni di vita interna agli istituti, lasciando piuttosto il compito agli specialisti della salute. Quando lo ha fatto si è occupata soprattutto della prevenzione del disadattamento scolastico con iniziative promosse dal Servizio di sostegno pedagogico, o con azioni di prevenzione in ambito sociale e sanitario, in particolare con la prevenzione delle dipendenze. Anche la Confederazione, per mezzo dell'Ufficio della sanità pubblica, svolge una politica sempre meno di prevenzione delle devianze e sempre più di promozione della salute e del benessere intesa come miglioramento della qualità dell'ambiente di vita, del modo di vivere, delle relazioni con gli altri sul piano affettivo, sociale e fisico. Educare alla salute significa così suscitare l'abbandono di abitudini di vita contrarie alla salute e

modificare l'ambiente fisico, sociale, economico e relazionale allo scopo di assumere atteggiamenti più positivi di fronte alle situazioni di vita. Un primo problema che si pone nella scuola è però il riconoscimento del clima di vita nell'istituto e delle relazioni come elementi essenziali di un'educazione che promuova la salute. L'istituto stesso dovrebbe trasformarsi da luogo fisico di istruzione a luogo sociale di educazione e di promozione del benessere per tutte le sue componenti, operatori scolastici compresi. Un secondo problema è la nuova attenzione che andrebbe posta sul funzionamento della scuola e degli operatori nelle dinamiche interpersonali. La riflessione sui modi di funzionamento e la ricerca di nuove procedure non è evidente né per le direzioni degli istituti, né per i docenti e tanto meno per genitori ed allievi, poiché ciò non fa parte dei tradizionali compiti che vengono assegnati alla scuola e ai suoi operatori.

Con il progetto «Star bene a scuola, è possibile?» si vuole promuovere una miglior conoscenza reciproca e una migliore comunicazione allo scopo di favorire un dialogo più costruttivo e una reale collaborazione fra le tre componenti, ovvero fra allievi, docenti e genitori. Il lavoro di insegnamento e di apprendimento svolto sotto una pressione eccessiva non è efficace e causa dispersione di energia, di risorse e di potenzialità sia degli individui, sia dell'istituzione nella sua globalità. Il tema prioritario del progetto è quindi la gestione dello stress (distress o stress negativo) a scuola in quanto origine di disturbi, di perdita di efficacia dell'insegnamento/apprendimento e di problemi relazionali.



li fra i partner. Si vorrebbe tendere al superamento delle cause di stress tramite una nuova negoziazione delle condizioni comunicative e relazionali tra i partner in modo da ri-creare delle condizioni di vita scolastica e familiare nelle quali lo stress negativo lasci il posto all'eustress (stress positivo inteso come tensione necessaria all'adempimento di un compito).

Il progetto «Star bene a scuola, è possibile?» mira a sostenere le iniziative di istituto e ad accompagnare i partner scolastici nel percorso di presa di coscienza dello stato di salute e di benessere personale e degli altri partner così come delle condizioni e dei fattori che favoriscono la costruzione di un clima positivo interno alla scuola. Si creano così le condizioni affinché una riflessione, una presa di distanza dal proprio punto di vista e uno sguardo al punto di vista dell'altro diventino possibili. Una trasformazione delle abitudini e del comportamento può realizzarsi soprattutto se il quadro interpretativo e gli obiettivi perseguiti sono condivisi dalla comunità che vive nella scuola (insegnanti e direzione, genitori e allievi).

Al progetto, che si svolge dal mese di giugno del 2000 al mese di novembre del 2002, hanno aderito 5 scuole medie del Cantone Ticino e la Scuola secondaria di Roveredo-Mesocco del Cantone Grigioni. La concezione teorica del progetto e la coordinazione operativa sono assunte da Edo Dozio e Luisa Ottaviani, le analisi statistiche sono state realizzate con la collaborazione dell'Ufficio studi e ricerche e la supervisione metodologica dell'intero progetto è garantita da specialisti che si rifanno alle indicazioni dell'Istituto di medicina preventiva e sociale di Zurigo.

Il progetto si articola in tre fasi:

Una prima fase, svolta da settembre a dicembre 2000, ha mirato alla sensibilizzazione dei tre partner al problema e all'esplicitazione delle loro concezioni sul tema del benessere e della salute. In particolare si è voluto:

- sviluppare la sensibilità verso il tema della salute di allievi e di docenti all'interno della scuola;
- rendere esplicite le condizioni favorevoli (personali, motivazionali, relazionali, familiari, didattiche, valutative, ecc.);
- migliorare la conoscenza reciproca delle diverse prospettive esistenti tra allievi, genitori e docenti sulle condizioni ritenute favorevoli alla salute fisica, psichica e so-

ciale, all'apprendimento e allo sviluppo di sé, così come su ciò che è piacevole e utile in classe, a casa e a scuola.

La metodologia scelta ha previsto una raccolta di informazioni (tramite questionario) sui fattori che sono considerati favorevoli (o sfavorevoli) da docenti, genitori e allievi per il pieno sviluppo delle potenzialità degli allievi a scuola.

La seconda fase (da gennaio a giugno 2001) ha comportato un approfondimento delle concezioni sulla salute e sulla promozione del benessere emerse nella prima fase così come una loro rielaborazione affettiva e cognitiva allo scopo di creare, all'interno degli istituti, una condivisione di base delle idee necessarie perché un lavoro sull'evoluzione delle abitudini di vita interne all'istituto fosse possibile. In particolare la seconda fase aveva le seguenti finalità:

- analisi e interpretazione dei risultati dei questionari utilizzati nella prima fase per la raccolta delle rappresentazioni;
- approfondimento della riflessione con genitori e docenti sui concetti di salute in generale e a scuola in particolare (interpretazione dei dati, esplicitazione delle concezioni soggiacenti alle risposte fornite, elaborazione delle concezioni sul piano cognitivo, affettivo e sociale);
- creazione delle condizioni utili a sviluppare dei progetti di istituto che possano migliorare il clima interno a vantaggio della qualità di lavoro dei docenti e degli allievi;
- progettazione di iniziative di istituto per il miglioramento del clima interno.

La terza fase, attualmente in corso, consiste nella realizzazione di progetti concreti all'interno degli istituti negli ambiti risultati particolarmente problematici. Ogni istituto sviluppa quindi in questa terza fase delle iniziative proprie ed autonome che rispondono a bisogni non necessariamente coincidenti con quelli di altri istituti. A ogni progetto è stato chiesto di soddisfare le seguenti condizioni:

- essere centrato sul miglioramento o il rinforzo delle condizioni di benessere del clima di classe e di promozione della salute (salutogenesi);
- mirare a modificare aspetti emersi come problematici nella fase 2 e implicare i tre partner;

- intervenire sul piano delle condizioni di lavoro, delle comunicazioni e sui rapporti fra l'insegnamento/apprendimento e lo sviluppo del benessere;
- essere facilmente riproducibile negli anni successivi e in altri contesti.

Il progetto si concluderà con una quarta fase nella quale verranno tratte le conclusioni del lavoro svolto, seguite dalla valutazione e dalla valorizzazione dei progetti realizzati negli istituti.

### I progetti in corso

#### Scuola media Stabio – Un protocollo per star bene a scuola

Il progetto della sede di Stabio approfondisce la riflessione attorno ai temi del rapporto fra docente e allievo e vorrebbe promuovere una metodologia di studio e di lavoro vista come mezzo per aiutare tutte le componenti (ma soprattutto gli allievi) a lavorare in modo tranquillo, senza stress, fiduciosi nei propri mezzi e nelle proprie possibilità. Per raggiungere tali scopi si è stabilito di redigere con i docenti un protocollo, costituito da un elenco di principi pedagogici e didattici (da applicare in classe durante l'insegnamento di materia) che è poi stato condiviso ed arricchito dagli allievi e dai genitori. Il protocollo d'intervento vuole creare un clima di tranquillità e di benessere durante le lezioni, favorire l'apprendimento delle strategie di studio e, a lungo termine, una maggior autonomia di apprendimento. Concretamente si mira a fare in modo che il protocollo venga utilizzato durante le lezioni e costituisca un riferimento per verificare che gli allievi abbiano vissuto in un clima di benessere, favorevole all'apprendimento delle strategie di studio e a una migliore autonomia.

Il progetto cerca di collegare in un processo di miglioramento variabili diverse ma tutte relative al bisogno di favorire le relazioni all'interno dell'istituto.

Esso diventa dunque l'occasione per un ulteriore momento di approfondimento e di confronto su questo tema. Se si rivelerà un buon progetto, i suoi principi saranno quasi automaticamente applicati in altre classi, con altri allievi, in collaborazione con altri docenti, e il protocollo diventerà un documento base al quale i docenti faranno riferimento.



### **Scuola media Lugano – Il rispetto fra allievi, docenti e genitori**

Il progetto della SM di Lugano corrisponde ad un bisogno molto diffuso emerso dall'analisi dei questionari compilati dai docenti-allievi-genitori, vale a dire il miglioramento del rispetto. Il rispetto reciproco ed il rispetto di sé stessi (inteso come fiducia e autostima) sono le pre-condizioni sulle quali agire per realizzare solide e durevoli fondamenta in una relazione positiva fra i partner scolastici. Stima reciproca, riconoscimento del punto di vista altrui, attenzione e solidarietà, assieme all'impegno attivo e alla fiducia nei propri mezzi, sono i requisiti per realizzare un clima di benessere dentro la scuola. Il rispetto è una condizione imprescindibile, e se lo si unisce ad una buona metodologia pedagogica e didattica, potrà instaurarsi oltre alla stima reciproca anche la curiosità e persino l'entusiasmo. Se il rispetto (dato e ricevuto) è una condizione di salute personale (oltre che culturale), si ipotizza che lo star bene assieme sarà una naturale conseguenza. Ogni singolo protagonista (rispettoso e rispettato) potrà vivere in un ambiente "caldo" nel quale si sente accolto,

condividendo senso d'appartenenza, scopi, obiettivi e finalità e sentendosi pure valorizzato.

Il rispetto come dimensione importante e costante della relazione con gli altri e fonte di autostima è lo stato finale atteso di questo progetto che si confronta con l'esigenza di rafforzare – durevolmente ed efficacemente – questo aspetto del clima scolastico. Si mira cioè a uno stato finale che risulti da un percorso che parte da uno stato di confusione e di carenza di rispetto. Tutti tendono a mettere in evidenza una carenza di rispetto senza riuscire ad individuare che cosa potrebbe concorrere a costruire un clima di maggiore rispetto e collaborazione reciproca. Questa distanza va colmata con il progetto. Se fra i protagonisti diretti vi è poi una relazione non solo rispettosa, ma anche di stima reciproca, maturano molto più facilmente le condizioni di disponibilità per una condivisione degli obiettivi del percorso didattico e per il raggiungimento dei fini ultimi dello sforzo scolastico. L'ipotesi del progetto è che una riduzione di paure e tensioni interne agli allievi sia collegata a una riduzione delle tensioni fra docenti e fra genitori e docenti. Una

condizione di salute personale (serenità ed impegno) e lo star bene assieme è l'esito atteso – sempre provvisorio e reversibile (perché costantemente insidiato da nuove minacce e da variabili non considerate), ma che si auspica duraturo – di un migliorato «clima scolastico» che necessita certo di continui adattamenti, ma che trova nella fiducia e nel rispetto reciproco la prima possibilità-condizione d'esistenza.

### **Scuola media Breganzona – Pomeriggio a moduli differenziati**

Durante le attività svolte nella fase d'elaborazione dei risultati dei questionari, è emerso che gli allievi delle classi di seconda media sentono sovente il bisogno di maggior rispetto e considerazione da parte dei docenti: i ragazzi hanno avanzato la richiesta di essere ascoltati, capiti e sostenuti nelle loro emozioni e nelle loro difficoltà; hanno espresso il desiderio di potersi divertire, di lavorare più sovente assieme (lavori di ricerca), di avere più tempo per parlare dei loro problemi; hanno manifestato la speranza di svolgere attività creative e partecipare a lezioni più accattivanti senza che vi fosse una divisione in corsi base e attitudinali. I genitori hanno condiviso gran parte dei suggerimenti degli allievi e auspicano, in particolare, che l'ora di classe possa diventare settimanale, al fine di coinvolgere maggiormente gli allievi nella vita scolastica.

I genitori sentono la necessità di creare un linguaggio comune con i docenti e di poter instaurare con loro un rapporto di «partnership», perché questo confronto paritario può favorire la comunicazione e aiutare a capirsi meglio. Entrambe le componenti sanno di condividere l'arduo compito dell'educazione dei giovani e ritengono fondamentale che ci sia maggiore concertazione tra scuola e famiglia nel fissare obiettivi educativi comuni. Si è così giunti a un progetto concreto da attuare.

Nella SM di Breganzona gli allievi delle classi terze sperimentano in questo anno scolastico un pomeriggio di lavoro su moduli differenziati. In questi spazi gli allievi possono scegliere, secondo i loro interessi, un'attività diversa da quelle classicamente scolastiche. Le aree di studio interessate sono matematica e francese, storia e «diversità». La possibilità di scelta dovrebbe incrementare il coinvolgimento e la motivazione nel

processo d'acquisizione delle competenze formative. Il percorso è articolato in laboratori interattivi e formativi che, oltre ad insegnare una metodologia di lavoro, generano momenti creativi e ludici tali da aumentare il coinvolgimento, l'eustress personale ed il miglioramento del clima scolastico.

Gli approcci proposti affrontano i temi fondamentali del sapere, del saper fare e del saper essere. Da quest'esperienza anche i docenti dovrebbero uscire arricchiti grazie alla migliore condivisione delle finalità del lavoro scolastico e all'aumentata motivazione e soddisfazione professionale ricavata.

#### **Scuola media Minusio – Valutiamoci meglio**

Dagli incontri fra docenti e genitori della scuola media di Minusio, ma anche osservando i risultati del lavoro svolto nelle classi, emergeva che a creare maggiore disagio negli allievi e parecchi fraintendimenti fra docenti, genitori e allievi erano la mancanza di chiarezza riguardo agli obiettivi da raggiungere nelle diverse discipline scolastiche, la trasparenza dei criteri di valutazione che i docenti adottano per certificare i risultati degli allievi e la richiesta di una diversa proporzione fra i lavori di tipo formativo rispetto ai lavori di tipo certificativo. Ne è nato un progetto – denominato «valutazione migliore» – teso a migliorare il clima interno fra allievi e docenti tramite l'esplicitazione degli obiettivi d'insegnamento e dei criteri di valutazione adottati dal docente; obiettivi e criteri che sono stati preventivamente discussi e condivisi per realizzare un'autovalutazione corretta e realistica da parte degli allievi. La scheda d'autovalutazione compilata dai ragazzi, sulla quale il docente esprime un parere e sulla quale si realizza un approfondimento congiunto, affronta le questioni della partecipazione dell'allievo al lavoro didattico e alla vita scolastica, della motivazione, dell'impegno individuale, della capacità di lavoro indipendente e dell'autovalutazione dei risultati conseguiti.

Per i docenti si avanza invece l'esigenza di una formazione e di un aggiornamento continui destinati all'intero collegio per concepire una metodologia ed uno stile didattico d'istituto che favorisca la comunicazione e la relazione di benessere fra i partner.



In sintesi, la finalità del progetto consiste nel migliorare il clima di lavoro, in due classi di terza media, attraverso l'esplicitazione degli obiettivi di insegnamento e dei criteri di valutazione adottati dal docente in ogni disciplina, l'autovalutazione del proprio lavoro da parte dell'allievo e un maggiore e diverso coinvolgimento della famiglia per una migliore conoscenza del funzionamento della scuola e del lavoro che viene chiesto all'allievo.

#### **Scuola media Acquarossa – Crescere insieme**

Il progetto si è focalizzato sull'approfondimento delle regole per una convivenza rispettosa nella comunità scolastica e sulla ricerca dei modi più efficaci affinché ogni componente, condividendo gli obiettivi e contribuendo a realizzare un clima di maggiore rispetto e benessere, assuma la propria attiva responsabilità sia verso i partner scolastici, sia verso le regole sociali stabilite. I docenti di classe, in collaborazione con i colleghi, hanno elaborato dei progetti mirando a formare una comunità educativa che condivida le responsabilità di riuscita. Tutti i partner sono stati stimolati e responsabilizzati sino a creare una buona comunicazione, collaborazione e coordinazione interna. L'istituto scolastico non è più solo un luogo fisico, ma l'occasione d'incontro, di

collaborazione e di scambio fra i diversi progetti elaborati nell'ambito dell'istituto. In tal modo è stata veicolata l'informazione, data pubblicità ai progetti, promosso l'approfondimento e realizzata l'apertura al contesto sociale. Il gruppo di istituto che coordina il progetto ritiene importante coinvolgere tutti i docenti in ogni fase (ideazione, attuazione, valutazione) affinché ognuno mantenga una visione d'assieme e possa sentirsi partecipe e corresponsabile. Lo scambio è necessario per fare il punto della situazione, per individuare problemi e risorse e anche per guardare avanti e darsi degli obiettivi a medio-lungo termine. Cooperare con i colleghi significa comunicare, osare mettersi in discussione, favorire lo scambio di opinioni, creare consenso, percorrere nuove vie.

#### **Scuola secondaria Roveredo – Mesocco (GR) – Vivere la scuola insieme**

Nelle sedi di Roveredo e Mesocco, il tema scelto per il progetto è imperniato sulle interrelazioni fra allievi, docenti e genitori e sulle modalità di approccio, discussione, confronto e ricerche di soluzioni condivise fra queste tre componenti. L'esigenza di promuovere un clima di benessere scolastico, la coscienza della sua utilità ai fini di un maggiore profitto ed una più consapevole maturazione dei giovani, sembrano principi acquisiti. Si è allora deciso di approfondire gli aspetti operativi di queste relazioni che favoriscono il «vivere insieme», la comunità scolastica e l'esperienza formativa.

La scuola è vista come integrata nel contesto territoriale, ma anche come veicolo del cambiamento atteso. In questo senso non può esistere frattura fra la comunità pedagogica e la comunità sociale ed esterna. Per questo tutte le risorse umane interne ed esterne vanno chiamate a concorrere consapevolmente a questo sforzo di rinnovamento dell'istituto scolastico. Le relazioni e le modalità d'incontro fra docenti, allievi e genitori debbono determinare un maggiore coinvolgimento di tutti e individuare le modifiche didattiche, metodologiche e relazionali utili per realizzare un clima scolastico di maggiore benessere.

**Edo Dozio  
Luisa Ottaviani**

# COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

## Presentazione

Il presente numero di Collegamento inizia con due contributi dedicati ai piani di formazione di Storia e civica e di Geografia, contenenti un bilancio degli sforzi di rinnovamento e dell'esito degli incontri con i docenti interessati.

Completano questo numero di Collegamento tre resoconti di attività didattiche svolte, nelle rispettive classi, dai colleghi Massimo Chiaruttini, Robert Rügger e Bernardino Croci Maspoli.

Per motivi di spazio verrà pubblicato sul prossimo numero di «Scuola Ticinese» un articolo che ci ha gentilmente inviato il collega Charles Heimberg, formatore di insegnanti di storia per le scuole secondarie del Canton Ginevra. Nel suo contributo propone una riflessione su un possibile impiego didattico di alcuni punti del rapporto Bergier.

*Propaganda hitleriana per attirare le donne verso il mondo del lavoro.*



*Le illustrazioni del Collegamento sono tratte da:*

- *Il Mondo in Guerra*, a cura di J. Campbell
- *La menzogna della razza*, a cura del Centro Furio Jesi
- *Hitler e il nazismo*, Enzo Colotti.

## Piano di formazione di storia ed educazione civica

A poche settimane dalla consegna di una versione piuttosto consolidata, seppur ancora modificabile, del piano di formazione di storia, riteniamo opportuno fare il punto sull'attuale stato dei lavori e informare i docenti sulle riflessioni in corso per quanto concerne l'educazione civica.

### Il piano di formazione di storia

Il piano di formazione di storia affianca e completa la mappa formativa disciplinare e si presenta come un documento che consente agli insegnanti di trovare indicazioni concrete e suggerimenti utili alla programmazione personale.

Nel documento si propone un'impostazione essenzialmente cronologica e generale dello studio della storia dell'umanità lungo l'arco temporale che corre dalla preistoria al XX secolo. La ripartizione durante i quattro anni della materia è scandita secondo una prassi consolidata, ma comunque suscettibile di modifiche, che prevede lo studio della storia antica, medievale e della prima modernità nel primo biennio, della modernità (XVII-XIX secolo) nel terzo anno e del Novecento nell'ultimo anno. Su questo percorso di storia generale si innestano i momenti più significativi della storia nazionale e cantonale. Il grado di complessità e di approfondimento delle singole tematiche è pensato in rapporto all'età degli allievi e ciò presuppone opportune semplificazioni e adeguate trasposizioni didattiche. In ogni caso lo studio della storia è particolarmente attento a fornire e progressivamente a rafforzare negli allievi le nozioni di spazio e di tempo (contestualizzazione dei fatti storici), a far prendere dimestichezza con il lavoro su fonti documentarie diversificate, grazie alle quali ricostruire i fatti del passato e ad allenare e sviluppare le capacità analitiche ed interpretative. Un posto importante è pure assegnato alla dimensione del racconto storico.

Per soddisfare esigenze di uniformità nella redazione dei piani disciplinari per la scuola media, anche nel piano di storia sono contemplati gli orientamenti didattici per anno e per biennio, le conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti auspicati al termine di ogni curriculum e i riferimenti ad altre discipline con cui possono essere individuate occasioni di collaborazione. L'elenco delle tematiche è corredato da brevi suggerimenti relativi a materiali o sussidi utili alla trattazione dei singoli capitoli. Infine, per agevolare il lavoro di programmazione degli insegnanti, si è ritenuto opportuno evidenziare alcuni argomenti ritenuti essenziali all'interno di ogni capitolo e intorno ai quali si potranno costruire i percorsi didattici. In occasione degli incontri con i docenti di storia, svolti tra dicembre 2001 e febbraio 2002, sono emersi spunti utili per la stesura definitiva del documento. In generale abbiamo ricavato l'impressione che i colleghi condividano l'impostazione e lo spirito del piano formativo, ma sono preoccupati per un eccessivo carico di richieste e di finalità difficili da soddisfare nella pratica didattica. È quindi molto avvertita l'esigenza di una semplificazione, che ci pare sicuramente giustificata. Questo compito diventa però molto arduo nel momento in cui ci si interroga sul come procedere ad un'opera di riduzione che possa trovare largo consenso.

A questo proposito pare dunque opportuna una precisazione sulla natura e la funzione che attribuiamo a questo documento programmatico.

Sotto molti punti di vista il piano formativo di storia cerca di essere puntuale e preciso; ma nel contempo vuole anche essere elastico, aperto e adattabile alle circostanze. Si spera così che sappia in una certa misura rispondere in modo soddisfacente a due importanti esigenze avvertite spesso dal corpo docente.



Caricatura che mostra Hitler rimasto senza nemici grazie all'abilità delle sue pistole.

Il bisogno, da un lato, di avere un orientamento sicuro, informazioni concrete e precise sui contenuti, sui percorsi didattici, sulle metodologie da applicare e sperimentare e sulle priorità da considerare nel momento delle scelte operative. D'altro canto è anche fortemente e giustamente sentita l'esigenza di intendere il piano di formazione come un testo di riferimento interpretabile, adattabile alle diverse realtà didattiche, rispettoso della libertà di insegnamento, fondamentale presupposto per un'attività didattica qualificante. Una libertà che, all'interno dell'impostazione e dello spirito del piano stesso, valorizzi la varietà degli approcci e delle metodologie, l'apertura alle sperimentazioni, la responsabilità delle scelte. Una libertà che consenta nella relazione didattica l'affermarsi della personalità e dell'esperienza culturale e professionale del docente attento alla formazione e alla crescita civile dei propri allievi.

Se il piano di formazione di storia riesce a conciliare queste diverse esigenze, è probabile e forse è anche necessario che gli snellimenti dei contenuti e delle finalità formative siano innanzitutto opera delle capacità professionali e delle sensibilità culturali ed umane di ogni singolo docente.

#### Conoscenze, capacità, atteggiamenti e/o competenze?

Una questione aperta, sulla quale il Gruppo programmi dell'UIM ha esplicitamente chiesto una presa di posizione, riguarda l'insegnamento della storia fondato anche sull'acquisizione di competenze. A tale proposito ci sembra opportuno sottoporre alcune considerazioni.

Benché da numerosi anni prosegua il dibattito sulla possibilità di un insegnamento della storia fondato sull'acquisizione di competenze, come pure sulle implicazioni di questo approccio in termini di trasmissione di un sapere storico, esso non ha mai assunto l'aspetto di scelta tra due opzioni. Il vero problema è sempre stato quello di trovare un equilibrio adeguato e durevole tra lo sviluppo delle conoscenze storiche dell'allievo da un lato e delle capacità di analisi, di interpretazione e di valutazione delle testimonianze storiche dall'altro.

Imparare a «pensare storicamente» è molto diverso dall'apprendimento di altre discipline, come ad esempio la musica o la matematica, campi nei quali l'acquisizione di competenze di alto livello è condizionata dall'apprendimento a un livello meno elevato, che deve necessariamente precedere. Invece in storia l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze che un allievo deve padroneggiare non segue questa logica lineare. Inoltre, in funzione della sua natura particolare, ogni testimonianza storica richiede un tipo di analisi specifico; così lo storico applica una procedura d'indagine diversa, a seconda che si trovi di fronte un testo scritto, un quadro, una fotografia, ecc. Infine, le fonti storiche possono essere analizzate da punti di vista molto diversi: si possono porre domande specifiche sulla relazione della fonte con l'avvenimento o la situazione analizzata. Si possono però anche porre domande di carattere più generale: chi è all'origine del documento in questione, quando è stato prodotto, a quale scopo, qual è la sua affidabilità, ecc.

Al di là di tutte queste osservazioni, è possibile definire capacità fondamentali legate a un apprendimento della storia inglobante acquisizione di competenze e atteggiamenti? Oggi l'insegnamento della storia dovrebbe portare l'allievo a sviluppare alcune delle competenze seguenti:

- la capacità di formulare domande pertinenti;
- la capacità di utilizzare le informazioni disponibili per rispondere in modo adeguato alle domande;
- la capacità di analizzare fonti e distinguere tra fonti e materiale storiografico;
- la capacità di valutare il grado di precisione, di affidabilità, di oggettività di queste fonti;

- la capacità di studiare un problema storico e di proporre dei percorsi di ricerca;
- la capacità di contestualizzare l'informazione storica e di stabilire relazioni con eventi e situazioni;
- la capacità di prendere coscienza del proprio punto di vista e di tenerne conto nel momento interpretativo;
- la capacità di formulare conclusioni riguardo agli avvenimenti in questione e alle loro cause, e di motivare queste osservazioni;
- la capacità di costruire, oralmente o per scritto, un'esposizione chiaramente strutturata a partire dall'insieme di queste analisi.

Questo tipo di insegnamento richiede che venga riservato uno spazio adeguato anche alle attività di laboratorio.

#### L'educazione civica

In tutti gli incontri un problema molto sentito si è rivelato l'insegnamento della civica.

Molti insegnanti, infatti, sono intervenuti in relazione alla decisione del Gran Consiglio di introdurre l'insegnamento obbligatorio della civica e al susseguente nuovo articolo di legge sulla scuola (art.23a istruzione civica e educazione alla cittadinanza). Si può certamente affermare che il sentimento più diffuso tra i colleghi insegnanti di storia sia la delusione e, in alcuni casi, una comprensibile irritazione, poiché dal nuovo testo di legge e dalla discussione avuta in Gran Consiglio sembra che la civica a scuola, e in modo particolare alla scuola media, non sia mai stata insegnata. Gli insegnanti a più riprese hanno voluto rilevare con forza non solo che tale insegnamento è sempre stato presente nelle loro lezioni, ma che, considerando la civica nel suo significato culturale più ampio come introduzione alla convivenza civile, sia naturalmente impossibile affrontare e sviluppare argomenti di storia senza toccare l'ambito della formazione civica. Il vero problema dell'insegnamento obbligatorio della civica è in realtà la sua visibilità oggettiva, com'è d'altronde inevitabile (purtroppo?) nella società dell'immagine. Il fatto che un determinato insegnamento non figuri espressamente nella griglia oraria porta a ritenere che quell'insegnamento sia del tutto assente, anche se programmi e indicazioni didattiche dimostrano il contrario. Tutto ciò sottolinea un pa-

radosso tipico della nostra società della comunicazione: l'inefficienza dell'informazione, poiché di questo si tratta. Basterebbe porsi seriamente qualche domanda sull'insegnamento della storia, cui tradizionalmente la civica è da sempre abbinata, ma anche su altre discipline, per rendersi conto che la formazione civica e civile dei nostri allievi è costantemente presente nell'insegnamento, sia nelle varie forme disciplinari sia attraverso iniziative di sede.

Più specificamente per quanto riguarda la storia, non solo precisi contenuti di civica sono presenti nel programma cantonale, non solo a tutti i docenti è stato distribuito del materiale didattico, ma, soprattutto, risulta impossibile trattare con serietà e professionalità argomenti centrali del programma di storia quali, per fornire esempi evidenti, «la costruzione dello stato moderno»; «la teoria della separazione dei poteri»; «la dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789»; «l'affermazione e la diffusione del modello costituzionale in Europa»; «la nascita e l'affermazione dello stato federale in Svizzera»; «la difesa dei valori democratici nel XX secolo»; senza ancora una volta parlare dei fondamenti della convivenza umana e dei valori fondamentali sui cui si basa la nostra società democratica.

Precisato quanto sopra, i docenti ritengono che sia importante oltre che auspicabile migliorare e potenziare l'insegnamento della civica. La decisione del Gran Consiglio va letta certamente in questa direzione e a tale proposito una commissione ad hoc sta studiando le modalità pratiche con cui mettere in atto le intenzioni di principio contenute nel nuovo articolo di legge. Le riflessioni della commissione saranno consegnate entro la fine di maggio all'UIM, ma si può fin d'ora affermare che le proposte di intervento mirano a valorizzare e rendere più esplicito ciò che già attualmente viene regolarmente svolto nel programma di storia e a suggerire nuovi percorsi interdisciplinari da affrontare collettivamente in sede. Vale la pena sottolineare che indicare un percorso interdisciplinare come modello di lavoro per le attività di sede comporta in ogni caso sia nuovi compiti organizzativi e amministrativi per le direzioni, sia nuovi gravosi impegni di preparazione e approfondimento per gli insegnanti: chi si assumerà la responsabilità di tali progetti

in assenza di un qualsiasi riconoscimento per la disponibilità e il lavoro svolto?

Altri due punti della decisione granconsigliare sollevano perplessità: la valutazione dell'insegnamento della civica e la neutralità di tale insegnamento.

Come valutare l'insegnamento della civica? Con test «oggettivi»? È certamente possibile, ma non si corre il rischio di ridurre tale attività a sterili verifiche di nozioni mnemoniche di scarso valore educativo e, in caso di attività di sede, di limitarsi alla verifica della presenza fisica dell'allievo all'attività svolta?

Il principio della neutralità sembra dimostrare la paura di affrontare con coerenza ciò che davvero l'insegnamento della civica presuppone: avvicinare gli allievi ad interessarsi di politica, a discutere sui valori fondamentali della convivenza civile, quali la solidarietà, la giustizia, la diversità culturale...

Come è possibile far avvicinare i giovani alla politica se i temi più controversi, quelli che obbligano a schierarsi e che quindi sono per definizione «tendenziosi», rischiano di non poter essere affrontati in classe? In che modo un giovane può affinare il

proprio senso critico se non può confrontarsi con chi la pensa in modo diametralmente opposto al suo?

Cosa significa applicare il criterio della neutralità in questi campi? Non schierarsi, non esporsi in prima persona, non valutare criticamente in base alle proprie convinzioni? Quale timore si nasconde dietro questa poco comprensibile preoccupazione?

Ancora una volta la sensazione è che si voglia far ricadere sulla scuola un compito e una responsabilità che è invece di tutti e in primo luogo delle famiglie: «[...] i genitori dovrebbero parlare ai figli di politica perché la politica insegna il modo di stare insieme, insegna quale sia l'uso responsabile della libertà, il sentimento e i costumi della polis; la politica infine conferisce spessore comunitario al progetto di vita che un giovane deve configurare e coltivare come proprio obiettivo, strappandosi dalla noia, dall'atonìa, dalla perdita di volontà e di creatività». Questo il brano apparso su un importante quotidiano italiano nei giorni immediatamente successivi al delitto compiuto da due adolescenti a Novi Ligure.

### Gli esperti di storia per la scuola media

Un disegno di George Grosz: *Café* (1918-1919). L'artista, protagonista dell'avanguardia berlinese, fu tra i maggiori perseguitati dal regime.



## Postulati e capisaldi formativi del nuovo piano di geografia

### Introduzione

Nel momento in cui scriviamo (marzo 2002) si sta avviando l'ultima fase della stesura del nuovo piano di formazione di geografia. Essa prevede che entro fine maggio i gruppi di lavoro disciplinari consegnino una versione consolidata, ma ancora ritoccabile, delle indicazioni programmatiche. In questo contributo intendiamo informare i docenti sullo stato dei lavori. Non si tratta di proporre una presentazione dettagliata del nuovo piano di formazione disciplinare, bensì di richiamare le scelte fondamentali effettuate per l'insegnamento della geografia nella scuola media.

### Continuità formative

Il nuovo piano di geografia si sviluppa nel solco della continuità delle scelte formative che caratterizzano i programmi tuttora in vigore. Essi sono stati approvati dal Consiglio di Stato nel maggio 1990, dopo un lavoro di riforma durato quasi tre anni. A quell'epoca si era deciso di proporre,

per gli allievi della scuola media, una formazione di base che mirasse allo sviluppo progressivo delle *capacità di interpretare diversi tipi di territori e di società*<sup>1</sup>. Almeno due motivi giustificavano questo assunto di principio:

1. Tenuto conto dell'importanza del fenomeno dell'immigrazione in Ticino si riteneva necessario assicurare a tutti i giovani residenti dei quadri formativi essenziali su alcuni spazi e società di riferimento, per favorire un inserimento sociale viepiù consapevole.
2. Considerate le indicazioni programmatiche della scuola elementare (esplorazione di situazioni locali e regionali per sensibilizzare gli allievi del secondo ciclo alla dimensione sociale e alla sua interpretazione<sup>2</sup>) si riteneva importante promuovere la *continuità degli apprendimenti durante tutta la scolarità obbligatoria*; ciò per portare a termine un progetto educativo e formativo unitario.

Nell'ambito dei lavori sul nuovo piano di formazione della scuola media, fra ottobre 2000 e aprile 2001 si sono svolti alcuni incontri di docenti ed esperti per mettere a punto la mappa formativa di geografia e concordarne gli orientamenti di principio. In quelle occasioni si è *riconfermata la linea di formazione geografica adottata agli inizi degli Anni '90*, perché il contesto socioculturale degli allievi della scuola media non è sostanzialmente mutato: il Ticino resta un Paese aperto all'immigrazione in cui è importante promuovere il radicamento sociale (vedi tabella 1).

Questa operazione di lungo termine necessita, oggi come ieri, del coordinamento scuola elementare – scuola media che, per quanto riguarda lo studio della geografia, è stato ampiamente illustrato da T. Bottinelli nelle pagine di questa rivista<sup>4</sup>.

### Capisaldi dell'insegnamento/apprendimento della geografia nel nuovo piano di formazione

*Il nuovo piano di formazione ribadisce che lo studio della geografia mira a favorire lo sviluppo della competenza interpretativa di territori e società. Questo postulato colloca la disciplina nell'ambito delle scienze sociali e le attribuisce un compito specifico: la costruzione di metafore di società a partire dai segni che esse lasciano sul territorio.*

Nella scuola media questa precisa scelta di campo pone immediatamente alcune questioni di fondo. Dal punto di vista dell'impostazione del lavoro didattico ci si può chiedere: attraverso quali accorgimenti favorire lo sviluppo di una competenza interpretativa in geografia? Ovvvero: come costruire metafore di società partendo dal territorio?

### I capisaldi: praticare attivamente metodi e codici disciplinari

Il nuovo piano di formazione indica un impianto collaudato per guidare le operazioni interpretative (vedi tabella 2).

Nel piano vengono richiamati *tre approcci disciplinari* a partire dai quali muove la costruzione di metafore geografiche (colonna 1). Su questi approcci si innestano cinque interrogativi fondamentali che avviano e introducono l'interpretazione geografica (colonna 2). L'insieme di queste domande costituisce *una problematizzazione geografica* i cui scopi sono: *chiarire e scegliere i criteri di*

	1984/85	1989/90	1994/95	1999/2000
CH	74.5	76.4	73.4	72.0
I	21.8	18.3	14.6	12.7
altra	3.7	5.3	12.0	15.3

Approcci disciplinari (colonna 1)	Procedura metodologica (colonna 2)	Codice geografico (colonna 3)
Rif. 1: analisi regionale	– Quali criteri di partizione territoriale? – Quali fattori di coesione territoriale? – Quali scale d'osservazione?	Attributi e elementi spaziali  Trame spaziali
Rif. 2: analisi evolutiva	– Quale dimensione temporale?	Contesti socioterritoriali  Processi socioterritoriali
Rif. 3: analisi microsociale	– Quali gruppi sociali significativi?	Attori territoriali

lettura per un dato territorio e *profilare delle immagini d'assieme* sulle manifestazioni spaziali della società che lo caratterizza<sup>5</sup>. Queste immagini, che altro non sono se non *modelli* spaziali di società, si strutturano in modo progressivo attraverso l'articolazione di alcuni elementi essenziali del *codice geografico* (colonna 3).

Il nuovo piano disciplinare definisce dunque un impianto interpretativo che ha valenza almeno su due livelli:

- A *livello di programmazione* esso costituisce per i docenti un riferimento indispensabile per delimitare il quadro delle conoscenze che intendono proporre alle classi.
- A *livello delle attività formative concrete* degli allievi, l'abitudine alla problematizzazione attiva di fronte a un territorio e la progressiva acquisizione di un codice geografico, rappresenta il canale indispensabile per favorire la formazione di competenze interpretative<sup>6</sup>.

**Il caposaldo: perseguire insegnamenti e apprendimenti disciplinari progressivi e ricorrenti**

L'acquisizione di competenze interpretative va coltivata durante tutta la durata della scuola media. Il nuovo piano di geografia indica un percorso entro il quale far crescere e affinare le capacità metodologiche e le conoscenze necessarie per sostanziare l'interpretazione.

Il *primo biennio* è dedicato a *gettare le fondamenta dell'interpretazione geografica*. Il lavoro d'interpretazione si avvia attraverso lo studio di alcune società di riferimento (quella ticinese, svizzera, e dell'Europa occi-

dentale) per evidenziare la loro organizzazione territoriale. In questa prospettiva allievi e insegnanti hanno l'occasione di *mettere a fuoco ed esercitare l'ABC dell'analisi regionale*: individuare dei criteri di regionalizzazione specifici ed applicarli, interrogarsi sui fattori di coesione di un territorio ed evidenziarli, contestualizzare le conoscenze acquisite e integrarne delle nuove giocando sul cambiamento delle scale d'osservazione. Queste operazioni permettono di *creare e di montare* alcune immagini di riferimento (modelli) dei territori esaminati e, nel contempo, di riconoscerne e di rappresentare scientemente alcune strutture territoriali fondamentali (morfologia, agglomerati e reti urbane, assi di comunicazione, ecc.). Il primo biennio rappresenta dunque una palestra per l'apprendimento della *codificazione* di situazioni geografiche.

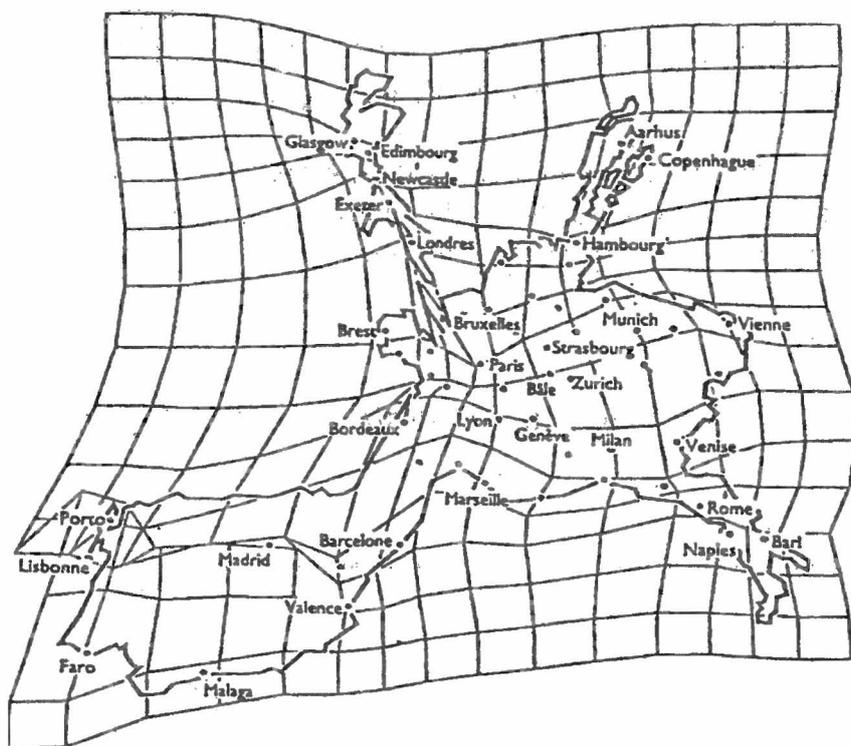
Il *secondo biennio* si configura come un *laboratorio per praticare, affinare e relativizzare le competenze interpretative acquisite in precedenza*. Qui il lavoro d'interpretazione prende le mosse da una prospettiva diversa rispetto a quella del primo biennio. Il piano propone di partire dalle trame territoriali dell'Europa, dei paesi industrializzati occidentali e del sistema mondo, per caratterizzare le società e i processi sociali che le hanno prodotte. Si tratta dunque di acquisire nuove capacità e conoscenze attraverso la *decodificazione* di strutture e situazioni geografiche particolari. Per far ciò è necessario in un primo momento (terza media) che docenti e allievi mobilitino e attivino la base metodologica e conoscitiva del primo biennio, e vi integrino esplici-

tamente un nuovo, fondamentale, *strumento interpretativo*: il *modello centro-periferia nelle sue dimensioni macrosociale ed evolutiva*. Più in là nel tempo (fine della terza e quarta media) si propone agli insegnanti e alle classi di *ampliare la competenza interpretativa acquisita* nei primi anni di studio. Per giungere a questo allargamento degli orizzonti interpretativi si suggerisce di utilizzare in modo finalizzato il modello centro-periferia, applicandolo per leggere le dinamiche geografiche del sistema mondo attuale. Il *test del modello* su una geografia mondiale caratterizzata più da flussi, reti, nodi e fenomeni di interdipendenza competitiva, che non da strutture di aree e poli complementariamente interdipendenti, conduce a evidenziarne i limiti e a illuminare due caratteristiche peculiari delle costruzioni geografiche: la *provvisorietà di interpretazioni e strumentario* e, in via subordinata, una modalità di produzione della conoscenza che procede per verosimiglianza.

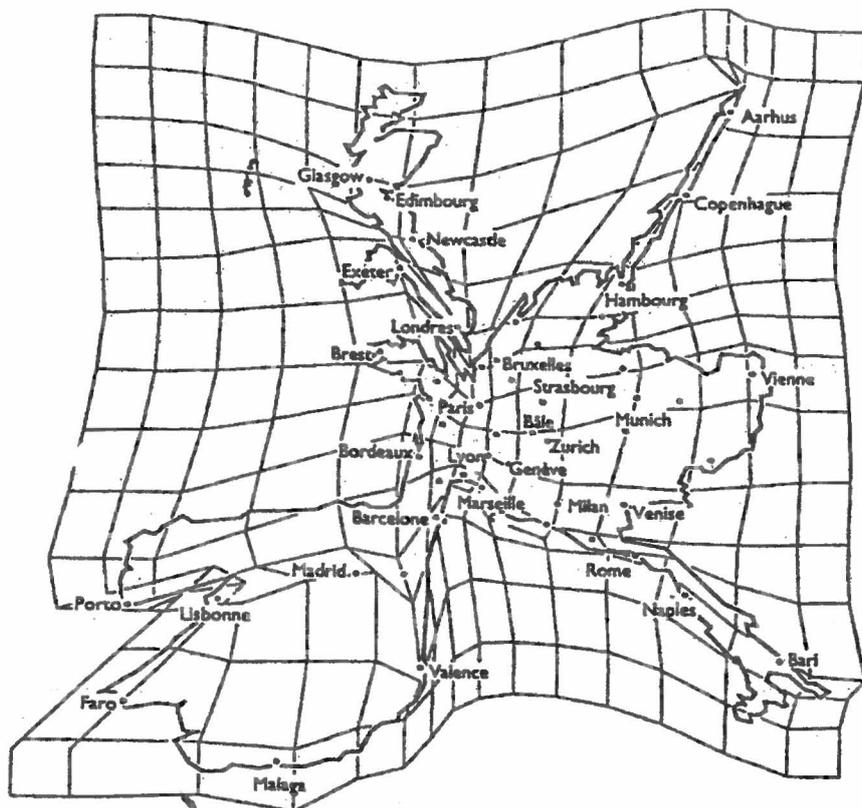
**III caposaldo: favorire l'esercizio dell'interpretazione nel lavoro con discipline affini**

Il nuovo piano indica che negli apprendimenti proposti dalla geografia, dalla storia, dalle scienze della natura e dall'educazione visiva esistono alcuni riferimenti formativi comuni. Essi sono stati individuati dagli esperti di queste materie confrontando le specifiche mappe disciplinari. Le convergenze (vedi tabella 3) sono state rilevate principalmente sul piano delle finalità conoscitive delle discipline e su quello metodologico-

Convergenze sul piano delle finalità disciplinari (tabella 3)			
	Geografia-Storia e civica	Geografia-Scienze naturali	Geografia-Educazione visiva
<b>Finalità conoscitive:</b>	costruzione di quadri interpretativi e di visioni d'assieme di società	introduzione all'applicazione di approcci sistemici per conoscere	decodificazione (décriptage) di immagini
<b>Finalità metodologico-strumentali:</b>	appropriazione di tecniche di interpretazione e di codificazione di fenomeni sociali	sviluppo della problematizzazione, del ragionamento induttivo e deduttivo, della modellizzazione	sviluppo delle capacità di visualizzazione (sintesi grafica)



Il continente europeo secondo i tempi di percorrenza in treno (situazione 1991)



Il continente europeo secondo i tempi di percorrenza in treno (previsione 2015)  
Da: La Svizzera fra flussi e nodi, E. Besana, Divisione della Scuola, 1999.

strumentale, cioè su «saperi» e «saper fare».

Il quadro che risulta dal confronto fra le mappe disciplinari disegna una sorta di campo formativo comune non perfettamente lineare a causa delle diversità degli oggetti di studio, delle peculiarità conoscitive e delle tradizioni di ogni materia. Nonostante ciò esso rappresenta un orizzonte da considerare per concordare delle occasioni di lavoro comune tese a favorire la crescita delle competenze interpretative degli allievi e, in definitiva, a consolidare la formazione culturale, umana e sociale.

Enrico Besana

Note:

<sup>1)</sup> DIC-UIM, Programmi d'insegnamento della scuola media, UIM 90.05.

<sup>2)</sup> DS-UIP, Programmi per la scuola elementare, 5.84, pag. 47 e seguenti.

<sup>3)</sup> Guidotti C., Bernasconi Zucchetti S., La scuola ticinese in cifre edizione 2000, USR, 00.05. Le statistiche segnalano che nel periodo 1993/2000 i tassi di transizione degli allievi della scuola media verso ordini di scuola successivi non si sono radicalmente modificati: nel 1993 il 37% degli allievi accedeva alle SMS (il 35% nel 2000); le scuole d'apprendistato hanno assorbito costantemente il 32% degli allievi. Le scuole professionali a tempo pieno sono passate dal 17 al 23%. Per un buon numero di studenti la formazione geografica si conclude con la scuola media.

<sup>4)</sup> Si veda T. Bottinelli, Orientamenti disciplinari per la didattica della geografia dalla IV SE alla IV SM, in Scuola Ticinese 235, aprile-maggio 2000.

<sup>5)</sup> Occorre ricordare che le risposte agli interrogativi sollevati dalla problematizzazione non possono essere univoche, giacché a un certo tipo di società corrisponde un modo specifico di strutturare lo spazio: «È opportuno illustrare tale affermazione: nel caso elvetico, tra i criteri di partizione oggi più diffusi figurano quello di tipo morfologico (Alpi, Altipiano e Giura) e linguistico (Svizzera francese, tedesca, ecc.) In quello italiano, per contro, continua ad essere centrale una partizione fondata sui criteri di tipo socio-economico (Nord-Sud, dati i problemi del Mezzogiorno).» T. Bottinelli in Scuola ticinese 235, op.cit. pag. 21.

<sup>6)</sup> A livello delle attività didattiche concrete la problematizzazione geografica può essere utilizzata almeno in due modi:

a) Le sue domande, debitamente modulate, possono servire per far avanzare le indagini degli allievi sui territori studiati.

b) Gli interrogativi possono essere utilizzati per analizzare le rappresentazioni territoriali veicolate da manuali scolastici o da altre fonti e verificarne la pertinenza.

Durante le discussioni con i docenti sulla mappa formativa di geografia si è appurato che questa particolare operazione è poco diffusa nelle classi e che occorrerebbe potenziarla.

## L'uso di fonti preterintenzionali nello studio della storia in IV media

Il percorso didattico che si intende illustrare è incentrato sull'analisi e sull'utilizzo di un tipo particolare di fonti: le cosiddette *fonti preterintenzionali*. Secondo una classificazione proposta da G. Fasoli e P. Prodi, a questa categoria appartengono «tutti quei resti di varia natura la cui funzione originaria o la cui natura non era destinata a serbare ricordo dei fatti, ma che per il solo fatto che si sono conservati ed esistono, valgono come fonte storica»<sup>1</sup>. In particolare si farà riferimento ad avanzi scritti. Tra questi, troviamo tutti i testi, non necessariamente organizzati in modo coerente, nei quali si riflette l'ambiente in cui sono sorti.

### 1. Le fonti preterintenzionali per lo studio del fascismo

Il ricorso a fonti preterintenzionali è stato proposto in una IV media di Viganello con lo scopo di approfondire e di mettere a fuoco alcuni aspetti del Ventennio fascista (la famiglia, la donna, la scuola, il tempo libero, il lavoro, il culto della personalità, la propaganda di regime, i valori del fascismo, la giustificazione della politica imperialista) già esaminati in precedenza con gli allievi mediante la lettura di testi storiografici e l'analisi di fonti documentarie di tipo «tradizionale».

La scelta di ricorrere a fonti preterintenzionali non è stata dettata unicamente da considerazioni «scientifiche», quanto piuttosto in ragione de-

gli obiettivi più generali (soprattutto metodologici) che il loro uso avrebbe ed ha effettivamente implicato. Tra questi possiamo annoverare i seguenti:

- abituare i ragazzi a lavorare su fonti diverse;
- abituare i ragazzi a riconoscere la varietà delle fonti a disposizione degli storici;
- abituare i ragazzi a riconoscere, tra i vari tipi di fonte, anche quelle definite «preterintenzionali» e a saperne individuare le peculiarità, distinguendole da quelle più «classiche»;
- esercitare l'interpretazione di questo tipo di fonte, essendo consapevoli che questa operazione richiede una lettura del tutto particolare;
- sensibilizzare i ragazzi sul valore, per gli storici, di questo tipo di fonti e renderli attenti alla complessità del metodo utilizzato dagli studiosi per la «ricostruzione» del passato, avvicinandoli così al lavoro dello storico.

Per l'allestimento delle tre unità didattiche sul fascismo di cui ci interessa illustrare qui i contenuti, sono state usate le seguenti fonti preterintenzionali:

- a) raccolta di componimenti scolastici scritti da un'allieva di un Istituto magistrale inferiore italiano tra il 1938 e il 1942;
- b) canzoni in voga negli anni Trenta;
- c) pagine a vignette per bambini.

#### 1.1. I componimenti

La fortuna ha voluto che mi capitassero tra le mani tre quaderni appartenenti a una parente nata nel 1929, che frequentò un istituto religioso a Sale, in provincia di Alessandria, tra il 1938 e il 1942. Una raccolta di una cinquantina di temi rivelatori del clima politico che si respirava in quel periodo. Anche soltanto scorrendo i titoli si avverte la prepotente dimensione ideologica della quale erano impregnate le scuole; non c'è quindi stato alcun imbarazzo nel selezionare la decina di componimenti che sarebbero stati oggetto della nostra analisi e lavorare sia sui titoli, sia sul testo redatto dalla giovane allieva, nel contempo strumento e oggetto della propaganda di regime.

Ecco i titoli dei temi selezionati per il lavoro di analisi in classe:

Data	Titolo
4.11.1938	«Quattro novembre»
4.4.1939	«Come intendi compiere i tuoi doveri per essere una buona Piccola Italiana agli ordini del Duce?»
2.2.1940	«Perché nelle vostre preghiere quotidiane non dimenticate il Re, il Duce e la Patria?»
19.3.1940	«La decima campagna nazionale antitubercolare»
22.1.1941	«In ogni cimento il soldato d'Italia tutela l'onore, il diritto e l'avvenire della Patria»
10.2.1941	«L'asse Roma-Berlino»
14.2.1941	«Ludi Juveniles Giovane Italiana. Doveri, aspirazioni e voti della Giovane Italiana mentre la Patria è in armi»
8.5.1941	«Roma, Italia, Impero: tre nomi indissolubilmente congiunti nella storia del mondo»
15.12.1941	«Parlate brevemente delle commemorazioni celebrate dal primo giorno di scuola fino ad oggi»
14.2.1942	«Con generosa mano la Patria in armi ricambia amorosamente, con l'assistenza alle spose e ai bimbi, i sacrifici dei combattenti»
28.2.1942	«La gioventù dell'Eneide e la gioventù del Littorio»





«Missione  
civilizzatrice»

Giovanni Bonora; *La liberazione, Italia, Degami, (1935-1936), cartolina.*

Giovanni Bonora;  
*Attenti alla lezione, Italia, Degami, (1935-1936), cartolina.*



*Attenti alla lezione*

Per questa attività gli allievi hanno lavorato a coppie, ognuna su un testo diverso, con la consegna di leggere il componimento annotando in una scheda-guida tutto ciò che si poteva osservare in riferimento alla natura del titolo e allo svolgimento del tema assegnato, prestando particolare attenzione alla presenza di riferimenti e giudizi sulle istituzioni, sul duce, sull'Italia, su altri Paesi europei ecc.. A questa fase, è seguita la presentazione alla classe del lavoro svolto su ciascun testo e la raccolta, in un'apposita scheda, dei dati emersi dall'analisi di tutti i temi presi in esame.

### 1.2. Le canzoni

Durante il Ventennio la radio costituì un formidabile veicolo di propaganda a disposizione del regime fascista. Uno studio di Cannistraro rivela infatti che nel 1938 le trasmissioni di chiaro contenuto politico-propagandistico costituirono il 33% su un totale di 65'000 ore di trasmissione<sup>2</sup>. Non rientra certamente in questo computo la diffusione di canzonette, che pure occupava spazi assai ampi, anche in ragione del successo che tali emissioni riscuotevano presso il pubblico. Tuttavia anche molte canzoni di intrattenimento, al pari di quelle dichiaratamente ideologiche (quali, ad esempio,

le notissime *Giovinetta* e *All'armi*), prendevano spunto dagli avvenimenti politici dell'epoca per veicolare i valori e i modelli culturali di cui il regime si faceva promotore, dando in tal modo piena legittimazione alla vocazione totalitaria del fascismo. Per l'attività proposta ho scelto tre brani di cui riporto qui di seguito il titolo e qualche nota sul contenuto, essendo impossibile, per ragioni di spazio, pubblicare i testi integrali.

#### *Il ritorno del legionario*

Tema: Guerra d'Etiopia

La canzone tratta del ritorno a casa di un legionario che ha combattuto in Etiopia alla metà degli anni '30, contribuendo all'allargamento dell'Impero coloniale italiano. La canzone celebra alcuni tra i valori più diffusi dell'epoca: l'eroismo, lo spirito di sacrificio, il culto per il duce, l'amore per la Patria (oltre che per la mamma), il richiamo all'impero romano dei Cesari, di cui il regime fascista si considera naturale propaggine storica.

#### *Signorine sposatevi*

Tema: Politica della famiglia

Il brano si inserisce nel contesto della campagna demografica lanciata dal regime fascista, che prevedeva – tra gli altri provvedimenti – la lotta al

celibato. Un decreto legislativo imponeva infatti sanzioni pecuniarie agli uomini di età superiore ai 25 anni e inferiore ai 60 che non si fossero sposati. Un provvedimento che si accompagnò ad altri dello stesso tenore, quali l'istituzione di premi per le donne più prolifiche, la riforma del diritto di famiglia, la disincentivazione del lavoro femminile attraverso proibizioni o penalizzazioni di cui furono oggetto le donne.

La canzone suggerisce alle ragazze in età da marito un sistema per convincere i corteggiatori a sposarle, rispondendo così all'esigenza politica espressa dal decreto sulla lotta al celibato, ma dando voce, nel contempo, a chi intendeva denunciare il costume spregiudicato e irreligioso di certi giovani.

#### *Và fuori d'Italia, prodotto straniero*

Tema: Autarchia

Il 23 marzo 1936 Mussolini annunciò solennemente che stava per essere inaugurata una fase politico-economica improntata all'autarchia in risposta alle sanzioni internazionali entrate in vigore contro l'Italia a seguito dell'attacco e dell'invasione dell'Etiopia. La canzone di De Angelis, dal titolo estremamente eloquente, offre una messe di spunti rivelatori di ciò che l'autarchia rappresentò per gli italiani e di come la stessa venne giustificata dal regime. Il testo rivela la volontà del regime di mostrare agli italiani come le sanzioni subite si sarebbero trasformate in ritorzioni dell'Italia verso i Paesi considerati ostili, in primo luogo la Francia e la Gran Bretagna.

Dopo aver ascoltato le tre canzoni, ai ragazzi è stato chiesto di rileggere i testi e di mettere in evidenza i passaggi interessanti e funzionali alla comprensione della «mentalità fascista». In seguito si è passati all'analisi dei dati emersi e al confronto con quelli risultanti dall'attività sui componimenti. Scontata la constatazione che alcuni temi già evidenziati precedentemente (patriottismo, eroismo, ecc.) ricorrono anche nelle canzoni.

### 1.3. Le vignette per bambini

Tra le fonti preterintenzionali di più facile accesso ai ragazzi ci sono senza dubbio i fumetti e le vignette, efficacissimi mezzi di diffusione tra i giovani dell'epoca di «valori» quali l'antisemitismo, il razzismo, l'imperialismo. Abbiamo quindi analizzato alcune vignette a fumetti pubblicate sulla rivista per ragazzi «Il Balilla» che illu-

strano la «missione civilizzatrice» dell'Italia in Africa orientale, mettendo a nudo l'atteggiamento del regime nei confronti dei popoli sottoposti alla dominazione coloniale fascista: un misto di paternalismo e di razzismo.

## 2. Valutazione dei risultati ottenuti e considerazioni conclusive

Le unità didattiche proposte, durante le quali si è fatto ricorso a componimenti, canzoni e vignette dell'epoca, hanno consentito ai ragazzi di toccare con mano quale fosse il clima generale in cui vivevano gli italiani nel Ventennio fascista, quali fossero i valori ricorrenti, quali alcuni degli strumenti utilizzati per trasmetterli alla popolazione. Da questo punto di vista, i ragazzi si sono resi conto, anche operando confronti con la realtà contemporanea, di quanto fosse pregnante e totalizzante la presenza dello Stato all'interno della vita dei cittadini. La scuola in veste di promotrice di valori universalmente riconosciuti non costituisce, per i nostri allievi, una sorpresa: già a partire dalla terza media, infatti, i ragazzi hanno l'opportunità di conoscere i fondamenti dello Stato e possono toccare con mano la capacità delle istituzioni democratiche di assumere atteggiamenti di rispetto nei riguardi della diversità delle opinioni. Non è perciò mancata la sorpresa nel constatare come la scuola d'epoca fascista si facesse promotrice della trasmissione di valori così distanti da quelli odierani. La natura stessa delle fonti utilizzate, così vicine all'esperienza di tutti i giorni, ha facilitato questa esperienza conoscitiva, maturata dai ragazzi stessi mediante l'attività di «interrogazione» dei documenti a loro disposizione.

Per quanto riguarda l'acquisizione di competenze metodologiche, considerare il lavoro sulle fonti non come attività occasionale e di complemento, quanto piuttosto come strumento centrale attraverso il quale giungere all'acquisizione di determinate conoscenze ha consentito di perfezionare via via le tecniche di approccio al materiale e di analisi dello stesso.

**Massimo Chiaruttini**

<sup>1)</sup> G. Fasoli - P. Prodi, *Guida allo studio della storia medievale e moderna*, Patron editore, Bologna 1983, pagg. 115-116.

<sup>2)</sup> P. V. Cannistraro, *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass-media*, Laterza, Bari 1975, pag. 255.

## Il suono della storia

Esperienza didattica sul significato storico dell'estetica musicale

### Tra sentimento e spirito critico

I ragazzi in età da scuola media ascoltano molta musica, ma raramente hanno occasione di soffermarsi a riflettere su quali siano i contenuti culturali e i modelli di vita che qualsiasi espressione musicale necessariamente trasmette. La riflessione su questi aspetti del messaggio musicale sarebbe invece di grande importanza: per gli adolescenti, ma anche per gran parte degli adulti, l'ascolto della musica è un atto identitario con cui da una parte si cerca di affermare la propria appartenenza ad un gruppo con un certo stile di vita e con determinati «valori», dall'altra si cerca invece di distanziarsi dagli schemi della generazione precedente anche cercando la provocazione.

Tutto questo fa parte della normale ricerca d'identità che caratterizza l'adolescenza, ma proprio per il fatto che l'esperienza musicale, con il suo mondo di emozioni e di sensazioni, va a colpire aspetti fondamentali della formazione della personalità, è importante che i ragazzi possano disporre di qualche strumento che permetta loro di riconoscere il tenore e l'eventuale negatività o pericolosità dei messaggi veicolati dai brani musicali, spesso in modo accattivante. Certo non è il caso di trasformare il programma di storia in un corso completo di musicologia, non sarebbe né utile né sensato. Tuttavia, trattando alcuni argomenti, si presenta l'occasione per proporre una lezione in cui il brano musicale assume il carattere di documento storico, che, inserito nel contesto dell'epoca in cui è stato composto, dà l'opportunità di riflettere sulle premesse e sul significato del documento sonoro e, nel contempo, schiude la possibilità di proporre agli allievi una riflessione sui possibili contenuti della musica che ascoltano quotidianamente.

### Un'esperienza didattica

Ecco perché ho pensato di proporre ai miei allievi di quarta media una lezione particolare.

Stavamo affrontando in classe il tema dei totalitarismi e in particolare l'ascesa al potere di Hitler e l'affermarsi del nazionalsocialismo in Germania. Per sottolineare l'aspetto di

controllo totale del regime sulla politica, sulla società, sulla vita delle singole persone e naturalmente sull'espressione artistica dell'epoca, ho scelto due personalità significative della cultura musicale in ambito germanico, che avevano visioni opposte sia nei confronti dell'espressione artistica, sia nei confronti del regime: Carl Orff (1895-1982) e Arnold Schönberg (1874-1951).

I famosissimi «*Carmina burana*» di Orff, spesso utilizzati come colonna sonora nella cinematografia, in particolare per scene di battaglie tra cavalieri medievali, esaltano con la loro marcata ritmicità «valori» come la virilità, l'indole guerriera, la germanicità. È chiaro che tali messaggi risultassero graditi al regime, che infatti ne permise la prima esecuzione a Berlino nel 1937.

Completamente diversa l'impostazione artistica di Schönberg. Dalla sua musica traspare la sofferenza, la catastrofe di un mondo in sfacelo che scivola inesorabilmente verso la distruzione e la guerra. Professore al conservatorio di Berlino e poi di Vienna, nel 1936 Schönberg sceglie l'esilio e si trasferisce negli Stati Uniti.

*Manifesto di propaganda che sottolinea lo spirito di unione tra persone di generazioni diverse e con differenti compiti e responsabilità nella Germania hitleriana.*





Manifesto che inneggia alla restituzione della Saar alla Germania, ottenuta con un plebiscito il 7 marzo 1935.

In una prima fase della lezione ho proposto ai miei allievi l'ascolto di due brani tratti dai «*Carmina burana*» di Orff: «*O Fortuna*» (2'36") e «*Fortune plango vulnera*» (2'37"). Nonostante si trattasse di aborrita musica classica (i ragazzi sembrano detestare il genere per principio, senza però – salvo rare eccezioni – avere un'idea anche vaga di che cosa sia effettivamente) gli allievi hanno mostrato un notevole trasporto emotivo durante l'ascolto.

Durante l'ascolto ho chiesto loro di fissare sulla carta tre aggettivi che descrivessero il brano musicale e tre sostantivi che lo stesso suscitasse alla loro fantasia. Raccogliendo i risultati alla lavagna è emerso un quadro piuttosto chiaro: aggettivi come «forte», «eroico»,

La gioventù hitleriana.



«grande», «coraggioso» e sostantivi quali «guerra», «cavaliere», «battaglia» o termini con essi imparentati erano molto frequenti. Chiedendo poi di sintetizzare in una frase l'essenza del messaggio proposto dal brano, ho ricevuto da parte dei ragazzi alcune definizioni sorprendentemente lucide e precise, in particolare un'allieva ha proposto «musica della guerra bella» e un ragazzo ha avanzato «coraggio in battaglia e sicurezza della vittoria».

L'incitamento alla guerra, la fiducia nelle qualità di coraggio, combattività, eroismo e l'esaltazione della potenza erano trasparse chiaramente.

Ho proposto di eseguire la stessa operazione durante l'ascolto del brano «*Forgefühle*» tratto da «*Cinque pezzi per orchestra*» (2'22"), di Schönberg.

La reazione degli allievi all'universo sonoro espressionista, drammatico e dissonante di Schönberg sono stati, come prevedibile, decisamente meno entusiaste, ma non meno chiare e precise, seppur seguite ad un attimo di spaesamento.

Sostantivi come «paura», «terremoto», «fuga», «vittima» hanno riproposto l'ambiente inquietante e minaccioso creato dal brano musicale. Anche gli aggettivi: «tremendo», «pauroso», «pericoloso», «angosciante» evocavano perfettamente quell'atmosfera cupa. Agli ascolti ho fatto seguire la lettura di due brevissime schede biografiche, una per ognuno dei due compositori. Alla luce degli avvenimenti che hanno caratterizzato l'esistenza di Schönberg gli allievi hanno agevolmente saputo spiegare che la sua musica è «brutta» perché egli intendeva rappresentare una realtà che sentiva come minacciosa e incombente, proprio cercando di sottolineare questo disagio e cercando di trasmetterlo all'uditore. Meno agevole è invece stata l'indagine sul perché la battaglia, la guerra e la forza fisica messe in musica da Orff risultino non solo accettabili, ma anzi piacevoli. La difficoltà maggiore, credo, risieda nel fatto che televisione e cinema rappresentano spesso la guerra, la distruzione e anche la morte in modo spettacolare, basta pensare al recente «*Il gladiatore*», o ai classici sulla seconda guerra mondiale e sulla guerra del Viet Nam, in cui scene di combattimento sono accompagnate da brani musicali di grande potenza espressiva. Uno per tutti: la wagneriana «*Cavalcata delle Valchirie*» che accompagna gli elicotteri di «*Apocalypse now*». I ragazzi sono quindi abituati alla spettacolarizzazione della guerra, tanto da incontrare difficoltà

nel superare l'apparenza e ricercare i significati e le implicazioni più profonde ed eventualmente più inquietanti di ciò che si presenta come bello.

Proprio questa difficoltà nell'affrontare criticamente ciò che è spettacolare, mi ha convinto di quanto sia importante portare i ragazzi a riflettere sul bombardamento di spettacolarità (televisiva, cinematografica, musicale e multimediale) cui sono sottoposti continuamente e da cui fanno, evidentemente, fatica a difendersi.

### Sviluppi possibili

L'attività sull'ascolto critico di brani musicali, si presta a molteplici sviluppi. Ne accenno due.

Una volta messi a punto alcuni semplici criteri per abbozzare un giudizio «culturale» su brani musicali, è possibile trasferire la discussione sui gusti degli allievi cercando di individuare le caratteristiche essenziali della musica che ascoltano. Si può, per esempio mettere in evidenza l'esasperazione della componente ritmica in generi come la techno o l'heavy metal, che richiamano contesti tribali e guerreschi. Anche in questo caso bisogna tenere presente che la discussione va a toccare aspetti molto sentiti e legati all'affermazione dell'identità, per cui è necessario proporre la discussione partendo dalla massima apertura, anche nei confronti di quei generi musicali che urtano la nostra sensibilità estetica.

Un altro possibile sviluppo è dato dal trasferimento della discussione sul senso e sui contenuti del messaggio artistico dall'ambito musicale a quello delle arti figurative. L'espressionismo di Schönberg può essere accostato all'espressionismo in pittura, presentando per esempio il famosissimo «*Urlo*» di Munch, mentre i *Carmina burana* possono essere accostati, seppur con qualche forzatura didattica, alla pittura e ai manifesti di regime della Germania nazista. L'argomento si presta inoltre a una discussione su quella che in Germania veniva definita «arte degenerata» e su che cosa sia oggi l'arte figurativa.

### Discografia

Carl Orff, *Carmina burana*, Chor und Orchester der deutschen Oper Berlin, dir. Eugen Jochum, Deutsche Grammophon.

Arnold Schönberg, *5 pieces for orchestra*, BBC Symphony Orchestra, dir. Pierre Boulez, Sony Classical.

**Robert Rieger**

## «Per sgravio suo e del comune» Uno sguardo sul Malcantone del 1700

La pubblicazione di un libro come risultato finale del lavoro svolto durante un anno scolastico in quarta media, non è certo un traguardo comune e nemmeno tanto facilmente raggiungibile se non si ha la fortuna di avere a disposizione sufficienti ore «supplementari» e un adeguato sostegno generale.

In realtà il progetto iniziale era assai più modesto. Il collega Fabio Peroni, desiderava proporre un'opzione di italiano incentrata sull'analisi di alcuni documenti redatti in forme di italiano arcaico. Alla mia proposta di studiare il grosso volume manoscritto che porta l'indicazione *Denunzie / Per li anni 1736-1737-1738-1739-1740-1741-1742-1743-1744 / N°1*, conservato presso l'Archivio del Museo, presso il quale lavoro a tempo parziale (e dove ho «trovato» il tempo necessario per dedicarmi al progetto), l'idea ha immediatamente preso forma concreta, ottenendo l'adesione di tutti gli allievi della classe, tranne i latinisti, impossibilitati a prendervi parte a causa della concomitanza d'orario. Anche loro hanno comunque potuto partecipare attivamente al lavoro, quando si sono «occupate» ore di italiano, di storia e durante i frequenti doposcuola.

Il registro preso in esame contiene le denunce presentate ai cancellieri del tribunale della *Magnifica Comunità di Lugano* dagli abitanti delle pievi di Agno e di Tesserete. Quasi sempre la registrazione si conclude con la for-

mula *per sgravio suo e del Comune*, in quanto chi non notificava una trasgressione alla legge di cui era a conoscenza poteva essere pesantemente multato. Questo faceva in modo che venissero registrati anche fatti minimi, che potrebbero sembrare trascurabili ma che in realtà sono utili per la conoscenza della vita quotidiana di allora.

Da un punto di vista pratico si è inizialmente proceduto su due binari distinti:

- 1) approfondimento del periodo storico in questione, in particolare per quanto riguarda il baliaggio di Lugano nel '700.
- 2) trascrizione delle denunce, prima a mano poi, dopo una prima correzione, in un database appositamente allestito con File Maker.

Le trascrizioni hanno portato all'elaborazione di 286 schede. Esse riportano le denunce riguardanti i comuni che compongono l'attuale regione del Malcantone, registrate in poco più di tre anni e tre mesi, dal 23 settembre 1736 al 20 dicembre 1739: è quanto si è riusciti a fare nel tempo a disposizione.

Il successivo lavoro di elaborazione dei risultati e di sintesi, facilitati dall'aver proceduto alla dettagliata registrazione di ogni informazione importante, ha permesso di dare un senso ai dati accumulati. In pratica, ci si è resi conto che il materiale prodotto dava corpo a un «vero» libro di storia, che presenta documenti inediti, li analizza da vari punti di vista, confronta i dati emersi con il presente e ne trae conclusioni di non trascurabile interesse.

Basti dire che, con tutta la prudenza necessaria in questi casi, la distribuzione spaziale delle denunce permette di confermare l'origine del nome «Malcantone», sulla quale si è a lungo dibattuto nel secolo scorso, oppure che la frequenza dei reati denunciati conferma come quel mondo fosse molto più violento del nostro, in barba a tutti gli allarmi diffusi.

È quindi stata una logica decisione quella di pubblicare. Ottenuto l'appoggio della direzione e del Centro didattico cantonale, che ha inserito il testo nella collana «Quaderni della



Bilancino e pesi monetali utilizzati per il cambio delle monete, Museo del Malcantone, Curio.

scuola media» e messo a disposizione la carta per la stampa, restava naturalmente da curare anche l'aspetto commerciale. Qui, il notevole impegno che la classe aveva saputo infondere nel lavoro si è trasformato nella convinzione di avere qualcosa di valido da proporre e in tempi strettissimi si sono vendute copie sufficienti per coprire in pratica tutte le spese! Si è trattato di una attività veramente entusiasmante, che ha provato, se ancora ce ne fosse bisogno, come il lavorare attorno a un progetto concreto e dalle molte sfaccettature possa coinvolgere e motivare un'intera classe, senza distinzione fra allievi più o meno dotati. La «cultura del fare», insomma, ha pur sempre le sue grandi valenze didattiche e pedagogiche: non dimentichiamolo mai!

**Bernardino Croci Maspoli**

Due «schioppette» di fabbricazione francese, metà del Settecento, collezione privata.



## Comunicati, informazioni e cronaca

### Festival Internazionale del Film di Locarno (dall'1 all'11 agosto 2002)

Analogamente agli scorsi anni, anche per l'edizione 2002 del Festival Internazionale del Film di Locarno verranno concesse le tessere per docenti al costo di fr. 120.-.

Le prenotazioni possono essere effettuate, entro e non oltre il prossimo 30 giugno, inviando al Centro didattico cantonale, Stabile Torretta, 6500 Bellinzona il proprio indirizzo completo, il nome della sede di servizio e una foto formato passaporto.

Le tessere saranno poi da ritirare e da pagare direttamente presso la biglietteria all'inizio del Festival.

### Concorso 10 anni Max Havelaar

Tutti i bambini delle scuole elementari sono cordialmente invitati a partecipare al concorso di disegno con il tema «Max Havelaar – commercio equo». Agli insegnanti si consiglia di trattare questo tema con gli allievi. Chi partecipa al concorso con la propria classe e può vincere un'interessante gita scolastica!

Verrà premiato il disegno più bello di una classe per ogni regione linguistica. Una giuria presceglierà i disegni che meglio rappresentano il concetto del commercio equo di Max Havelaar. La consegna dei premi avrà luogo ufficialmente in settembre.

#### Condizioni di partecipazione

– Formato A4. Sul retro di ogni disegno devono figurare i seguenti dati: nome/cognome, scuola/indirizzo, anno di nascita, firma dell'insegnante o dei genitori.

– I disegni devono essere inviati a: Fondazione Max Havelaar (Svizzera), Concorso 10 anni Max Havelaar, Malzgasse 25, 4052 Basilea

– Termine d'invio: 12 luglio 2002 (data del timbro postale). Tutti i disegni partecipano al concorso. Ognuno può partecipare con un solo disegno. Gli insegnanti saranno informati per iscritto. Con la partecipazione al concorso essi si dichiarano d'accordo a cedere alla fondazione Max Havelaar (Svizzera) il diritto d'uso illimitato dei disegni e a pubblicare il nome dei partecipanti e della classe nell'ambi-

to della consegna dei premi.

Il marchio di qualità Max Havelaar testimonia per prodotti da commercio equo provenienti dalle regioni sfavorite del Sud. Nella loro produzione sono stati rispettati i criteri sociali e ambientali prescritti. Circa 800'000 famiglie dell'America latina, dell'Africa e dell'Asia traggono profitto dal commercio equo in Europa. L'accesso al mercato, rapporti commerciali equi e sostenibili permettono ai piccoli contadini e agli operai di migliorare le condizioni di vita e di lavoro con le proprie forze. Il commercio equo rappresenta un processo: passo per passo verso un migliore equilibrio fra Nord e Sud. Ulteriori informazioni su Max Havelaar sotto [www.maxhavelaar.ch](http://www.maxhavelaar.ch)

### Il gruppo Ticino dell'Associazione Dislessia Svizzera si presenta

L'Associazione Dislessia Svizzera è stata fondata nel 1994, con lo scopo di occuparsi dell'aiuto e della consulenza a giovani e bambini dislessici nel corso della loro formazione scolastica e di promuovere interventi di prevenzione, di diagnosi precoce e di trattamento. Dall'aprile 2000 è attivo un gruppo dell'Associazione anche in Ticino, dove sono già state organizzate due serate informative (una a Locarno e una a Lugano), nel corso delle quali si sono espressi relatori appartenenti al settore medico, scolastico e riabilitativo. L'affluenza del pubblico è stata ben superiore alle aspettative ed ha confermato l'interesse e le preoccupazioni esistenti rispetto a questa tematica, di grande attualità anche nella nostra realtà italoфона.

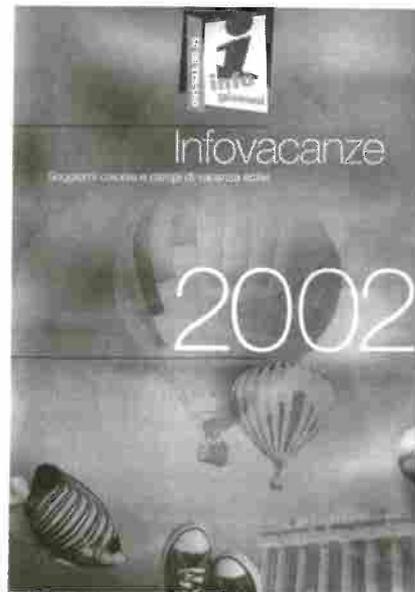
Chi fosse interessato ad ulteriori informazioni può rivolgersi ai seguenti indirizzi:

Evi Coldesina, Bellinzona, e-mail: [evi.coldesina@bluewin.ch](mailto:evi.coldesina@bluewin.ch)  
Ingrid Merlini, Minusio, tel. 091 743 36 25

### Infovacanze

È uscito recentemente Infovacanze, l'opuscolo informa sulle colonie, i campi e i corsi estivi di vacanza organizzati dagli enti che operano in Ticino, e permette di conoscere alcune iniziative promosse anche fuori dai

confini nazionali. L'opuscolo è prodotto da «Infogiovani» e distribuito grazie alla collaborazione di ProJuventute. (Tel. 091 971 33 01).



### Babylonia 4/2002

Babylonia esiste da 10 anni. Il nuovo numero è dedicato sia a questo giubileo sia alla situazione delle lingue in Svizzera. In occasione del giubileo la rivista ripercorre brevemente la sua storia per poi concentrarsi sulle prospettive. In futuro si vuole prestare particolare attenzione alle nuove generazioni di insegnanti e, al tempo stesso, considerare in modo mirato le nuove tecnologie della comunicazione. In quest'ottica è stato rinnovato il sito ([www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch)) e è in preparazione un servizio sotto forma di un webquest. I lettori ricevono in omaggio un poster con un gioco linguistico e culturale, concepito appositamente per essere utilizzato in classe. Gioco e poster possono essere ordinati anche presso la redazione. La parte redazionale contiene poi contributi sulla nuova legge sulle lingue e degli articoli particolarmente critici e stimolanti sulla situazione linguistica svizzera. In questo modo si vogliono fornire stimoli per la discussione che può essere condotta anche sul forum appositamente creato sul sito.

In via sperimentale tutti gli articoli sono disponibili sul sito della rivista. Il numero è ottenibile al prezzo di Fr. 16.- (+ spese postali) presso: Babylonia, Palazzo Lanzi, Via Cantonale, 6594 Contone;  
Tel.: 0041/91/8401143;  
Fax: 0041/91/8401144;  
E-mail: [babylonia@idea-ti.ch](mailto:babylonia@idea-ti.ch)

## Passerelle: tra forma e sostanza

(Continua da pagina 2)

sfatta, essendo stimati da 60 a 100 in tutta la Svizzera i giovani che dovrebbero valersi della passerella proposta per passare direttamente dal tirocinio, completato dalla maturità professionale, all'università. In Ticino, stante una maggior aliquota di titolari della maturità professionale rispetto al resto della Svizzera, la misura dovrebbe interessare al massimo una decina di giovani all'anno. Numero che non sembra essere destinato a stravolgere gli equilibri tra la via professionale e quella liceale.

Infine, il sistema della passerella dalla maturità professionale all'università può funzionare solo se in qualche modo è garantita anche la preparazione all'esame complementare.

Nel nostro Cantone l'attenzione ai principi della permeabilità tra i due sistemi educativi, quello delle professioni e quello della cultura generale, è sempre stata presente nelle scelte di politica scolastica, e non solo sul piano delle dichiarazioni d'intenti. Infatti, dal punto di vista giuridico, il

sistema universitario fa capo ad una sola legge, la Legge sull'USI e sulla SUPSI. Ciò lascia intendere la volontà di una visione globale non solo dei cicli di studio di livello terziario universitario ma, inevitabilmente, anche delle vie d'accesso.

Non sono certamente minori gli sforzi, con riflessi finanziari non indifferenti, intesi ad assicurare il passaggio di titolari della maturità liceale nei cicli di studio della SUPSI. Valga in tal senso l'esempio degli anni passerella istituiti sin dall'inizio per preparare l'accesso ai cicli di studio del Dipartimento d'arte applicata di giovani provenienti da curricula diversi da quelli della maturità professionale artistica. Un altro esempio di permeabilità, sempre dai licei alla SUPSI, è dato, ormai da due anni, dal tirocinio abbreviato svolto nei laboratori della SUPSI dai titolari della maturità liceale o di quella commerciale (rilasciata dalla Scuola cantonale di commercio) per poter accedere al ciclo di studi di informatica. Una situazione analoga vale anche per il Dipartimento di lavoro sociale.

Sembra dunque giunto il momento di ristabilire, non solo sul piano cantonale ma anche su quello svizzero, una simmetria nelle possibilità di passaggio; pertanto le proposte avanzate dal Gruppo di lavoro possono essere globalmente condivise.

Sul piano politico la volontà di dotarsi di un sistema educativo permeabile è peraltro avallata dalla recente decisione del Parlamento ticinese, adottata lo scorso 19 febbraio 2002 in occasione dei dibattiti sull'Alta scuola pedagogica, relativa all'ammissione al ciclo di studi dell'ASP non solo per i titolari della maturità liceale ma anche per i detentori della maturità professionale di diritto federale o cantonale con successivo completamento di formazione.

Nel dare la sua adesione alle proposte formulate, il Dipartimento chiede tuttavia che i titolari di una maturità professionale che superano l'esame complementare possano accedere direttamente alle università soltanto in un ciclo di studi affine alla formazione di base acquisita.

Riserve sono pure espresse sulla quinta prova d'esame, cioè l'esposizione del lavoro interdisciplinare in una lingua 2. La presentazione orale del lavoro in una lingua che non sia la lingua madre è improponibile, non solo per le difficoltà che l'allievo incontra ma anche per l'impossibilità

di trovare un numero sufficiente di esaminatori competenti. Al posto di quest'esame sarebbe preferibile introdurre un esame nella lingua del territorio (nel nostro caso l'italiano) secondo modalità relative all'orientamento degli studi universitari successivi.

Benché vi sia da presumere che, annualmente, i candidati all'esame nella Svizzera italiana non supereranno di molto la decina, dovrà essere assicurata la possibilità di sostenere l'esame nella propria lingua nazionale e in ogni regione linguistica.

Il Gruppo di lavoro nelle sue conclusioni afferma «di presentare una proposta di compromesso che soddisfa i diversi obiettivi dei vari gruppi di interesse». L'intento è sicuramente lodevole, ma il compromesso non può tuttavia ridurre la portata dell'esame per soddisfare le pur fondate esigenze politiche di «massima facilità di passaggio all'interno del sistema di formazione». Occorre essere consapevoli che l'esame non solo deve essere selettivo, ma deve pure indicare a chi lo supera se dispone del bagaglio necessario di conoscenze e di capacità per intraprendere con successo studi universitari nell'indirizzo prescelto. Quindi non solo forma, ma anche e soprattutto sostanza.

### REDAZIONE:

**Diego Erba**  
direttore responsabile  
**Maria Luisa Delcò**  
**Mirko Guzzi**  
**Giorgio Merzaghi**  
**Renato Vago**  
**Francesco Vanetta**

### SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

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

### GRAFICO: Emilio Rissone

### STAMPA:

**Salvioni arti grafiche**  
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

### TASSE:

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

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