

# SCUOLA SOCIETÀ STICINSE

## **Esito della consultazione relativa all'insegnamento delle lingue**

Il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha avviato, nel dicembre del 2001, una procedura di consultazione sul documento «Insegnamento delle lingue: interventi proposti dal Dipartimento». L'editoriale presenta una sintesi delle risultanze della consultazione, in seguito alla quale sono pervenute 91 prese di posizione.

## **Alta scuola pedagogica: un concetto federativo, un mo- dello nazionale o quindici realità diverse? di Boris Jan- ner**

Nell'articolo vengono espresse alcune considerazioni sulla possibilità di un modello unico di ASP sul piano nazionale.

## **Rapporto Bergier e inse- gnamento della storia, di Charles Heimberg**

Come presentare il Rapporto Bergier nelle scuole e suscitare un lavoro di riflessione tra storia e memoria?

## **Quale Novecento a scuola? degli esperti di storia** Insegnare il Novecento, se-

colo storiograficamente concluso, significa ripensare la programmazione e la scelta dei percorsi didattici, richiede un approfondito lavoro di aggiornamento storiografico, acquista, inoltre, un significato ricco di valenze formative in senso civico.

## **La riforma del curriculum di studio della Scuola canto- nale di commercio, di Gia- como Zanini**

L'articolo presenta le tappe della riforma che ha portato al nuovo regolamento approvato dal Consiglio di Stato e dall'Ufficio federale per la formazione e la tecnologia.

## **Genitori, figli e operatori in una nuova realtà, di Filippo Jörg**

Il progetto è rivolto alle famiglie dei giovani stranieri iscritti alle classi del pretirocinio d'integrazione del Cantone e ai responsabili dei centri di accoglienza e delle associazioni umanitarie.

## **Un'inchiesta sulla riforma presso gli allievi di quarta del liceo di Mendrisio, di Fabrizio Pini** Dopo il primo quadriennio

d'applicazione della riforma liceale è stato sottoposto un questionario agli studenti che si accingevano ad affrontare i primi esami di maturità svolti secondo la nuova normativa.

## **Esperienze di condivisione tra scuola speciale e scuola media**

I contributi descrivono le interessanti esperienze di collaborazione tra gli allievi della scuola speciale e gli altri allievi, vissute presso la scuola media di Lugano Besso e quella di Locarno (Via Varesi).

## **Documentazione nell'o- rientamento scolastico e professionale, di Beatrice Tognola-Giudicetti**

Presentazione delle recenti realizzazioni del servizio documentazione.

## **Recensioni**

*Marcello Ostinelli:* Federico Martinoni, Claudio Orioni, «Trova tempo. Libro di letture per la III, IV, V elementare».

## **Comunicati, informazioni e cronaca.**

«Quartiere dei pittori», acquarello e pennarello.



## Esito della consultazione relativa all'insegnamento delle lingue

Nel dicembre 2001 il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha avviato una procedura di consultazione sul documento «Insegnamento delle lingue: interventi proposti dal Dipartimento».

La consultazione ha interessato i partiti, le associazioni economiche e sindacali, le conferenze e i collegi dei direttori e degli ispettori, i genitori e le associazioni magistrali.

A queste istanze si sono aggiunti spontaneamente numerosi collegi dei docenti di scuola media e media superiore, gruppi di docenti o di esperti, risposte individuali.

Complessivamente sono state inoltrate 91 prese di posizione, a dimostrazione dell'interesse e dell'utile dibattito sollevato dalle proposte presentate dal Dipartimento.

### Adesione ai principi

Dalle prese di posizione ricevute emerge una sostanziale condivisione dei principi alla base della proposta dipartimentale. Si tratta di un aspetto importante e confortante sul quale impostare il modello organizzativo definitivo e una politica dell'insegnamento delle lingue coerente con i principi enunciati.

In particolare largo è il consenso per una formazione plurilingue dei nostri giovani, che deve ovviamente tenere conto delle effettive possibilità di apprendimento degli allievi, e di un insegnamento che metta l'accento più sulla qualità che non sulla quantità di lingue impartite.

L'indicazione di dare la priorità all'insegnamento della lingua italiana raccoglie unanimi consensi. Vi è infatti la consapevolezza dell'importanza di questa lingua per la formazione culturale e generale all'allievo in ogni ordine e grado di scuola; a più riprese si sottolinea come l'apprendimento delle lingue straniere non deve, in ogni caso, andare a scapito dell'insegnamento dell'italiano. Si evidenzia pure come il documento dipartimentale si limiti ad affermare questo principio senza però proporre precisi interventi per il potenziamento di questa lingua.

Ampi consensi trovano pure le indicazioni volte a favorire la continuità dell'insegnamento fra i diversi settori scolastici, in particolare nell'aggancio con il settore professionale, e la definizione di precisi obiettivi da conseguire alla fine della scuola obbligatoria e postobbligatoria.

È inoltre condivisa l'intenzione dipartimentale di non aggiungere ore d'insegnamento all'orario settimanale attuale degli studenti.

Si evidenzia comunque che, pur a parità di numero di ore lezioni settimanali, l'impegno dell'allievo non può essere sottovalutato, in particolare per quegli allievi deboli e/o alloglotti per i quali occorrerebbe pensare a possibilità di esonero da una lingua straniera a favore della lingua italiana o di altri recuperi.

### Reazioni alla proposta dipartimentale

Dal profilo quantitativo due sono stati i temi maggiormente dibattuti, limitando a pochi accenni le considerazioni sulle altre innovazioni che caratterizzavano la proposta dipartimentale:

- a) il nuovo modello organizzativo (francese dalla III elementare alla II media, poi offerto in forma opzionale in III e IV media; tedesco dalla III media; inglese dalla II media);
- b) il potenziamento dell'insegnamento della lingua italiana.

### Il modello organizzativo

Sul modello organizzativo proposto dal Dipartimento si possono evidenziare innanzitutto le seguenti considerazioni:

- a) per l'*inglese*: in molte prese di posizione si riconosce la necessità di offrire questa disciplina agli allievi di scuola media. Le motivazioni si riconducono essenzialmente all'importanza acquisita da questa lingua, alla sua utilità e alla sua diffusione. Qualche presa di posizione suggerisce l'anticipo dell'insegnamento dell'inglese nelle scuole elementari oppure la

sua esclusione dalla scuola media o di offrirlo solo come materia opzionale. Non mancano però indicazioni, soprattutto da parte dei docenti, di non imporre obbligatoriamente l'insegnamento di questa lingua, in particolare per gli allievi deboli.

In ogni caso la maggior parte dei consultati ne condivide un insegnamento obbligatorio nella scuola media, semmai posticipandone l'inizio alla III media.

- b) per il *tedesco*: nessuno mette in dubbio l'insegnamento obbligatorio di questa lingua nella scuola media. Per il Ticino l'insegnamento di questa lingua è riconosciuto come importante e indispensabile, alla stessa stregua dell'inglese.

La sua collocazione in III media solleva diverse critiche; a detta di alcuni un suo insegnamento a partire dalla II media (a scapito dell'inglese che in questo caso dovrebbe essere posticipato in III media) sarebbe preferibile sia perché questo insegnamento ha trovato un suo confacente assetto sia per non penalizzare questa lingua, ritenuta particolarmente importante dal settore professionale e per la prosecuzione degli studi.

- c) per il *francese*: è la lingua maggiormente penalizzata dalla riforma e, per una buona parte dei consultati, la soluzione proposta rappresenta un compromesso che lascia alcune perplessità, in particolare riguardo all'inserimento come materia opzionale in III e IV media e alla possibile mancanza di continuità che verrebbe a crearsi tra scuola media e scuole postobbligatorie, segnatamente per le scuole medie superiori, oppure alla difficoltà di raggiungere con il nuovo statuto assegnato al francese gli attuali livelli di competenza linguistica. Un altro aspetto sollevato da diverse prese di posizione è la limitata preparazione in francese degli studenti liceali che dopo la maturità desiderano frequentare gli studi universitari in Romania o iscriversi all'Alta scuola pedagogica.

### Sì al potenziamento dell'italiano

Il 40 % circa degli enti che hanno risposto alla consultazione si è espresso

(Continua a pagina 24)



## Alta scuola pedagogica: un concetto federativo, un modello nazionale o quindici realtà diverse?\*

Desidero impostare il mio intervento ponendo in modo diverso la domanda che ha dato il titolo al 6° Forum Formazione degli insegnanti, interessante e molto utile per tutti noi che abbiamo l'opportunità di collaborare alla progettazione delle Alte scuole pedagogiche su quasi tutto il territorio nazionale. Infatti, vorrei che l'interrogativo «Alta scuola pedagogica: un concetto federativo, un modello nazionale o quindici realtà diverse?» venisse formulato come segue: «Quale concetto federativo può riunire quindici realtà nazionali diverse in un modello unico di Alta scuola pedagogica?». In questo modo, possiamo fornire un contributo alla comprensione della complessità del problema che terrà sicuramente aperta la discussione per diverso tempo prima di trovare, lo spero, una soluzione soddisfacente per tutti. Prima di tentare di dare una risposta alla domanda, è necessario tenere presente che stiamo scambiando le nostre

opinioni su quindici strutture di formazione dei docenti in costruzione e non stiamo promuovendo quindici Alte scuole pedagogiche (ASP) complete e sperimentate. Questa situazione di relativa instabilità, dovuta al fatto che i vari cantieri sono ancora aperti, presenta il vantaggio non indifferente di favorire il dibattito sui problemi risolti e irrisolti dei nostri progetti. Ci permette di scoprire le differenze concettuali e strutturali che esistono fra le ASP svizzere e ci mette soprattutto nella condizione di trovare i punti in comune su cui fondare la collaborazione sul piano nazionale. Collaborazione che deve prendere avvio dalla riflessione sulle differenze che determinano la complementarità di istituti diversi fra loro, ma che perseguono finalità pedagogiche identiche.

Per impostare una collaborazione feconda fra le ASP svizzere, sarà necessario mettere in atto quattro modalità di scambio: gli scambi d'informazione

sulle diverse strutture e sui piani di studio predisposti nelle quindici alte scuole; gli scambi di formazione, intesi come proposte di moduli di rete studiati e svolti da operatori di diverse ASP in una sede o a distanza, con il supporto delle tecnologie informatiche; gli scambi di studenti e quelli di formatori. Gli scambi di studenti presenterebbero quattro vantaggi interessanti: innanzitutto sul piano linguistico, secondariamente, metterebbero lo studente in condizione di vivere in prima persona l'inserimento in una cultura relativamente diversa che lo aiuterebbe a riflettere e a comprendere meglio i fondamenti dell'«educazione alla cittadinanza». Inoltre, il futuro insegnante avrebbe l'opportunità di confrontarsi con una scuola diversa da quella della sua regione o del suo Cantone sia nell'organizzazione, sia nei metodi e nei contenuti. Infine, un periodo di studio in un'altra ASP, che non si limiti alle poche settimane di stage ma che si svolgesse su un intero semestre, metterebbe lo studente nella favorevole condizione di condividere con gli studenti di un'altra regione non soltanto la formazione teorica, ma anche l'esperienza pratica con gli allievi.

Lo scambio di formatori porterebbe sostanzialmente gli stessi vantaggi linguistici e culturali dello scambio di studenti. A questi si aggiungerebbe l'apporto pedagogico e didattico che il docente potrebbe fornire agli studenti dell'ASP che lo ospita, infatti egli avrebbe la possibilità di presentare un modulo per insegnare la propria lingua o un modulo di un'altra materia. All'ASP ticinese potrebbe, per esempio, essere invitato un formatore di un'ASP romanda per insegnare francese o un'altra disciplina in francese. Per superare gli ostacoli linguistici, sociali e personali causati dalla distanza geografica e dall'impossibilità di rientrare in famiglia regolarmente per un semestre, si dovrebbe immaginare di integrare i formatori esterni nelle attività formative che si svolgono in blocchi di una o due settimane. Questi scambi professionali dovranno comunque essere riconosciuti come periodo di aggiornamento dall'ASP che invia il formatore.

*Dipinto di Dimitri dedicato ai bambini della classe prima/seconda elementare di Muralto.*



*Le illustrazioni sono tratte dal catalogo «Percorsi di forme e colori. Raccolta di dipinti della classe III elementare di Muralto», a cura di Silvia Solari.*





«Grattacieli», pastello.

Per concretizzare la collaborazione basata sugli scambi di studenti e di formatori, le ASP devono soddisfare tre condizioni precise: la prima concerne una certa similarità delle strutture e dei contenuti previsti dai piani di studio della formazione. Con questo non intendo affermare che tutte le ASP debbano adottare l'identico modello di formazione, ma che ogni istituto costituisca un regolamento degli studi sufficientemente aperto affinché agli studenti vengano riconosciute senza difficoltà le esperienze effettuate in altre strutture universitarie. Nel caso dello scambio di un semestre, se si vuole stimolare lo studente a usufruire di questa occasione, è necessario che le ASP trovino un referente comune per l'organizzazione dei semestri. L'adozione di tutte le ASP di una struttura modulare basata sul sistema europeo del trasferimento dei crediti (ECTS) favorisce la quantificazione equa delle proposte formative degli istituti nell'ottica di favorire una reale mobilità degli studenti. È inoltre importante ricordare che anche gli altri istituti di livello superiore – università, politecnici, scuole universitarie professionali – stanno trasformando i loro piani degli studi per adeguarli alla convenzione di Bologna: tre anni di studio, corrispondenti a 180 ECTS, per ottenere il primo titolo, cioè il bachelor; cinque anni, corrispondenti a 300 ECTS, per il master di studi avanzati e otto anni per il dottorato di ricerca. Questi cambiamenti stanno aprendo nuove pro-

spettive di collaborazione con i nostri istituti, in particolare si stanno valutando le condizioni per il riconoscimento dei diplomi delle Alte scuole pedagogiche da parte delle università, ciò favorirebbe ulteriormente sia la mobilità dello studente, sia la carriera professionale del docente portatore del diploma rilasciato dall'ASP.

La seconda condizione è la partecipazione attiva a progetti comuni di ricerca. È fondamentale che venga elaborato un concetto condiviso di ricerca ASP. Benché sembra essere acquisita l'idea che la ricerca specifica delle Alte scuole pedagogiche sia essenzialmente pedagogico-didattica relativa ai sistemi di formazione, perciò non soltanto indirizzata agli allievi ma anche alla formazione dei docenti, restano tuttora da definire con precisione temi, obiettivi e metodi che la caratterizzano.

La formazione e il coinvolgimento degli studenti nella ricerca è un'altra innovazione che costituisce un'interessante sfida per le nuove strutture di formazione degli insegnanti. Lo scopo principale delle ASP non risiede nel formare dei ricercatori professionisti, compito che lascio volentieri alle università, ma di creare nel futuro docente quell'*esprit scientifique* che gli permetta di rimettere costantemente alla prova il suo operato e che lo mantenga costantemente aperto all'innovazione e al progresso scientifico e didattico. Per raggiungere questi ambiziosi obiettivi bisogna veramente impegnarsi in un lavoro comune, anche per quanto concerne la discussione e la pubblica-

zione dei risultati della ricerca, sarebbe quindi molto fecondo organizzare dei forum nazionali annuali per fare il punto alla situazione della ricerca ASP.

La terza condizione per favorire gli scambi delle persone e non soltanto delle idee è legata alla collaborazione nella formazione continua dei formatori delle Alte scuole pedagogiche. Se si intende costituire una rete coerente di strutture che offrono una formazione simile benché non identica, è necessario costituire un linguaggio comune degli operatori che la compongono. Poiché una chiara e precisa comunicazione tra i formatori dei formatori è la condizione essenziale per realizzare una buona collaborazione, è tramite una formazione continua coordinata, aggiunta agli scambi di formatori, che si possono avvicinare le ASP.

In Svizzera, un modello unico di ASP si scontrerebbe con alcuni ostacoli molto difficili da superare. Il più importante risiede nel contesto nel quale si situa l'istituto; infatti, ogni ASP deve adeguarsi a esigenze socioculturali e economiche specifiche che differiscono da una regione all'altra o da un Cantone all'altro. Esistono caratteristiche regionali che condizionano le strutture e orientano i metodi e i contenuti dei programmi scolastici cantonali. Conosciamo bene, per esempio, le difficoltà sorte e i tempi che sono stati necessari per armonizzare i calendari scolastici a livello nazionale. Un altro ostacolo rilevante è d'ordine tecnico e dipende soprattutto dall'orientamento teorico e metodologico adottato da ogni ASP. Il referente sul quale è impostata la formazione dipende da scelte legittime che ogni ASP effettua in funzione del proprio contesto e dei propri intendimenti culturali e pedagogici, scelta che va rispettata secondo il principio federalista che si intende mantenere.

Alla luce di queste considerazioni, concludo affermando che sarà molto difficile che le ASP possano fare capo a un modello unico sul piano nazionale, però, rispondendo alla domanda iniziale, sono convinto che un concetto federativo che possa riunire quindici realtà nazionali diverse, implica la costituzione di una *rete nazionale delle ASP*.

**Boris Janner**

<sup>2</sup> Relazione tenuta al 6° Forum Formazione degli insegnanti, Lenzbourg, 30 novembre 2001.



## Rapporto Bergier e insegnamento della storia

Dopo cinque anni di lavoro, il rapporto Bergier presenta degli elementi nuovi sul piano fattuale e in materia di interpretazione. È vero che certe considerazioni erano già state formulate negli studi precedenti, senza però aver avuto molta eco nella popolazione. Ma oggi, con questo lavoro notevole, usciamo finalmente dall'era del mito, questo periodo oscurantista che ricorreva volentieri alla nozione di «miracolo» – come il generale Guisan nel maggio 1945 o come il film dell'operazione Diamante nel 1989 – per spiegare come la Svizzera avesse potuto salvarsi dal nazismo.

*Il timbro con la «J» del 1938, il respingimento di profughi che rischiavano la morte, l'esitazione nell'offrire protezione diplomatica a propri cittadini, i generosi crediti concessi dalla Confederazione alle potenze dell'Asse nell'ambito dell'accordo di clearing, l'aver tollerato troppo a lungo il transito di merci favorevole alla Germania attraverso le Alpi, le forniture di armi allo Stato nazista, i privilegi finanziari offerti all'Italia e alla Germania, le polizze assicurative liquidate in favore del regime nazista invece che dei titolari, l'equivoco commercio in oro e beni depredati, l'impiego di circa 11'000 lavora-*

*tori coatti nelle associate svizzere nel Terzo Reich, l'assenza di volontà e l'evidente trascuratezza messe in atto nella questione delle restituzioni, l'ospitalità offerta nel dopoguerra a personalità del regime nazista considerate «rispettabili cittadini tedeschi»: tutto questo rappresentò una violazione assai frequente del diritto formale e pure dell'ordine pubblico, cui si soleva fare riferimento con tanta solerzia. Negli ultimi cinquant'anni venne spesso evocata l'assenza, a quei tempi, di senso di responsabilità, continuando però a mostrare di esserne privi. La Svizzera attuale deve affrontare quest'evadenza. (Bergier p. 513)*

Una delle opzioni scientifiche importanti del rapporto Bergier consiste nel sottolineare la sorte delle vittime. Si tratta di una impostazione della ricerca che tiene in considerazione le esigenze del tempo presente – l'affermazione dei diritti della persona – e che permette di sviluppare una storia che tiene conto delle realtà umane e dei punti di vista di tutte le categorie sociali. E questo spiega probabilmente come mai gli accertamenti relativi ai profughi siano i più gravi (la consegna dei fuggiaschi ai loro persecutori e la troppo lunga durata dell'applicazione di norme restrittive



«Albero in inverno», acquarello e pastello.

*portarono alla morte molte persone. Agendo in questo modo, la Svizzera ha contribuito a far sì che i nazisti potessero raggiungere i loro obiettivi.) (Bergier 493)*

La Commissione Bergier ha lavorato in condizioni eccezionali di finanziamento e di disponibilità degli archivi. Ma il fatto che le autorità non garantissero che altri ricercatori potessero lavorare sugli stessi archivi privati è molto spiacevole sul piano democratico. Gli avversari della Commissione Bergier avranno buon gioco nel trovarvi un pretesto per attacchi che potranno dispensarsi dal giustificare. Inoltre altri storici, oggi e domani, si porranno nuove domande che richiederanno altre indagini.

Gli studi monografici della Commissione Bergier potrebbero essere completati sotto altri aspetti – per esempio la solidarietà antifascista in Svizzera, attorno a personalità come il consigliere di stato ticinese Guglielmo Canevascini o la militante socialista e umanitaria Regina Kägi-Fuchsmann. Potrebbero prolungarsi con indagini comparate nella lunga o media durata, in particolare sul modo con cui la Svizzera, in epoche diverse, ha accolto o respinto l'Altro, il rifugiato o il lavoratore immigrato. Ma per farlo la ricerca in storia sociale dovrebbe disporre di mezzi sufficienti e non dovrebbe più, come tutte le scienze umane, essere considerata una parente povera dalla politica della ricerca.

Quanto all'utilizzo del rapporto Bergier nelle scuole, un manuale federa-

«Vasi Greci», acquarello e collage.







«Antichità», affresco e collage.

le sul tema lo renderebbe possibile? Sarebbe in ogni caso spiacevole sostituire un racconto chiuso – attorno al mito dell'idealizzazione e del miracolo – con un altro racconto, anche se più scuro e critico. In effetti ciò che conta nelle classi, è presentare i fatti e poi le diverse interpretazioni; ed è pure fondamentale permettere agli allievi, con dispositivi didattici adeguati, di costruire loro stessi il loro punto di vista su questa epoca riferendosi ai dati fattuali di cui dispongono. Si tratta dunque di aprire il dibattito evitando pratiche prescrittive e paternalistiche. Su questo bisognerebbe riflettere attentamente prima di elaborare il materiale didattico.

La storia scolastica è segnata da tradizioni pedagogiche, in particolare dalla reticenza di fronte all'insegnamento di ciò che è recente, caldo e suscettibile di provocare controversie. Eppure, in questi ultimi anni, numerose iniziative sono state prese da parte di insegnanti o scuole per affrontare più in profondità questo problema della Svizzera e la seconda guerra mondiale, del nazismo e della shoa. Così si è affrontata la questione della memoria. Così sono stati talvolta invitati dei testimoni. Tuttavia, affinché questo progresso possa concernere tutti gli allievi, si dovrebbe sviluppare di più la sensibilizzazione e la formazione dei docenti in questo campo. Ogni allievo dovrebbe pure avere la possibilità di riflettere sui problemi della società, disponendo di un tempo sufficiente e ben identificato.

Il tema Svizzera e seconda guerra mondiale comprende un'epoca che richiama ancora la memoria biografica; un'epoca di cui ci sono ancora sopravvissuti e testimoni. Può quindi essere utilmente studiata confrontando ciò che ci dicono i documenti con il racconto dei testimoni. Questa dovrebbe essere l'occasione per evitare e criticare le visioni riduttive come quelle che considerano tutta la generazione della mobilitazione in blocco, come se non ci fossero stati comportamenti diversi, come se gli uomini e le donne del tempo non avessero dovuto fare delle scelte. E questo dovrebbe incitare gli allievi a considerare bene tutta la complessità dei problemi e delle situazioni, a evitare i giudizi e a non confondere l'atteggiamento delle autorità e quello della popolazione.

Per tenere veramente conto del Rapporto Bergier nelle scuole e suscitare un lavoro di riflessione tra storia e memoria, sarebbe utile innanzitutto presentarne dei brani agli allievi, e poi analizzare una sintesi dei dibattiti che suscita. Nel *Rapport Bergier à l'usage des élèves*, un opuscolo elaborato dal Cycle d'orientation ginevrino, i brani scelti riguardano soprattutto i rifugiati. Essi permettono di evidenziare la diversità dei comportamenti (quello di Paul Grüninger che salva numerosi ebrei sacrificando la sua carriera non è lo stesso di quello di un agente ginevrino condannato per violenze e abusi nei confronti dei rifugiati). Essi sono completati da altri documenti, come per esempio dichiarazioni ufficiali delle autorità; una petizione per l'ac-

coglienza dei rifugiati indirizzata al Consiglio federale da ventidue giovani allievi di Rorschach il 7 settembre 1942; o una lettera di protesta di un gruppo di lavoro «Storia vissuta» che contesta il rapporto che accorderebbe troppa credibilità alle vittime e avrebbe soprattutto il difetto di non essere stato scritto dagli attori dell'epoca. Confrontati gli uni con altri questi documenti permettono di aprire il dibattito e di fare in modo che gli allievi elaborino un loro punto di vista su questo periodo fondandosi sulla realtà.

Ma si potrebbe pure immaginare di creare dei luoghi pedagogici permanenti per accogliere gli allievi, presentare loro delle esposizioni, farli incontrare con dei testimoni (o proiettare film che presentano testimonianze), ecc. Questo permetterebbe di trasformare dei momenti eccezionali – di cui approfittano solo alcuni allievi, come capita quando vengono organizzati esposizioni o avvenimenti particolari o puntuali su questi argomenti – in offerte durevoli, accessibili a un maggior numero di allievi. Si tratterebbe di affrontare con gli allievi gli aspetti più tragici della storia umana in un quadro un po' più solenne che possa essere un luogo di documentazione, di dibattito e di educazione alla cittadinanza.

Queste idee e altre ancora potranno essere dibattute e sfociare in risultati concreti? La storia e la memoria riusciranno a collocarsi durevolmente al centro delle preoccupazioni collettive? Dopo la presentazione di questo rapporto finale, in effetti, non ci sarebbe niente di peggio che lasciare cadere il suggerimento. Dal momento che i risultati della Commissione Bergier potranno nutrire un lavoro di memoria con implicazioni nel presente, è importante che gli storici e i loro lavori restino ben visibili. È necessario che dibattano dell'uso pubblico della storia, combattendo la sua strumentalizzazione da parte dei nostalgici del mito e della cappa di piombo. È importante che continuino le loro ricerche e le loro critiche. Allo stesso modo, nella scuola pubblica, si tratta di mettere le scienze umane, l'educazione alla cittadinanza, la storia e la memoria al centro del progetto educativo. Si deve permettere agli allievi, dando loro i mezzi e la possibilità, di appropriarsi delle conoscenze e di costruirsi un'opinione personale su questo doloroso passato.

Charles Heimberg



## Quale Novecento a scuola?

*«Nessuno può scrivere la storia del XX secolo allo stesso modo in cui scriverebbe la storia di qualunque altra epoca, se non altro perché non si può raccontare l'età della propria vita allo stesso modo in cui si può (e si deve) scrivere la storia dei periodi conosciuti solo dall'esterno, di seconda o di terza mano, attraverso le fonti dell'epoca o le opere degli storici successivi.»*

[E. Hosbawmn, *Il secolo breve*, Milano 1995 p. 7].

Da alcuni anni, dopo il crollo del sistema sovietico, è aperto il dibattito tra gli addetti ai lavori sul significato storico del Novecento, inteso come secolo storiograficamente concluso. C'è una generale uniformità di giudizio nel considerare ormai il Novecento un periodo storico, al pari di altre tradizionali e classiche epoche, anche se resta aperto il confronto sui termini della sua durata: un secolo breve, come il XVIII oppure un secolo lungo, come il XVI?

Pur essendo la questione non trascurabile sul piano storiografico per l'interpretazione e il significato complessivo del secolo e per la giusta collocazione dei diversi avvenimenti e delle loro reciproche connessioni lungo l'arco temporale considerato, ciò che appare importante alla comunità scolastica è il fatto che il Novecento – corto o lungo – è entrato definitivamente nel curriculum e deve quindi essere insegnato.

In termini pratici significa in primo luogo trovare spazi adeguati agli argomenti del Novecento nella programmazione annuale e nella scelta dei percorsi didattici; in secondo luogo reimpostare in termini di programmazione del curriculum generale argomenti e tempi da dedicare agli altri periodi storici. Soprattutto l'insegnabilità del Novecento richiede un faticoso e approfondito lavoro di aggiornamento storiografico e una modifica delle sue pratiche didattiche che devono essere conformi ai nuovi indirizzi interpretativi e conoscitivi relativi al Novecento.

L'insegnamento del Novecento acquista poi anche un altro particolare significato, ricco di valenze formative in senso civico e di costruzione di le-

gami di solidarietà e di coscienza storica tra l'attuale presente e il passato prossimo, di fatto totalmente estraneo alle nuove generazioni di adolescenti. In effetti la frattura tra presente e passato, esasperata dall'attuale processo di globalizzazione e di deregolamentazione della società, ha contribuito a creare una situazione in cui «la maggior parte dei giovani alla fine del secolo è cresciuta in una sorta di presente permanente, nel quale manca ogni rapporto organico con il passato storico del tempo in cui essi vivono»

[E. Hosbawmn, op.cit. p.14].

Il ruolo dell'insegnamento della storia, chiamata a fornire nuovi strumenti di conoscenza, di identificazione, di capacità critica e quindi di orientamento nel presente, appare sempre più centrale in un progetto educativo di base. A maggior ragione risulta fondamentale la funzione

dell'insegnante e la sua capacità di coinvolgere lo studente nel lavoro didattico; ma premessa indispensabile per svolgere efficacemente un simile compito, anche in presenza di abili insegnanti, rimane una solida formazione scientifica di base, che deve essere incoraggiata e costantemente aggiornata.

Questo stretto legame tra contenuti dell'insegnamento, nel caso specifico della storia contemporanea, e formazione di una coscienza storica degli studenti, è al centro di un'interessante indagine svolta tra gli insegnanti italiani di scuole medie, laureati in lettere e con un'anzianità di servizio media di 16 anni. I dati, con i limiti impliciti all'esiguità del campione testato (87 persone), possono al massimo contribuire a stabilire una linea di tendenza, ma sono comunque interessanti e fanno riflettere.

Sottoponiamo all'attenzione di chi legge alcuni risultati della ricerca (cfr. tabella) e per chi desidera avere informazioni più complete e approfondite rinviando al sito [www.lumetel.it/lapira/sstoria/lastrucci1.html](http://www.lumetel.it/lapira/sstoria/lastrucci1.html).

*«Il sogno», acquarello e pastello.*



|                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formazione culturale degli insegnanti                                 | La maggior parte ha effettuato studi attorno ad un asse disciplinare specifico (97%)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Aggiornamento disciplinare di storia                                  | La maggior parte non ha frequentato e non frequenta regolarmente corsi di aggiornamento (67,5%)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Interessi culturali e scientifici rispetto alle discipline insegnate  | Solo il 21% mette la storia al primo posto. La maggior parte degli insegnanti ha una formazione in letteratura italiana o in filosofia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Insegnamento di educazione civica                                     | Ben il 16% dichiara di non trattare affatto tale insegnamento. Chi lo svolge lo affronta in modo integrativo nell'ambito di argomenti di storia contemporanea                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Conduzione della lezione e modalità metodologiche e didattiche        | Parte rilevante dell'attività di insegnamento avviene secondo lo schema della lezione cattedratica, con l'uso di fonti documentarie scritte e orali e attraverso la lettura di brani storiografici. Ruolo di gran lunga preponderante risulta essere l'uso e la spiegazione del manuale (62%), mentre la lettura di fonti documentarie e di brani storiografici è solo del 15%.<br>Esaminando i diversi argomenti dell'intero programma, risulta che il periodo a cavallo dell'800 e lo scoppio della seconda guerra mondiale è studiato sul manuale; più frequente l'uso di materiali audiovisivi o documentari per il periodo della seconda guerra mondiale, ma quasi sempre in funzione di supporto. La maggior parte degli insegnanti dichiara però di consigliare la visione di film, di trasmissioni televisive e la partecipazione a manifestazioni culturali utili a integrare la conoscenza della storia contemporanea. |
| Aspetti della civiltà del programma di storia e dimensione geografica | Il tipo di storia più insegnato è la storia politica, seguita da quella economica e da quella sociale. L'area geografica privilegiata è quella italiana (40%), poi quella europea (32%) e infine quella mondiale (20%)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Concetto di contemporaneità, periodizzazione e gerarchie di rilevanze | Gli argomenti svolti più ampiamente riguardano il periodo a cavallo tra i due secoli e la prima metà del XX. Scarsissima attenzione è dedicata agli ultimi 50 anni.<br>Per quanto concerne la data d'inizio del periodo contemporaneo e il relativo avvenimento non vi è praticamente alcun accordo. A titolo di esempio: si va dalla Rivoluzione francese, alla Restaurazione, all'Unità d'Italia, per arrivare all'imperialismo, alla seconda rivoluzione industriale, alla prima guerra mondiale, al fascismo e allo scoppio della seconda guerra mondiale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Gli avvenimenti più importanti della storia contemporanea             | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1919-1944 la crisi italiana e il fascismo 13%</li> <li>2. 1914-1919 la prima guerra mondiale 10%</li> <li>3. 1917 la rivoluzione russa 9%</li> <li>4. 1944-1945 la seconda guerra mondiale 9%</li> <li>5. 1933-1945 il nazismo 8%</li> <li>6. 1989 crollo del comunismo 6%</li> <li>7. 1870-1914 l'imperialismo 6%</li> <li>8. 1946-1995 la decolonizzazione 6%</li> <li>9. 1945 il dopoguerra 5%</li> <li>10. 1848-1879 l'unità d'Italia 5%</li> <li>11. il totalitarismo 5%</li> <li>12. la storia dei partiti politici 4%</li> <li>13. 1946-1995 l'Italia della Repubblica</li> <li>14. 1950-1980 la guerra fredda 3%</li> <li>15. 1968 i mutamenti politico-culturali 3%</li> <li>16. 1929 la crisi del 29 e il New Deal 3%</li> </ol>                                                                                                                                             |

Ogni considerazione e conclusione che è possibile ricavare dalle risposte fornite dal campione di insegnanti coinvolti nella ricerca può essere svolta individualmente. Ci limitiamo a osservare che sarebbe interessante un paragone con la nostra attività di

insegnanti e un confronto con l'immagine del Novecento che noi diamo in classe ai nostri allievi. Una conclusione sembra comunque imporsi: il miglioramento dell'insegnamento deve necessariamente passare attraverso una più stretta colla-

borazione tra approfondimento scientifico – indispensabile – e rinnovamento didattico – altrettanto indispensabile.

**Gli esperti di storia**



# La riforma del curriculum di studio della Scuola cantonale di commercio

La riforma del curriculum della Scuola cantonale di commercio (SCC) è stata ufficializzata dal regolamento approvato dal Consiglio di Stato e dall'Ufficio federale della formazione e della tecnologia (UFFT) nel mese di agosto del 2000. Essa è anche il risultato di un'evoluzione che ha avuto origine nel lontano 1982, quando il Consiglio di Stato approvò il curriculum quadriennale della SCC. Quel progetto di formazione e i programmi che furono elaborati hanno permesso alla SCC di rafforzare la posizione nell'offerta formativa cantonale, qualificandosi accanto al curriculum liceale, con un indirizzo economico aziendale che distingueva chiaramente la SCC dal liceo di tipo E.

Nell'ultimo scorcio del ventesimo secolo la rivoluzione tecnologica e i mutamenti sociali ed economici che ne sono conseguiti hanno mutato profondamente le esigenze di formazione. Diverse esperienze hanno di conseguenza segnato la vita della SCC, anche se non si sono formalizzate in una modifica del regolamento; hanno però contribuito in modo sostanziale a preparare il terreno per la riforma.

## La rivoluzione tecnologica e le trasformazioni socio-politiche ed economiche

Le trasformazioni indotte sono state particolarmente importanti nel settore amministrativo e contabile; l'informatizzazione ha comportato l'automazione di una parte rilevante delle procedure di lavoro e pertanto l'importante diminuzione del personale con compiti esecutivi. Sul mercato del lavoro è cresciuta la richiesta di personale qualificato ma i profili richiesti sono mutati. La rapida evoluzione tecnologica rende velocemente obsolete conoscenze e capacità esecutive, facendo diventare poco interessanti le formazioni scolastiche orientate in tale direzione. Il settore terziario avanzato, in particolare, preferisce formazioni generali mirate su cui costruire i propri profili professionali attraverso formazioni interne o la frequenza di istituti di formazione specializzati.

## Nuove politiche scolastiche per il secondario superiore

Accanto a questi cambiamenti, anche scelte di politica scolastica, a livello federale e cantonale, hanno mutato il panorama formativo nel secondario superiore:

- la cantonalizzazione delle scuole medie di commercio, l'apertura della sede di Locarno e l'istituzione della Maturità professionale commerciale hanno migliorato e ampliato l'offerta formativa nel settore amministrativo e contabile;
- la revisione dell'ordinanza federale sulla Maturità liceale (ORRM) e la stesura dei Piani quadro degli studi liceali (PQS) hanno trasformato il profilo di questa formazione, alla quale non si assegna più l'esclusiva funzione propedeutica agli studi universitari, conferendole in modo esplicito anche compiti di formazione generale.

## Le esperienze d'insegnamento bilingue

A partire dal settembre 1997 la SCC ha promosso un progetto d'insegnamento bilingue italiano-francese, offerto agli allievi nel secondo biennio. Il progetto, che ha coinvolto ogni

anno una classe, si poneva essenzialmente i seguenti obiettivi:

- migliorare la competenza linguistica degli allievi in francese e la loro capacità di ascoltare e partecipare attivamente alle lezioni;
- verificare e migliorare la loro attitudine ad operare in ambiente plurilingue;
- verificare la compatibilità di un insegnamento bilingue con gli obiettivi delle materie previsti dai programmi in vigore;
- verificare l'impatto dell'insegnamento bilingue sulle competenze nella lingua italiana.

Indirettamente l'esperienza voleva verificare la possibilità per un istituto medio superiore di operare in ambiente plurilingue. I risultati sono stati molto incoraggianti e hanno spinto il Consiglio di direzione (CdD) ad avviare un progetto con l'obiettivo d'introdurre un'opzione bilingue italiano-tedesco, che dovrebbe essere attuata a partire dal settembre 2003.

## I progetti sulla qualità nella scuola

Già all'inizio degli anni novanta il CdD ha sentito la necessità di riflettere sull'organizzazione e sugli obiettivi della scuola. Nel 1990 uno studio sul funzionamento della direzione e dell'amministrazione fu commissionato a due organizzatori professionisti. Dalle conclusioni del lavoro emerse chiaramente la necessità di definire in modo formale gli obiettivi dell'istituto e le procedure di lavoro. Anche se l'insegnamento non rientrava negli obiettivi di quell'analisi, nelle conclusioni si evidenziava l'importanza di una buona organizzazione per il funzionamento delle attività formative. In molti casi, infatti, è difficile distinguere nelle diverse attività la funzione amministrativa o direzionale da quella pedagogica.

Stimolata da questa esperienza il CdD ha aderito, nell'anno scolastico 1995-96, a un progetto di *Total Quality Management* (TQM) sulla base del modello dell'European Foundation for Quality Management (EFQM) in collaborazione con l'istituto di economia aziendale (BWI) del Politecnico di Zurigo. Si trattava di un progetto pilota, con l'obiettivo di valutare la possibilità di trasporre i principi TQM in ambiente scolastico. L'esperienza, durata circa 18 mesi, è stata molto più impegnativa della precedente poiché coinvolgeva globalmente l'istituto, interessando quindi anche le attività formative.

«Stella lucente», acquarello e collage.







«Il castello d'Inghilterra», pastello e pennarello.

Il progetto ha coinvolto l'intero CdD dell'Istituto cantonale di economia e commercio (ICEC). L'ICEC fu istituito dal CdS lo stesso anno. Nell'istituto furono inserite la SCC, che l'aveva promosso, e due neonate scuole professionali superiori: la Scuola superiore di informatica di gestione (SSIG) e la Scuola superiore alberghiera e del turismo (SSAT). Pur nelle incertezze dovute alla complessità del lavoro e alle limitate esperienze a cui riferirsi, il progetto ha permesso al CdD una riflessione approfondita sul funzionamento dell'istituzione scolastica, sulla necessità di definire obiettivi formativi e indicatori per la comprensione e l'interpretazione della realtà scolastica, sulle dinamiche interne e sull'importanza delle relazioni esterne. Questo lavoro ha permesso di affrontare in modo critico la certificazione ISO 9001 ora in corso, evitando di farsi trascinare verso un'analisi puramente formale, senza incidenze sostanziali sulla realtà scolastica.

#### Le scelte dei licenziati

Nel periodo 1982-2000 sono cambiate anche le scelte dei licenziati. Se agli inizi degli anni ottanta circa il 70% dei diplomati si indirizzava direttamente al mondo del lavoro, alla fine degli anni novanta questa percentuale è scesa al 30%. Più del 40% intraprende una formazione universitaria ed è cresciuto il numero di coloro che iniziano una formazione professionale superiore: Scuola ma-

gistrale (ora Alta scuola pedagogica), scuole professionali superiori, Scuola universitaria professionale. Le scelte professionali si sono orientate in modo marcato verso il settore bancario e fiduciario.

#### Le prime fasi della riforma

Nell'anno scolastico 1996-97 il Consiglio di direzione ha costituito un gruppo di lavoro con l'obiettivo di valutare la situazione ed elaborare proposte di modifica del curriculum di studio.

L'analisi si poneva innanzi tutto l'obiettivo di verificare se la proposta formativa SCC, scuola di livello liceale d'indirizzo economico aziendale che prepara ad un inserimento professionale nel terziario avanzato, fosse ancora attuale. Parallelamente si intendeva analizzare l'impostazione degli insegnamenti, il ruolo delle lingue seconde e l'approccio alle nuove tecnologie.

Alla riflessione si è aggiunta un'inchiesta, espletata presso un campione rappresentativo di dirigenti dei settori professionali e degli istituti di formazione che accolgono i licenziati della SCC. L'indagine, concordata con il Consiglio di direzione, è stata impostata e svolta dai colleghi che si sono occupati della revisione del programma di economia aziendale. Nello stesso tempo sono state esaminate le esigenze che emergevano dalle offerte di lavoro per i licenziati pervenute alla direzione negli ultimi anni.

Lo studio ha confermato l'interesse per il profilo di formazione SCC, evidenziando però anche alcune necessità di correzione.

Appare evidente che le abilità esecutive suscitano un interesse scarso e calante. Le aziende e gli istituti di formazione, al contrario, dimostrano interesse per la preparazione generale mirata che propone la SCC. Esprimono un'attenzione crescente per le competenze sociali e per la capacità di trasferire rapidamente in situazioni diverse le competenze acquisite in ambito scolastico. Richiedono confidenza con le tecnologie ma anche disponibilità ad apprendere nuovi strumenti o metodologie di lavoro, utilizzando, se del caso, più lingue. Pongono inoltre l'accento sull'importanza di un atteggiamento positivo verso gli approcci interdisciplinari e sulla necessità di possedere competenze comunicative nelle lingue seconde, in particolare in inglese e in tedesco. Appare pertanto evidente che sia il settore della formazione che ci riguarda, università e scuole professionali superiori, sia il mondo del lavoro a cui accedono i licenziati SCC, in particolare il settore bancario e quello fiduciario, esprimono esigenze convergenti.

#### Il nuovo regolamento della SCC

Il 30 agosto 2000 il Consiglio di Stato e l'Ufficio federale per la formazione e la tecnologia hanno approvato il nuovo regolamento. L'impostazione generale dei piani di studio fa chiaramente riferimento ai PQS liceali: l'accento è posto sulle competenze e sugli atteggiamenti degli allievi. La SCC riafferma la sua collocazione nel settore medio superiore. Si distingue dal liceo, con il quale condivide le impostazioni generali, per l'orientamento economico aziendale, l'insegnamento integrato delle scienze sperimentali, la diversa impostazione delle scienze umane, l'introduzione della materia comunicazione e l'attenzione prestata alle competenze professionali dei licenziati.

#### La formazione di base

La formazione di base mantiene l'impostazione liceale della formazione generale. Rispetto al curriculum precedente si presentano importanti modifiche:

- la *Matematica* aumenta la dotazione oraria, da 13 a 14 ore, con 4 ore in quarta. È introdotto l'esame ob-



bligatorio, scritto e orale. La dotazione oraria equivale a quella di un percorso liceale senza opzione specifica scientifica. La decisione è dovuta all'aumento delle esigenze espresse dalle facoltà universitarie e dalle formazioni professionali superiori;

- le *Scienze naturali* mantengono la dotazione oraria. In seconda è introdotta un'ora di laboratorio, ritenuto indispensabile per una formazione scientifica, anticipando un'ora del quarto anno;
- la materia *Comunicazione*, novità del piano degli studi, si sviluppa sui primi tre anni. La commissione costituita nel 1999 per elaborarne gli indirizzi era composta da rappresentanti della direzione della SCC, dei docenti, degli istituti di formazione (IAA, USI) e del mondo del lavoro. Il rapporto conclusivo prevede che la disciplina dovrà introdurre gli allievi alle tecniche e alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e prepararli a comunicare nell'ambito delle situazioni che si presentano tipicamente nelle attività professionali del settore terziario, sviluppando la capacità di porsi di fronte agli altri, di gestire le relazioni interpersonali e di controllare le dinamiche di un gruppo di lavoro.
- il *Progetto interdisciplinare* caratterizza il quarto anno, con una dotazione di sei ore settimanali. In quest'area confluiscono *Diritto*, *Economia politica*, *Geografia*,

*Storia ed Economia aziendale*. Si tratta di un'attività per progetti in cui gli allievi, a gruppi ridotti, con la supervisione e la collaborazione degli insegnanti delle cinque discipline, affrontano e sviluppano una tematica. Un esame orale conclude l'attività;

- accanto al corso di *Economia aziendale* gli allievi, nel quarto anno, devono scegliere due corsi tematici della durata di un semestre, che saranno pure oggetto dell'esame finale. Nel secondo anno un laboratorio di esercitazione completa la formazione;
- gli studenti che scelgono l'opzione di insegnamento bilingue nel secondo biennio riceveranno una maturità con menzione.

#### **Le scelte opzionali e facoltative offerte agli allievi**

Il curriculum della SCC, anche se chiaramente mirato, offre agli allievi molte possibilità di personalizzare la formazione.

Alla fine del secondo anno essi sono chiamati a scegliere l'opzione che li accompagnerà nel secondo biennio fra le materie seguenti: Comunicazione, Francese e Matematica applicata all'economia. Importante novità è l'impostazione tematica dei corsi di Comunicazione e Matematica applicata all'economia; gli allievi scelgono due corsi per ogni anno. Questa soluzione permette di soddisfare meglio gli interessi spesso molto differenziati degli allievi. Ciascuno può



«Al porto», pastello.

scegliere di approfondire le proprie competenze o di diversificarle costruendo percorsi personalizzati. Nel quarto anno, nell'ambito del Progetto interdisciplinare e dei corsi tematici di Economia aziendale, si apre un'ulteriore possibilità di scelta per personalizzare il profilo di formazione.

Ulteriori possibilità di completare la formazione sono offerte nell'ambito dei corsi facoltativi, previsti nel terzo e nel quarto anno. Fra le proposte si segnalano i corsi di Spagnolo, Storia dell'arte, Filosofia e Educazione visiva. Ogni anno questa offerta è completata da altri corsi proposti dagli insegnanti.

Il nuovo regolamento ha adeguato la formazione proposta tenendo conto dei profili degli allievi che scelgono la SCC, delle esigenze dagli istituti di formazione che accolgono i licenziati e delle indicazioni espresse dai settori professionali di riferimento.

La SCC propone un curriculum di livello liceale caratterizzato dall'esplicito indirizzo economico-aziendale, dall'impostazione particolare dell'insegnamento delle lingue, dal corso di Comunicazione, dall'importanza dell'interdisciplinarietà e dalla preparazione all'inserimento professionale, e offre agli allievi la possibilità di sviluppare le potenzialità personali e di acquisire una solida formazione generale.

La maturità commerciale cantonale, attribuita alla fine del percorso formativo, garantisce l'accesso alla maggior parte delle università svizzere, all'Alta scuola pedagogica e alle formazioni professionali superiori, inoltre offre un accesso qualificato al mercato del lavoro.

«Piccolissima città», acquarello e collage.



Giacomo Zanini



## Genitori, figli e operatori in una nuova realtà

Il progetto denominato «Genitori, figli e operatori in una nuova realtà» è una nuova iniziativa promossa dalla Divisione della formazione professionale e cofinanziata dalla Commissione federale per l'integrazione degli stranieri.

Si rivolge ai genitori o ad eventuali altri familiari dei giovani stranieri iscritti alle classi del pretirocinio d'integrazione del Cantone e ai responsabili dei centri di accoglienza e delle associazioni umanitarie.

Per chiarire il contesto in cui si situa il progetto, riteniamo utile innanzitutto collocare la scuola del pretirocinio d'integrazione, che esiste ormai in Ticino da una decina d'anni. Si tratta di un corso della durata di un anno, a tempo pieno, finanziato dalla Divisione della formazione professionale e dall'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia nell'ambito delle Raccomandazioni 2000 UFFT, inerenti alle offerte di formazione transitoria tra la scuola dell'obbligo e la formazione professionale. È destinato ai ragazzi stranieri in età fra quindici e ventun anni, residenti nel Cantone, appena giunti in Svizzera (da più parti del mondo) per ricongiungersi ai loro familiari o quali rifugiati o richiedenti l'asilo po-

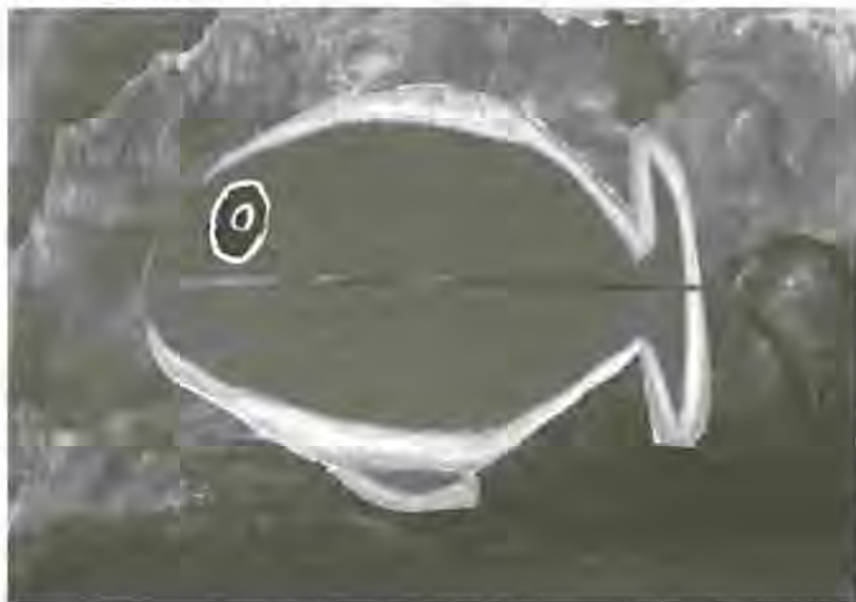
litico. Alla fine dell'anno di pretirocinio la maggior parte di loro sceglie la via dell'apprendistato, mentre una minima parte continua gli studi accedendo a scuole a tempo pieno quali quelle di commercio, licei o istituti d'arte. Il corso di italiano, accompagnato da una serie di altre materie e da attività pratiche, si sviluppa sull'arco dell'anno attorno a tre tematiche: la conoscenza di sé, del mondo del lavoro con relativa scelta professionale e del territorio con le sue strutture amministrative e sociali. Il lavoro tiene conto di un approccio interculturale, cura il piano relazionale e soprattutto privilegia in modo sistematico la crescita della competenza linguistica. Ciò che accomuna i ragazzi del pretirocinio d'integrazione è la coincidenza di due importanti condizioni: l'essere adolescenti e l'essere stranieri. L'incontro di questi due particolari fattori è caratterizzato da incertezze rispetto alla propria persona, all'identità di genere e di ruolo maschile e femminile con le conseguenti relazioni e alla messa in discussione dei valori di cui sono portatori i genitori. Per parecchi di loro, inoltre, tutto ciò è ulteriormente caricato dalle insicurezze generate dagli incontri tardivi tra genitori e figli. Abbiamo

infatti incontrato spesso situazioni in cui i figli erano stati affidati e cresciuti nei loro paesi d'origine, da famiglie allargate o da parenti lontani, mentre i genitori si trovavano in Svizzera a lavorare. La decisione di riunire la famiglia, per ragioni dovute ai conflitti bellici nei paesi in cui si trovavano i figli, o per ragioni di tipo personale (salute dei genitori anziani, decessi...), presenta a volte problematiche conflittuali e situazioni cariche di tensioni difficili da gestire. Tale decisione è inoltre spesso vissuta dai figli adolescenti come un'imposizione improvvisa, in un momento delicato della vita, carico di speranze e di incertezze, come può essere quello dell'adolescenza. I ragazzi, imparando la nuova lingua più facilmente rispetto ai genitori, apprendono contemporaneamente i tratti culturali della nuova realtà, che contrastano con quelli dei loro paesi d'origine e a volte con quelli dei loro genitori, più restii a conoscere e ad adottare modalità e tratti culturali del paese ospitante.

L'idea di affiancare i genitori nell'affrontare le tematiche che la nuova realtà pone, con le conseguenti scelte difficili, è nata cinque anni fa con una prima richiesta di realizzare un progetto messo a punto da una docente di cultura generale del pretirocinio, rivolto ai genitori degli allievi che frequentavano il suo gruppo classe durante quell'anno scolastico. Alla base della richiesta c'era il desiderio di stabilire una reciproca conoscenza, affinché potesse nascere una collaborazione utile a capire le necessità, le esigenze e i bisogni sia dei figli sia dei genitori rispetto alla scuola, alla futura scelta professionale e alle problematiche inerenti all'impatto con la nuova realtà sociale. Uno dei problemi più sentiti dalle famiglie, unitamente alla preoccupazione della scelta professionale vista nell'ottica di un probabile o meno rientro nei paesi di provenienza, riguardava la conservazione della cultura d'origine.

A cinque anni di distanza il progetto ha avuto, grazie ai nuovi finanziamenti della Commissione federale per l'integrazione degli stranieri, la possibilità di essere pensato per tutti i genitori degli allievi che frequentano attualmente il pretirocinio d'integrazione. Durante lo scorso anno scolastico si sono occupate del progetto due docenti d'italiano e cultura generale (una per il Sopraceneri e

«Pesciolino rosso», acquarello e pastello.





l'altra per il Sottoceneri), che hanno previsto e organizzato incontri settimanali ai quali sono state invitate tutte le parti in causa con l'obiettivo di creare una rete di coinvolgimento affinché il lavoro in classe diventasse più efficace e potesse realizzarsi con la collaborazione di tutti (allievi, genitori, familiari, direzione della scuola, docenti, orientatori professionali, operatori sociali e del mondo del lavoro).

Anche i genitori provenienti da altri paesi possono così svolgere a pieno titolo la loro funzione nell'accompagnare e consigliare i figli nella delicata fase dell'orientamento scolastico e professionale. Le ultime ricerche in questo ambito considerano infatti fondamentale il loro pieno coinvolgimento.

I genitori hanno così l'opportunità di conoscere l'organizzazione scolastica cantonale e in particolare le strutture frequentate dai figli, sono coinvolti nelle loro scelte professionali e scolastiche, possono conoscere altre realtà culturali, confrontare i loro progetti migratori e affrontare le problematiche relazionali con i propri figli adolescenti. Sono inoltre informati sui diritti, le norme, le procedure giuridiche e amministrative concernenti l'immigrazione, le strutture sociali e il mondo della formazione professionale e del lavoro.

Il progetto coinvolge nella fase iniziale un gruppo di ex allievi, di varie lingue e culture, che fungono da traduttori e che presentano la loro esperienza. Nei primi incontri, in piccoli gruppi, i genitori, i mariti, i parenti presentano problemi e formulano le loro richieste. A una parte di esse rispondono e sono pronti a rispondere gli specialisti durante le previste riunioni plenarie. Altri saranno affrontati individualmente o in piccoli gruppi di interesse, mentre per altri ancora, i familiari saranno indirizzati verso strutture di consulenza, di appoggio o di terapia già esistenti, che verranno loro presentate da vari specialisti.

La realizzazione del progetto ha incontrato e incontra delle difficoltà soprattutto per quanto riguarda la presenza costante e regolare dei genitori. Alcune attività previste, come per esempio il seminario in tre serate sul tema «essere genitori di figli adolescenti» non ha avuto luogo nella sua forma prevista, poiché non ha riscosso l'adesione di un numero sufficiente di genitori.



«Dolce viaggio», pastello e collage.

Le conferenze serali sono state seguite a volte da un gruppo numeroso di allievi e familiari, altre volte da un numero insufficiente a giustificare la presenza di uno specialista, anche se la tematica trattata era stata proposta e sollevata proprio dai partecipanti durante i primi incontri in piccoli gruppi che rispettavano le aree di provenienza.

Per comprendere le ragioni della presenza saltuaria dei genitori (a volte sostituita da quella dei figli) e le loro difficoltà a mantenere vivo un interesse annunciato, a spostarsi e a uscire di casa la sera, ad affrontare la paura di discutere temi difficili (spesso abbozzati in gruppi ristretti, ma senza la disponibilità a condividerli con altri) sono tuttora in corso delle visite

nelle famiglie, al fine di raccogliere dati e materiali di valutazione per impostare la continuazione del progetto. Riteniamo per esempio di doverci fermare a riflettere sulla possibilità di fare rientrare il progetto nell'impostazione generale del programma delle singole classi, valutando le particolari esigenze dei genitori e degli allievi di uno specifico gruppo classe. Inoltre il progetto di appoggio ai genitori potrebbe essere annunciato alle famiglie come parte integrante del programma scolastico durante i primi colloqui di iscrizione alla scuola, ciò che quest'anno non è stato possibile, vista l'approvazione del progetto a corso iniziato.

Filippo Jörg



# Un'inchiesta sulla riforma presso gli allievi di quarta del liceo di Mendrisio

A conclusione del primo quadriennio d'applicazione della riforma liceale, il Consiglio di direzione del liceo di Mendrisio ha elaborato un questionario, che è stato poi sottoposto ai 118 studenti che si accingevano ad affrontare i primi esami di maturità svolti secondo la nuova normativa. I formulari erano rigorosamente anonimi. Le risposte rientrate sono state 117. Senza entrare in un'analisi dettagliata dei risultati, riassumeremo alcuni aspetti che ci sembrano interessanti e significativi.

## 1. Individuazione del curriculum

Dei 117 formulari rientrati, 50 (42.7%) riguardavano allievi che seguivano l'indirizzo linguistico, 44 (37.6%) quello scientifico e 23 (19.7%) quello economico.

L'analisi dei risultati non ha permesso di evidenziare, salvo per poche domande pur significative e sulle quali ci soffermeremo successivamente, una correlazione statisticamente rilevante fra la scelta del curriculum e le risposte. Appare tuttavia ragionevole assumere l'esistenza di una correlazione, anche se la concezione del questionario e gli strumenti statistici usati nell'analisi erano inadatti alla sua rilevazione.

Un primo gruppo di domande tendeva a scoprire le motivazioni soggettive alle scelte delle opzioni specifiche e complementari, come pure del tema del lavoro di maturità. In tutti i casi, la motivazione di gran lunga prevalente è l'interesse verso la disciplina o il tema prescelti.

Riguardo all'opzione complementare, negli indirizzi non scientifici prevale il desiderio di diversificare il curriculum fissato dall'opzione specifica. Fra gli studenti d'indirizzo scientifico, una significativa maggioranza ha fatto invece la sua scelta per caratterizzare ulteriormente i propri studi nello stesso settore. Si tratta per lo più di allievi, in particolare fra coloro che hanno optato per biologia e chimica, ben consci del grave handicap che costituirebbe il presentarsi all'università o al politecnico senza avere seguito un corso di fisica negli ultimi due anni di liceo. Un'analoga preoccupazione sussiste nei riguardi della chimica fra chi se-

gue il corso di fisica e applicazioni della matematica. Questo stato di cose finisce poi per penalizzare le opzioni complementari di biologia e di applicazioni della matematica, che ben difficilmente raggiungono un numero di iscritti sufficiente per la loro attuazione (mai lo hanno raggiunto finora) in una scuola delle dimensioni del liceo di Mendrisio.

Le scelte dichiaratamente per esclusione, per convenienza o, nel caso del lavoro di maturità, per sintonia con il docente responsabile, risultano chiaramente minoritarie.

## 2. Materie nuove o con statuto nuovo

Due domande riguardavano il corso di introduzione all'economia e al diritto, in particolare la sua collocazione attuale, in prima e in quarta, e la sua obbligatorietà nell'ultimo anno anche per chi dalla seconda segue l'opzione specifica di economia e diritto. Il 90% degli studenti ritiene inadeguata la collocazione del corso: il 45% preferirebbe che fosse concentrato nel primo biennio e un altro 45% lo vedrebbe meglio nel secondo. Un giudizio di inadeguatezza è dato anche dal 78% degli allievi di indirizzo economico. Quanto al secondo aspetto, l'obbligatorietà del corso in quarta anche per il curriculum economico, l'82.1% (la stessa percentuale vale anche per gli studenti di indirizzo economico) la trova illogica. Solo l'8% la trova giusta, mentre i rimanenti non danno risposta.

Sono poi state formulate alcune domande riguardanti l'insegnamento integrato delle scienze sperimentali in terza e nelle opzioni specifiche di biologia e chimica e di fisica e applicazioni della matematica in tutto il biennio terminale. Qui le risposte date dagli allievi di indirizzo scientifico sono diametralmente opposte a quelle degli altri. Così il 61% degli studenti di indirizzo scientifico giudica positivamente l'insegnamento integrato, il 14% lo valuta negativamente e il 25% dà un giudizio neutro. Degli altri allievi invece, solo l'8% valuta positivamente l'esperienza, il 52% la considera negativa e il 37% neutra; il 3% non ha risposto alla domanda.

Quanto alla collaborazione fra i docenti nei corsi integrati, quasi l'80% degli studenti di indirizzo scientifico la giudica buona o soddisfacente; questa percentuale scende al 30% nelle risposte degli allievi con curricoli non scientifici. Su quest'ultimo aspetto, la direzione ha potuto costatare l'ottimo grado di collaborazione fra i docenti del corso di scienze sperimentali, perciò riesce difficile comprendere il giudizio degli studenti. Tuttavia, un esame più approfondito della situazione rivela come alcuni studenti si siano posti fin dall'inizio in contrapposizione con l'insegnamento scientifico, che essi ritengono superfluo. Inoltre il nuovo tipo di didattica adottato dagli insegnanti, in perfetto accordo con i principi della riforma, ha richiesto maggior impegno da parte degli allievi, buona parte dei quali avrebbe preferito invece la vecchia didattica, con le tre materie separate, in cui una buona dose di studio a memoria alla vigilia delle solite prove scritte avrebbe costituito una ragionevole garanzia per una nota sufficiente. Gli allievi hanno manifestato qui un atteggiamento piuttosto conservatore nei confronti della riforma. Quest'ultima può quindi incontrare resistenze non solo fra i docenti oramai abituati alla vecchia didattica, bensì anche fra gli studenti, nella misura in cui i nuovi metodi tendono a sconvolgere prassi oramai consolidate. La maggioranza degli studenti di tutti gli indirizzi giudica equilibrata la valutazione complessiva nei corsi integrati.

Una forte differenza fra gli indirizzi emerge da un'ulteriore domanda, in cui si chiedeva se l'apprendimento delle singole discipline risultasse facilitato o complicato dall'insegnamento integrato. Il 52% degli studenti di indirizzo scientifico lo ritiene facilitato, il 23% complicato e il 25% non vede differenze; negli indirizzi non scientifici, queste percentuali si modificano in 22%, 38% e 37% rispettivamente (il 3% non risponde). Ovviamente nel valutare queste differenze occorre tenere conto che le materie da integrare per gli indirizzi non scientifici sono tre e non due come nei corsi di biologia e chimica e fisica e applicazioni della matematica.

Come noto, con l'introduzione della riforma è possibile, nel quarto anno degli indirizzi non scientifici, escludere completamente le scienze sperimentali; nel curriculum scientifico è



possibile escludere la fisica oppure, secondo l'opzione specifica seguita, la chimica e la biologia. Agli studenti è stato chiesto di esprimersi su questo punto. Fra gli studenti di indirizzo scientifico, il 68% dà un giudizio negativo (in prevalenza con la motivazione che sono ostacolate certe scelte postliceali), il 20% valuta positivamente la possibilità e l'11% non risponde. Com'era da attendersi, negli altri curricula queste percentuali si modificano rispettivamente in 15% (anche qui in prevalenza per le difficoltà causate negli studi dopo il liceo), 82% e 3%.

Agli studenti è stato chiesto anche di esprimersi sulla nota unica in arti alla fine del secondo anno e in scienze umane alla fine del terzo. Qui le risposte sono omogenee fra i diversi indirizzi. In prevalenza il giudizio è negativo, più marcatamente per le scienze umane (57%). È probabile che all'allievo risulti difficilmente comprensibile l'assegnazione di una nota unica per discipline che, durante tutto l'anno scolastico, sono seguite separatamente e con pochi, per non dire nessuno, scambi reciproci. L'assegnazione di un unico voto appare solo come un artificio per ridurre il numero di note sulla pagella o, nel caso delle materie scientifiche del primo biennio, per ridurre l'influenza sulla selezione.

La vera interdisciplinarietà è difficile e, se attuata seriamente, richiede agli studenti un impegno maggiore. Laddove si tenta di introdurla sorgono difficoltà, come evidenziato qui sopra per gli insegnamenti integrati nelle scienze.

### 3. Lavoro di maturità

Il lavoro di maturità costituisce una parziale novità introdotta dalla riforma. Esso non si differenzia molto dal precedente seminario, se non per la collocazione, a cavallo fra il terzo ed il quarto anno, e per la mancanza di una valutazione numerica, sostituita con un giudizio verbale.

L'esperienza del lavoro di maturità è giudicata positivamente dall'89% degli studenti. Per il 92% il lavoro di maturità va bene dov'è, fra la terza e la quarta. La grande maggioranza (84%) asserisce di non essere stata influenzata in alcun modo dalla mancanza di una valutazione numerica. Solo l'11% ritiene di aver lavorato meglio grazie a questo fatto.

Il lavoro richiesto sembra abbastanza contenuto. Nel secondo semestre di

terza, la maggioranza degli studenti (68%) ha dedicato a tale impegno meno di due ore settimanali, oltre alle due in orario. Il 22% ha lavorato invece da due a tre ore. Nel primo semestre di quarta il 27% ha continuato ad investire meno di due ore, il 41% da due a tre ore e il 30% un tempo maggiore. Anche il tempo investito durante le vacanze estive è molto contenuto: meno di 10 ore per il 65%.

### 4. Difficoltà e correttivi

Alcune delle domande del questionario si proponevano di rilevare un giudizio degli studenti sull'orario settimanale da un lato e sul carico di lavoro dall'altro nel corso dei quattro anni di liceo.

Se l'orario settimanale di prima, terza e quarta è giudicato accettabile da una netta maggioranza di allievi, quello di seconda è ritenuto troppo pesante dal 72% di coloro che hanno partecipato all'inchiesta. Questo conferma quanto già si è potuto notare come docenti. Riguardo al carico di lavoro, si ha una diversa configurazione delle risposte. Esso è giudicato accettabile in prima (77%) ma anche in seconda (63%). Quest'ultimo dato induce a pensare che gli insegnanti tengano conto del notevole carico orario commisurando opportunamente il lavoro assegnato alle classi. Nel secondo biennio per contro, l'onere di lavoro è ritenuto eccessivo dal 54% in terza e dal 56% in quarta. Alcune domande intese a quantificare questo carico di lavoro rivelano poi che nei primi tre anni il 65-70% degli studenti dedica mediamente allo studio (esercitazioni, preparazione di prove scritte e interrogazioni, ricerche) meno di 10 ore settimanali; addirittura meno di cinque ore per il 38% nel primo biennio e per il 26% in terza. La situazione muta leggermente in quarta, dove il 71% degli allievi lavora da cinque a 15 ore settimanali. Quello che esce da questi dati non ci sembra un carico di lavoro eccessivo per un liceo. Probabilmente molti studenti assumono troppi impegni extra-scolastici, sportivi ad esempio, senza saper stabilire delle priorità.

Abbiamo poi voluto valutare la fondatezza delle voci ricorrenti, secondo le quali il ricorso a lezioni private sarebbe molto diffuso. Ciò rappresenterebbe quasi un problema sociale, nella misura in cui, per un numero rilevante di famiglie il ricorso a lezioni private è un onere finanziario pe-

sante (le tariffe orarie non sono inferiori ai 50 franchi). Sappiamo che, per evitare spese eccessive, alcuni adottano la soluzione di compromesso consistente nel frequentare lezioni private solo alla vigilia delle prove scritte. È evidente che questo serve a poco. Effettivamente l'inchiesta ha rivelato che il 50% degli allievi ha frequentato lezioni private, più precisamente il 39% saltuariamente e l'11% regolarmente. Le materie di queste lezioni sono state soprattutto la matematica (51 casi) e il tedesco (18 casi). Meno numerosi i casi per inglese (6), latino (5), fisica (5) e francese (1). L'onere finanziario causato da queste lezioni private è giudicato modesto dal 28%, sopportabile dal 44% e rilevante o eccessivo dal 28%.

Come si vede il fenomeno delle lezioni private è tutt'altro che trascurabile. Un modo per ovviare al problema consiste nell'offrire delle lezioni di sostegno. Al liceo di Mendrisio, negli ultimi anni un certo numero di ore prese dalla dotazione oraria di sede è stato usato a questo scopo. Questo numero è andato tuttavia costantemente diminuendo a causa delle restrizioni imposte dallo Stato. Le materie interessate sono la matematica (solo per i curricula non scientifici e limitatamente alla seconda e alla terza), il tedesco e l'inglese avanzati (solo in prima). La dotazione è di un'ora settimanale ogni due o tre classi. L'inchiesta chiedeva di valutare l'offerta di corsi di sostegno: il 58% la ritiene scarsa (o addirittura nulla); per il 34% essa è adeguata. Solo il 2.4% la trova eccessiva. Quanto alle discipline in cui la lezione di sostegno è considerata più utile, le risposte indicano la matematica (110), il tedesco (60) e la fisica (56). Non è un caso che matematica e tedesco siano proprio le materie in cui più frequente è il ricorso a lezioni private. Inoltre vi sono richieste di sostegno anche per inglese (18), latino (12), francese (8) e italiano (2). Due domande riguardavano poi i laboratori di italiano e matematica in prima. La maggioranza (62% per l'italiano e 76% per la matematica) li ritiene utili per migliorare le competenze nell'espressione scritta, rispettivamente le capacità operative. Tuttavia, in particolare per la matematica, il laboratorio non è visto come sostitutivo della lezione di sostegno.

Fabrizio Pini



## Esperienze di condivisione tra scuola speciale e scuola media

*Uno dei tratti distintivi della scuola ticinese è rappresentato dalla volontà di assicurare a tutti gli allievi le stesse condizioni di formazione e nel contempo di favorire l'integrazione nel suo senso più ampio. Per conseguire questa finalità, fin dal momento della loro istituzione, le scuole speciali condividono gli stessi spazi e il medesimo contesto educativo degli altri allievi. Questa situazione ha fatto sì che in numerosi istituti scolastici si conducano, ormai da diversi anni, interessanti esperienze di collaborazione e condivisione. Si tratta indubbiamente di occasioni preziose per favorire la conoscenza reciproca fra docenti e fra allievi. Da questi scambi e da questi confronti tutti possono trarre importanti incentivi sul piano educativo e formativo.*

*Questo articolo si prefigge di presentare le promettenti iniziative condotte presso la scuola media di Lugano Besso e quella di Locarno (Via Varesi).*

### Accompagnando Roberto...

#### «Che cos'è la Scuola Speciale?»

Al rientro da un'uscita di due giorni in montagna alla quale avevano preso parte allievi di prima media e allievi di una classe speciale, un ragazzo delle medie, pose, discretamente, questa domanda alla docente della classe speciale.

Come rispondere? Sulla base di quello stimolo, gli allievi della classe speciale hanno discusso uguaglianze e differenze tra le due scuole, evidenziando che alle speciali, il minor numero di allievi per classe consente ai docenti di dedicare loro più tempo, che non esiste la bocciatura, che gli alunni si sentono più seguiti e più sicuri.

Spontaneo come la domanda era nato anche il progetto di uscita in comune, frutto di incontri tra colleghi nei corridoi, di coincidenze occasionali raccolte e trasformate in realizzazione. Altre attività collettive fanno ormai parte della tradizione, in varie sedi

scolastiche (settimane sportive, feste stagionali di sede, ecc.).

La Legge Scolastica Cantonale Ticinese, fin dal 1975, prevede, che la scolarizzazione degli allievi disabili, nella misura del possibile ed in risposta alle necessità territoriali, avvenga nelle Sedi Scolastiche Comunali o Cantionali della regione in Classi Speciali, secondo le definizioni dell'Assicurazione Invalidità.

Questa nostra legge, esito equilibrato delle sessantottine riflessioni egualitarie tese al superamento di ogni tipo di ingiusta differenziazione ed emarginazione, offre, tra l'altro, le basi migliori per agire in modo flessibile secondo i bisogni mutevoli della popolazione interessata.

#### I vantaggi educativi

I vantaggi di tale disposizione sono notevoli: gli allievi delle classi speciali, ricevendo un insegnamento adeguato ai loro bisogni, continuano a vivere in famiglia e crescono con i coetanei con i quali condividono alcune lezioni e tutti i momenti collettivi della Scuola nella quale sono inseriti.

Dal profilo educativo, il grande gruppo scolastico offre loro stimoli, modelli normativi e comportamentali di enorme importanza. Sappiamo quanto può essere intenso l'effetto-imitazione. Siamo abituati a leggere questa considerazione in riferimento a modelli negativi, dimenticando, forse, che i comportamenti inadeguati o comunque da contenere, sono quantitativamente molto ridotti rispetto ai quotidiani atteggiamenti positivi e costruttivi che si osservano in ogni gruppo scolastico.

Anche per gli allievi delle classi non speciali, si offre un'occasione educativa interessante. Dapprima quella di allargare la loro conoscenza a problematiche esistenziali diverse. Ne conseguono vantaggi reali per la loro maturazione ed identità. Gli alunni possono così scoprire che tutti noi, in qualche modo ed in qualche momento, dipendiamo dagli altri.

Come molte altre, anche le esperienze con i compagni delle classi speciali mettono ognuno di fronte alla pro-

blematica delle proprie e altrui disabilità, alle paure che ne conseguono, alla necessità di affrontare le umane ansie delle nostre diversità.

Gli allievi possono sperimentare che è possibile star bene anche con chi è diverso, che ci si può rendere utili; verificano che la società si impegna a curare ed educare i più deboli.

Motivo questo anche per riflettere sull'importanza dello studio e dell'impegno formativo qualificato al quale sono chiamati coloro che ne hanno ricevuto le capacità, in vista di un uso solidale delle energie adulte.

I ragazzi esercitano inoltre la tolleranza e si rendono conto poi che, se nella vita, con loro o vicino a loro, ci sarà una persona disabile, sarà possibile affrontare il dolore e ritrovare equilibrio e serenità.

L'educazione alle diversità si iscrive nel coraggioso cammino della maturità personale e civica.

#### Tra il dire e il fare...

Alla luce delle nostre esperienze, ci sembra che un atteggiamento, difficilmente codificabile, di equilibrata flessibilità (ossia: si fa ciò che è possibile in un certo luogo e in un certo momento, programmando con precisione risorse, metodi e contenuti, e si verifica costantemente che l'obiettivo educativo si realizzi con la relativa soddisfazione di tutti) possa sollevare da legittimi timori gli interessati.

«I gatti», acquarello, pastello e collage.





Ad un recente congresso professionale, la Presidente dell'assemblea, Madame C. Croisiaux, psicologa, Direttrice di un'Istituto specializzato in Belgio, lei stessa focomelica bilaterale, aprì l'assemblea dicendo:

«La persona disabile è, come noi tutti, l'attore principale e responsabile del proprio inserimento sociale.»

A noi docenti spetta il compito di valutare e proporre situazioni sociali e didattiche adeguate ai mezzi e agli obiettivi conoscitivi dei rispettivi allievi.

La risultante delle forze in campo può condurre a situazioni di normale (ma di alto valore educativo) e amichevole condivisione dell'istituto scolastico, di «intersezioni» individuali e/o collettive negli spazi e attività comuni, durante l'orario scolastico o addirittura di «inclusioni», rare, ma possibili, di allievi nelle classi regolari e viceversa, quando ciò risulta necessario.

#### Ci si definisce...

Se, talvolta, durante le attività sportive o di divertimento è possibile che gli allievi delle Scuole Speciali riescano a dimostrare alcune loro abilità, ciò appare molto più improbabile e problematico nel corso di altri inserimenti scolastici dove le esigenze del conoscere e del sapere sono elevate e ciò anche nelle attività cosiddette di tipo «pratico». Capita allora che le loro disabilità vengano messe in evidenza e derise da qualche compagno. Verrebbe allora voglia di sottrarli subito a quel dispiacere.

Valutata seriamente la difficoltà alla quale sono sottoposti gli allievi della classe speciale e volendo evitare che essi possano trovarsi in situazioni troppo al di sopra delle loro capacità, si offre l'occasione per un momento educativo di alto valore civico per tutti: per l'allievo della classe speciale, che dovrà fare conto, nella vita, con momenti delicati nell'accettazione delle sue disabilità; per i coetanei delle medie che, negli importanti anni della costruzione della loro individualità, possono essere aiutati a riflettere sui loro stessi limiti personali nell'uno o nell'altro settore.

Il momento si presta a riflettere sulla debolezza delle proiezioni individuali o di gruppo, come soluzione alle proprie incertezze e difficoltà e sulla relatività delle definizioni di disabilità.

Abbiamo constatato che gli allievi dei due tipi di scuola sono sensibili e,



«Oasi», affresco e collage.

in particolare gli allievi delle scuole speciali, riconoscenti quando si osa affrontare questo discorso.

In alcune occasioni si è deciso di interrompere l'esperienza di condivisione dopo averne valutato l'eccessiva difficoltà per gli allievi delle classi speciali. Come sempre, la decisione è suggerita dalla scelta della situazione pedagogica più adatta alle loro caratteristiche e al loro benessere.

#### Ma le diversità sono infinite...

Per la ricorrente legge della distribuzione gaussiana di ogni fenomeno, anche all'interno delle classi speciali può succedere che si segnali di non accettare la particolare difficoltà di un compagno in un determinato momento.

Allievi con forme di disabilità più importanti frequentano pure le classi speciali e, anche per essi, si riproduce la necessità dell'integrazione, non solo nell'istituto scolastico ma anche nella classe speciale stessa. Per essi, debilitati anche nella possibilità di tessere legami e amicizie a lungo termine ed in modo autonomo, la condivisione scolastica ha pure lo scopo di renderli visibili, di far conoscere i loro modi di comunicare affinché il grande gruppo sociale attuale e del loro futuro li conosca e non abbia riserbo o timore ad avvicinarli e coinvolgerli nella vita di tutti i giorni.

Gli allievi delle scuole elementari e medie che hanno avuto ed hanno l'occasione di avere come compagno Roberto, allievo quattordicenne, tetraplegico e privo della parola, opportunamente informati dai docenti, hanno dimostrato interesse e capacità di capire le sue difficoltà ed il suo

complesso metodo di comunicazione alternativa. L'approfondimento delle tecniche resta, a causa della sua labilità, appannaggio del cerchio più ristretto dei docenti e compagni di classe. Tutti gli allievi della Sede testimoniano ogni giorno grande disponibilità nei confronti di Roberto se ha bisogno di aiuto, ed un rispettoso atteggiamento di normale vicinanza che conferma, se ancora fosse necessario, la validità e fattibilità delle impostazioni ugualitarie della Scuola ticinese.

Così succede anche a ragazzi ciechi, sordi, disabili intellettivi gravi inseriti in tutti gli ordini di scuola dalla scuola dell'infanzia al liceo.

#### Informatica e creatività possono aiutare

In un clima di amichevole scambio delle competenze, da parecchi anni, colleghi e allievi di Classi Elementari, Medie e Speciali di varie Sedi, hanno avuto la possibilità di interagire grazie anche ad attività informatiche in vari ambiti (robotica, geografia, educazione visiva), sorte attorno ai programmi informatici progettati dal CID, Centro Informatica e Disabilità della FIPPD, Fondazione Informatica per la Promozione della Persona Disabile. Tali programmi, rigorosamente concepiti secondo i principi del costruttivismo pedagogico, e, grazie alla loro versatilità, adatti agli allievi di ogni livello scolastico in quanto configurabili secondo le necessità dell'utilizzatore e dei contenuti conoscitivi desiderati, hanno pure contribuito a far vivere esperienze ricche e stimolanti per tutti.

Ognuno può così sperimentare che lo studio e l'applicazione delle tecnologie permettono ad allievi colpiti da gravi disabilità motorie migliori condizioni di crescita e di qualità della vita impensabili prima dell'avvento delle NT.

#### Diversità e civica

Nell'incessante ricerca di equilibri esistenziali individuali e sociali tra costruzione e distruzione, percepiamo che l'uomo sociale nostro e di tutti i nostri allievi è continuamente plasmabile attraverso fatiche e speranze rinnovate.

La scuola, gruppo sociale rappresentativo di tante diversità, non si lascia sfuggire il valore educativo di queste esperienze.

Elvi Scascighini-Braguglia



## Lavorando su un'opera di Giovanni Segantini

Durante la visita al bellissimo museo dedicato all'opera di G. Segantini a St. Moritz, ebbi l'occasione di ammirare le grandi tele e in particolare le rappresentazioni dei paesaggi alpini invernali. Si tratta di composizioni essenziali dovute alla neve che tutto ricopre, con pochi elementi: le montagne, le case, qualche figura persa nel gelo mi hanno fatto pensare che queste immagini ben si prestavano ad essere riproposte nell'ambito scolastico. Si poteva tentare una rielaborazione grafica giocando sulle poche forme e lasciando spazio alla fantasia dei ragazzi nell'interpretare la luce. Un poster, di medie dimensioni, di uno di questi paesaggi invernali (esposto al museo di San Gallo), poteva essere il punto di partenza per un progetto di lavoro da sviluppare a scuola, magari con materiali diversi, per esempio con la carta seta.

All'idea iniziale si è aggiunta la possibilità di collaborare con una piccola classe di scuola speciale (presente in sede), che ben s'inseriva nell'ambito di attività manuali con le prime. Inoltre bisognava trovare qualcosa che potesse ricordare il Natale, per esempio dei trasparenti per le numerose vetrate dell'ingresso e del corridoio principale nella nostra sede in Via Varesi a Locarno.

Così ho preparato il progetto, semplificando l'immagine del paesaggio invernale con un solo colore per lo sfondo, un altro tono su tono per la montagna e i pochi elementi essenziali: le case, una donna con una grande slitta carica di legna.

Assieme alle docenti di scuola speciale abbiamo discusso il progetto e i modi per la realizzazione.

La classe di sette ragazzi di scuola speciale insieme alle docenti e la mia semi-classe di dieci ragazzi si sono riunite per una prima lezione nella quale è stata presentata brevemente l'opera e la figura dell'artista Segantini, la tematica costante: il paesaggio grigionese, la vita dei contadini di montagna, la rappresentazione simbolica e in ogni caso sempre figurativa.

Siamo poi passati alla fase esecutiva, lasciando scegliere ad ognuno le carte seta colorate per il proprio quadro e le carte da disegno per le piccole immagini da sovrapporre allo sfondo. Affinché agli allievi fosse possibile rifarsi con facilità all'opera originale,

sono stati preparati alcuni modelli in cartoncino degli elementi di base riprodotti fedelmente con l'aiuto dei lucidi.

I ragazzi hanno iniziato a creare il loro quadro di Natale scegliendo colori molto diversi e utilizzando solo alcuni elementi dell'originale e aggiungendone altri.

Trattandosi per molti di loro di un primo approccio all'opera d'arte, abbiamo notato un atteggiamento timido, quasi riservato, nell'interpretare l'opera in modo creativo, e un po' di timore nell'esprimere le proprie emozioni.

Quasi tutti hanno inserito nel loro quadro la figura della donna e le case sullo sfondo, quindi presenze umane rassicuranti in un paesaggio privo di punti di riferimento.

Lo stretto ventaglio di soluzioni figurative apportate dagli allievi è probabilmente da ricondurre non tanto alla loro insensibilità quanto piuttosto all'incapacità di muoversi liberamente entro un'opera d'arte di così alto spessore simbolico.

Non ci si stupisce pertanto che gli interventi dei ragazzi riconducano ad oggetti o figure (prevalentemente piccoli animali come l'orsetto o il pinguino) che appartengono alla sfera più quotidiana e familiare del ragazzo, senza che ne sia scalfita la composizione di base del quadro di Segantini. Un certo peso l'avrà avuto anche il fattore emozionale, per cui l'allievo con-

sapevole del fatto che il suo prodotto artistico sarebbe stato esposto insieme con altri all'esame critico dei compagni, ha prudentemente pigiato il pedale sul freno della propria creatività, limitandosi a quelle piccole modifiche di forma e non di sostanza che gli garantivano l'anonimato.

Durante le tre lezioni necessarie a questo lavoro, le due classi (prima media e classe speciale) hanno avuto modo di conoscersi, aiutandosi nel delicato impiego della carta seta, muovendosi tra i banchi per procurarsi il materiale, osservando e commentando in modo stimolante le idee dei compagni.

Dopo l'esposizione dei trasparenti, ognuno ha portato a casa il proprio dipinto di Natale.

Spettatori e protagonisti hanno particolarmente gradito questa esperienza, che ha permesso di creare delle piccole opere e di avvicinarsi ad un nostro grande artista.

L'esito positivo di questa collaborazione ci ha convinti della necessità di riproporre nel corso dei quattro anni altri approcci in questa direzione, affinché sia possibile dare quel minimo di confidenza e di stimoli soprattutto a coloro che dopo le medie non avranno più l'occasione di esplorare a scuola il mondo dell'arte.

**Roberta Manetti**  
con la collaborazione di  
**Paola Albertoni e Patrizia Dresti**





## A lezione di educazione visiva

*«qualcosa lì  
ma dove  
lì fuori  
dove lì fuori  
di fuori  
fuori da che cosa  
la tesa che cos'altro  
qualcosa lì da qualche parte fuori  
la tesa...»*  
Samuel Beckett

Col contributo dell'esperto di materia abbiamo elaborato un programma che, partendo da un cappello generale incentrato attorno all'idea del *viaggio*, portasse man mano più addentro alle conoscenze specifiche disciplinari del primo anno di scuola media. Alla base della condivisione della lezione di educazione visiva fra una prima media e una classe di scuola speciale, sta la simpatia personale tra colleghi e l'entusiasmo per la prova di soluzioni alternative all'interno della scuola, e non un preventivato progetto educativo. L'idea che valeva la pena sperimentare nasce piuttosto da un'intuizione, prima ancora che da fattori programmatici e strutturali che si sono poi rivelati angusti ma non insuperabili.

Tuttavia non crediamo di poter parlare di *integrazione* in senso stretto, se con questo termine s'intende un elevato adattamento all'ambiente circostante con forte capacità d'interrelazione tra i vari livelli della «realtà». Nel contesto in cui operiamo, l'«integrazione» è a bassa soglia poiché in effetti consideriamo la nostra prova soltanto come un'occasione per aumentare la rete di *relazioni* tra parti che, volenti o nolenti, hanno ruoli così diversi nella società e anche nella realtà scolastica.

Così, con questa esperienza, gli allievi di prima media imparano a convivere per qualche ora con quelli della scuola speciale, facendo loro perdere la collocazione di «abitanti di un altro pianeta», scoprendoli come persone con un nome e con delle capacità e dei comportamenti dopotutto non così strani e in fin dei conti abbastanza simili ai loro; mentre per i giovani della scuola speciale l'esperienza sembra essere vissuta come una possibilità di accesso al mondo della «normale complessità» attraverso l'esperienza della classe «grande», dove la rete delle dinamiche è molto vasta.

D'altro canto per il docente di scuola

media, abituato ad essere l'unico attore davanti alla classe, trovarsi a lavorare con almeno due altri colleghi, abituati ad altri regimi di complessità e con obiettivi molto diversi dai suoi, diventa un modo per mettere in discussione il proprio ruolo. Di fatto ormai la progettazione delle singole unità didattiche è studiata dal gruppo dei docenti per una pianificazione ottimale delle lezioni, più per adattarsi alle nuove esigenze nate dalla collegialità che per specifici bisogni didattici. D'altronde l'idea di lavorare in gruppo è indubbiamente fonte di stimoli e soddisfazione. Il programma prevedeva un viaggio verso isole lontane ed ha portato i naviganti nelle profondità marine, lungo rotte attraversate da onde grigie e gigantesche fin sulle coste di lontane isole tropicali.

**Mauro Valsangiacomo  
Eric Sciolli**

## A lezione di educazione fisica

Nella mia qualità d'insegnante di educazione fisica lavoro già da alcuni anni con gli allievi delle Scuole speciali due ore alla settimana. Quest'anno alla Scuola media di Besso abbiamo deciso di inserire 4-5 allievi delle Scuole speciali in tre classi di scuola media per la lezione di educazione fisica.

Per poter lavorare con queste classi è indispensabile la collaborazione sia con i docenti delle Scuole speciali sia con l'esperto di materia. I colleghi delle Scuole speciali conoscono eviden-



*«Il delfino Gimmi», sanguigna.*

temente bene i loro allievi e le loro problematiche; si creano così le premesse per un dialogo continuo che permette di affrontare e di risolvere le situazioni difficili.

L'Educazione fisica è una materia che si presta particolarmente a questo tipo di esperienza: spesso infatti i ragazzi delle Scuole speciali hanno delle buone capacità sportive. Questo consente loro di sentirsi a proprio agio con i compagni e di dimostrare il proprio valore. L'esperienza finora sembra positiva, anche se credo sia prematuro arrivare a delle conclusioni definitive.

**Elena Meier-Ballerini**

*«Il topone volante», acquarello e pastello.*





## Documentazione nell'orientamento scolastico e professionale

Parlare di novità nell'ambito della documentazione e dell'informazione in materia d'orientamento scolastico e professionale è per noi una costante. La nostra realtà è rappresentata dal perenne cambiamento: continuamente dobbiamo adattarci, rinnovarci, aggiornarci, costantemente siamo alla ricerca delle novità per poter trasmettere ai nostri utenti informazioni attendibili e aggiornate.

Ci illudiamo di pubblicare un nuovo opuscolo, una nuova scheda... ed ecco che poco dopo il tutto è già sorprendentemente superato, vittima delle novità in agguato: intervengono improvvisi cambiamenti alle condizioni di ammissione ad una determinata scuola, nuovi iter di studio sono creati, nuove professioni vanno ad abrogare ed a sostituirne altre. Alcuni esempi? Eccoli: sapevate che chi stampa in una tipografia non è più stampatore ma è tecnologo di stampa? che la disegnatrice catastale è diventata la geomatrica? che il sarto da donna è definito creatore di abbigliamento per donne? ... ma non finisce qui: lo studio in un'università non porta più ad una licenza... ora porterà gli studenti al Bachelor e, dopo ulteriori anni di studio, al Master. E questi sono solo alcuni fra i tanti esempi che potremmo citare.

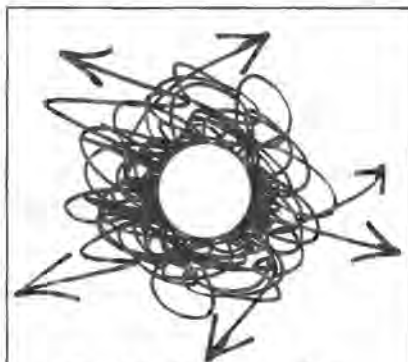
La novità, è vero, può essere costituita anche dai mezzi che usiamo per fare l'informazione: basti pensare all'impiego delle nuove tecnologie; eccoci quindi alle prese con l'informatica, i multimedia, i linguaggi interattivi, l'ipertesto, i vari Web, Internet, intranet,....Ma ormai anche questo mito è in caduta libera. L'informatica non è più una novità, abbiamo capito che rappresenta solo uno dei vari mezzi, non è la bacchetta magica che miracolosamente ci risolve i problemi, che elabora, mantiene e aggiorna automaticamente l'informazione.

Risulta quindi difficile per noi parlare di novità in assoluto. Ma tant'è..., qualcosa di nuovo (o piuttosto che fino a ieri lo era...) siamo riusciti a realizzarlo, svolgendo il nostro lavoro di tutti i giorni, rincorrendo le no-

vità, cercando di fiutarle e al momento giusto di acchiapparle: si è innovati nella misura in cui si riesce a trovare l'informazione, a trasmetterla ai nostri utenti. Eh sì, perché bisogna sapere che l'orientamento non è il referente privilegiato dei nostri interlocutori: scuole, aziende, istituti di formazione, o altre istituzioni. Molto spesso le novità le captiamo dai media: radio, televisione, giornali, riviste, o anche in occasione di serate, conferenze o di altri incontri pubblici o meno.

E infine ecco in concreto, illustrate brevemente le nostre recenti realizzazioni.

Grazie ad un progetto di portata nazionale, al quale abbiamo partecipato attivamente fin dall'inizio, anche l'orientamento di lingua italiana è oggi su Internet. Il riferimento è «[www.orientamento.ch](http://www.orientamento.ch)»: in qualsiasi momento si può accedere ad informazioni relative alle professioni, ai posti di tirocinio, alle formazioni e ai perfezionamenti di tutta la Svizzera; per chi si interessa specialmente a quest'ultimo tema è però possibile accedere anche direttamente al sito



**Servizio documentazione**  
Ufficio dell'orientamento  
scolastico e professionale  
Stabile Torretta  
6500 Bellinzona  
Tel. 091 814 40 80  
[dic-uosp@ti.ch](mailto:dic-uosp@ti.ch)  
[www.ti.ch/uosp](http://www.ti.ch/uosp)

«[www.bop.ch](http://www.bop.ch)» (borsa delle offerte di perfezionamento). Le informazioni in lingua italiana sono curate dal nostro servizio documentazione.

Abbiamo inoltre a disposizione il pacchetto multimediale, realizzato interamente da noi e tradotto nelle altre lingue ufficiali, «*Lei lo fa! Sie schafft es! Elle y arrive!*». Comprende un film con l'intervista ad alcune donne attive professionalmente in diverse regioni della Svizzera; un CD ROM interattivo che presenta 280 professioni al femminile, con i relativi iter formativi, i perfezionamenti e arricchito da tante fotografie; completa la collezione un'agenda per quest'anno o gli anni a venire.

L'ultimo nostro impegno è stato rappresentato da EspoProfessioni, dove l'apparato informativo sulle professioni è stato curato dal nostro servizio: per l'occasione abbiamo anche realizzato il catalogo «*Una panoramica delle professioni*» che illustra in modo sintetico e strutturato più di 150 professioni, in gran parte presenti alla mostra.

Freschi di stampa sono attualmente disponibili alcuni quaderni su singole professioni o settori professionali, veri e propri reportage con interviste a professionisti e studenti, testimonianze fotografiche, informazioni sulla formazione e i perfezionamenti. Ecco i titoli dei temi affrontati da ciascun quaderno: falegname, moda e stile, le scuole d'arte, polimeccanico e polimeccanica, operatore e operatrice in automazione, elettronico ed elettronica.

Se poi volessimo gettare un'occhiata al futuro possiamo anticipare che il Servizio documentazione sta elaborando la nuova edizione 2002/2003 di *Scuola media... e poi?* il prontuario realizzato dagli orientatori per gli allievi di scuola media e i loro genitori, che sarà disponibile il prossimo autunno (al momento attuale è disponibile l'edizione 2001/2002). Nello stesso periodo potremo mettere a disposizione degli utenti due nuove collezioni: *InfoProf* e *InfoScuole*, in forma elettronica e anche cartacea. *InfoProf* sta per la raccolta delle schede monografiche sulle singole professioni, che ne propongono le descrizioni brevi e strutturate. Le *InfoScuole* sono invece le schede monografiche sulle scuole che descrivono sinteticamente singoli iter formativi proposti dalle scuole del nostro Cantone.

**Beatrice Tognola-Giudicetti**



## Per trovar tempo

In quel celebre saggio sulla disaffezione e sulla passione per la lettura che si legge *Comme un roman*, la narrazione di Daniel Pennac si apre su due episodi dell'apprendistato alla lettura di segno diametralmente opposto.

Dapprima c'è il ritratto della situazione attuale degli adulti che non trovano argomenti persuasivi perché i loro figli ed i loro allievi sappiano praticare quotidianamente l'esercizio impegnativo della lettura. Può essere forte la tentazione di reagire all'indifferenza, ma nel modo sbagliato: «Leggi!» Infatti, una prescrizione a scuola o un rimprovero a casa non potranno mai far nascere il piacere intenso della lettura. «Il verbo leggere non sopporta l'imperativo», avverte Pennac, e condivide questa condizione con il verbo amare.

Nel secondo episodio del libro l'autore ci riporta indietro ad un'epoca e ad un ambiente in cui l'atteggiamento degli adulti verso la lettura dei bambini e dei ragazzi era di segno opposto: «Ma smettiti di leggere, insomma, ti rovinerai gli occhi!», «Vai fuori a giocare, piuttosto, che c'è un tempo stupendo». «Spegni la luce! È tardi!».

Pennac ricorda come nascesse allora con l'uno o l'altro dei personaggi di una vicenda raccontata in un libro una complicità imprevedibile: «Leggere era a quei tempi un atto sovversivo. Alla scoperta del romanzo si univa l'eccitazione di disobbedire alla famiglia. Duplice incanto! Oh!, il ricordo di quelle ore di lettura rubate sotto le coperte alla luce di una torcia elettrica!».



Non può sfuggire che i due episodi citati, benché producano un risultato opposto nell'apprendistato alla lettura, abbiano però qualcosa di non secondario in comune, vale a dire il modo imperativo della forma verbale: «Leggi!» oppure: «Non leggere!».

Chi ama i libri sa che con le idee che vi sono spiegate e con le vicende che vi si trovano narrate nasce durante quelle «ore di lettura rubate sotto le coperte» una complicità intima e segreta. In un'altra pagina Pennac racconta le sue letture segrete di *Guerra e pace*, in collegio: «Lettura tanto più piacevole dal momento che si svolge di notte, alla luce di una lampada tascabile, e sotto le coperte tirate su come una tenda in mezzo a un dormitorio di cinquanta sognatori, russatori e sussultatori vari. L'angolo del sorvegliante, da cui scaturiva la luce del lume da notte, era vicinissimo, ma insomma, in amore si gioca sempre il tutto per tutto».

Troverete un episodio simile anche nel libro di letture per la III, IV e V elementare di Federico Martinoni e Claudio Origoni. Nella sezione «Leggere» ci imbattiamo in una pagina della storia della giovinezza di Elias Canetti: «Mi chiudevole alle spalle la porta del soggiorno e, mentre mi spogliavo, la sentivo camminare su e giù ancora per un po'. Dopo essermi messo a letto stavo all'erta per cogliere lo scricchiolio della sedia quando lei ci saliva su, poi mi sembrava di sentirla mentre prendeva in mano il volume e, quando ero sicuro che lo aveva aperto, volgevo gli occhi verso la lama di luce che veniva da sotto la mia porta. A questo punto sapevo che per nulla al mondo la mamma si sarebbe alzata, e allora accendevo la mia minuscola lampadina tascabile e mi mettevo anch'io a leggere il mio libro sotto le coperte. Quello era il mio segreto che nessuno doveva conoscere e che controbilanciava il segreto dei suoi libri.»

Qui alla complicità del piccolo Elias si somma quella della madre: entrambi con i loro libri. Anche il piccolo Elias, come la madre, non può resistere al piacere, alle emozioni, alla consolazione e alle illuminazioni della lettura. Sarà un caso che l'una e l'altro si siano presi il loro tempo per leggere? Avremmo noi, genitori e in-



segnanti, buone ragioni per credere che i nostri figli ed i nostri allievi leggano, che possano diventare intimamente complici dei personaggi, delle avventure, dei sentimenti e delle idee delle pagine stampate, se anche noi, ormai adulti, non sapessimo ancora ricavare dai libri quegli stessi piaceri, quelle intense emozioni, quella medesima consolazione e proprio quelle improvvise illuminazioni? Dobbiamo però saper trovare tempo e mostrare ai nostri figli ed ai nostri allievi come si fa a trovar tempo per la lettura.

È proprio questa l'idea di fondo del libro di letture che Federico Martinoni e Claudio Origoni propongono agli allievi e agli insegnanti. Hanno riunito i loro testi attorno ad alcune esperienze umane fondamentali: il gioco, il riso, il sogno; l'amore, l'amicizia e la solidarietà; la lettura ed il pensiero; il lavoro. È un catalogo ricco e composito, come ricca e composita è la vita umana. È un elenco incompleto come è ogni esperienza umana, finita e inconclusiva. È un resoconto parziale come è ogni interpretazione che noi possiamo dare delle nostre vicende, ognuna un poco diversa dalle altre.

Si tratta di nove centri di interesse attorno a cui organizzare la scoperta e l'esplorazione dell'esperienza umana. Sono stati ricavati da un «decalogo imperfetto», come lo definiscono gli autori, un ennalogo (perché composto di nove massime) di origine irlandese, scovato chissà dove, che a me suggerisce un modo leggero e



piacevole per cominciare ad avere dimistichezza con alcuni degli interrogativi fondamentali della vita umana, quei quesiti che nella cultura occidentale hanno costituito l'oggetto della ricerca filosofica. È una bella novità tra i libri di lettura per le scuole elementari che si stampano nel nostro Cantone o in Italia. Offre ai bambini un modo lieve e piacevole per imparare ad interrogarsi sul gioco, sul riso, sul sogno, sull'amore, sull'amicizia, sulla solidarietà, sul lavoro e su tutto il resto. Chi più dei bambini avverte il bisogno di trovare risposte, sensate e immaginose, a quelle domande? Dobbiamo però dar loro il tempo necessario, solo apparentemente lungo e dispendioso, di meravigliarsi e di stupirsi.

Dal loro modo ingenuo di interrogarsi potrebbero imparare qualcosa anche quelli che professionalmente si occupano di queste questioni, ai quali nella cultura occidentale si assegna il nome di filosofi. Come ha scritto Italo Calvino in uno dei passi salienti delle *Lezioni americane*, «esiste una leggerezza della pensosità, così come tutti sappiamo che esiste una leggerezza della frivolezza; anzi, la leggerezza pensosa può far apparire la frivolezza come pesante e opaca». C'è un modo leggero e pensoso per diventare saggi che ricorda la domanda ingenua del filosofo che c'è in ogni bambino: esso dà levità e concretezza alla riflessione filosofica, all'indagine della ragione sulle nostre esperienze di vita, intense, ricche e dense. C'è un modo leggero e pensoso per dar senso ad uno dei detti socratici più importanti: che una vita non esaminata, non pensata, non è degna di essere vissuta. Per farlo dobbiamo esser capaci di prenderci (o di riprenderci) il nostro tempo.

**Marcello Ostinelli**

*Federico Martinoni, Claudio Origoni. Trova tempo. Libro di lettura per le classi 3.-4.-5. elementare. Salvioni editore, Bellinzona 2001.*



## Comunicati, informazioni e cronaca

### Premio svizzero di pedagogia specializzata

Dopo il riconoscimento attribuito nel 1997 a Gabriele Scascighini per i lavori svolti nel campo dell'informatica al servizio della disabilità, la Giuria del Premio svizzero di pedagogia specializzata, nel corso dell'Assemblea annuale dell'Associazione per il Segretariato svizzero di pedagogia curativa e speciale, ha designato Mauro Martinoni come laureato per il 2002. Il riconoscimento vuole testimoniare al laureato la grande stima per il costante e duraturo impegno e per il contributo critico e poco convenzionale dato alla promozione e alla crescita della pedagogia speciale nella scuola e nel mondo professionale in Ticino e in Svizzera.

Attribuendo questo Premio a Mauro Martinoni, la Giuria è convinta di distinguere un pedagogista specializzato e un "costruttore di ponti" emerito, carico di grande umanità. Una persona capace di affrontare l'attività professionale con molto pragmatismo, sorretto da grande lucidità ancorata a una profonda cultura umanistica e a un'inevitabile disponibilità.

Il suo impegno e la sua apertura hanno permesso di migliorare stabilmente la situazione delle persone handicappate nel nostro paese.

### Convegno di didattica della matematica di Castel San Pietro Terme

Il Dipartimento di matematica dell'Università degli studi di Bologna comunica che l'annuale convegno di didattica della matematica organizzato a Castel San Pietro Terme avrà luogo quest'anno dall'8 al 10 novembre 2002. Durante il convegno, destinato in particolare ai docenti di tutti i settori scolastici, si potrà assistere a relazioni-conferenze, ad attività di seminario, ad attività di laboratorio e a mostre varie.

Per ulteriori informazioni, rivolgersi al Dipartimento di matematica dell'Università degli studi di Bologna, Piazza di Porta S. Donato 5, 40127 Bologna (Italia), tel. 0039/051/35.44.02, e-mail: damore@dm.unibo.it.

### Concorsi ad Espoprofessioni 2002

Espoprofessioni (12-16 marzo 2002) ha visto il lancio di uno speciale concorso riservato alle scuole medie pubbliche e private di Ticino e Moesano. Il concorso articolato su tre momenti, in cui per ogni fase era prevista una particolare attività didattica, è stato lanciato per coinvolgere e preparare le allieve e gli allievi alla visita della mostra, lavorando nel contempo sul problema della preparazione alla scelta professionale e scolastica.

Al concorso hanno partecipato 25 sedi di scuola media, rispettivamente 117 classi fra terze e quarte medie, oltre ad alcune classi di pretirocinio e di scuola speciale. I lavori prodotti sono stati di ottimo livello, a testimonianza del grande impegno profuso da allievi e docenti. La speciale giuria ha deciso di premiare le seguenti classi e sedi:

1. Miglior monografia professionale classi di quarta media:
  - 4.B Scuola media Acquarossa, docente di classe Fausta D'Andrea premio fr. 1000, offerto dalla Federazione delle Banche Raiffeisen Ticino e Moesano
2. Miglior monografia professionale classi di terza media, ex aequo:
  - 3.D Scuola media Balerna, docente di classe Dianella Merzaghi
  - 3.A Scuola media Bedigliora docente di classe Silvana Stoppani premio fr. 500 cadauno, offerto dalla Federazione delle Banche Raiffeisen Ticino e Moesano
3. Sede vincitrice del concorso:
  - Scuola media di Bellinzona I
4. Premio speciale della giuria per la qualità della gigantografia presentata:
  - Scuola media di Bedigliora

Parallelamente al concorso indetto per le scuole medie si sono svolti anche due concorsi collaterali: uno destinato alle classi di pretirocinio e l'altro alle scuole speciali, che hanno visto i seguenti vincitori:

Classi di pretirocinio: Sady Minola, Jessica Sanvito, Deborah Janucillo  
 Scuola speciale:  
 Miglior monografia professionale: Enrico Facchini, Scuola speciale Giubiasco  
 Miglior disegno: Simona Bernasconi, Scuola speciale Mendrisio.



## Esito della consultazione relativa all'insegnamento delle lingue

(Continua da pagina 2)

so sul tema del potenziamento dell'italiano. Acquisito il principio che questo intervento deve rappresentare una priorità della politica scolastica del Cantone (esigenza riaffermata anche dall'esito delle recenti indagini internazionali PISA e SIALS), gli enti che si sono espressi al riguardo hanno:

- ribadito la centralità della lingua del territorio (italiano) in tutti gli ordini e gradi scolastici e l'importanza di questa lingua nella formazione generale degli allievi;
- sottolineato che il potenziamento della lingua italiana non si deve limitare ad interventi di natura trasversale che coinvolgono tutti i docenti, ma deve completarsi con interventi riguardanti la formazione dei docenti, la dotazione o l'organizzazione oraria, gli aspetti metodologici-didattici, ecc.

### Scarso riscontro quantitativo, ma consenso per le altre proposte

Non molte, a dire il vero, le prese di posizione (ca. il 15%) che contengo-

no dei precisi riferimenti alle altre proposte contenute nel documento dipartimentale. Tenendo presente questo limite quantitativo, ampio è il consenso raccolto dalle proposte di apportare dei miglioramenti sul piano metodologico-didattico (e su quello della formazione dei docenti), d'introdurre la sensibilizzazione alle lingue sin dai primi anni di scuola, di rivedere le norme di promozione alla fine della scuola media che oggi danno eccessivo peso alle lingue straniere, di favorire - nel limite del possibile - la scelta da parte degli studenti delle lingue da studiare, soprattutto nelle scuole postobbligatorie.

Una nota merita la proposta di estendere l'insegnamento delle lingue a tutto il settore professionale: vi è unanime consenso sia dagli ambienti economici e politici sia scolastici. Infine si riconosce che l'insegnamento del francese nella scuola elementare va migliorato attraverso una revisione degli obiettivi (a questo proposito si ritiene prematura la produzione scritta) e della formazione dei docenti e la possibile introduzione del «docente specializzato». Voci assai contenute ne prospettano l'abbandono a vantaggio dell'inglese, poche a favore del tedesco.

### Affrettati i tempi della riforma

L'avvio della riforma, seppure in modo progressivo, con l'anno scolastico 2003/04, è ritenuto affrettato e questo per diverse ragioni: la complessità e la criticità del cambiamento prospettato, segnatamente nella scuola dell'obbligo, la coerenza della riforma delle lingue con quelle in atto nei diversi settori scolastici, la richiesta di ulteriori approfondimenti, l'opportunità di procedere a delle sperimentazioni, i tempi necessari all'elaborazione dei nuovi programmi, alla formazione dei docenti, la ricerca di un consenso fra le diverse istanze coinvolte, ecc.

Non vi sono invece obiezioni sulla tempistica prospettata per il potenziamento delle lingue nel settore professionale.

### Altre considerazioni

Fra le altre tematiche sollevate dal documento dipartimentale meritano di essere evidenziate le preoccupazioni espresse da alcune istanze consultate sulla riconversione professionale dei docenti, in particolare di coloro che attualmente insegnano il francese.

In genere si segnala come manchino

dei riferimenti più articolati sia sul reclutamento di nuovi docenti di lingue (inglese e tedesco) sia sulle modalità del riorientamento professionale dei docenti di francese, in particolare verso l'insegnamento di altre discipline.

### Le prossime tappe: una decisione a settembre

Il Consiglio di Stato ha preso conoscenza con interesse dell'esito della consultazione e nell'intento di definire il quadro definitivo da dare a questa riforma, ha incaricato il Dipartimento dell'istruzione e della cultura di presentare entro fine agosto un rapporto che illustri i principi che devono caratterizzare la riforma scolastica in materia di insegnamento delle lingue, le modalità operative, gli aspetti che saranno oggetto di approfondimento durante l'anno scolastico 2002-2003, il calendario di attuazione e una valutazione delle implicazioni di ordine occupazionale e finanziario connesse con questa innovazione.

Il Consiglio di Stato, preso atto dell'adesione favorevole all'estensione delle lingue nel settore professionale, avvierà una sperimentazione in una quindicina di classi di apprendisti già con il prossimo anno scolastico 2002-2003.

#### 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