

SCUOLA TICINESE

È possibile definire e valutare la qualità nella formazione?

Alcune considerazioni sul Convegno organizzato dall'ADMEE e dalla Società Svizzera di Ricerca in Educazione, svoltosi a Losanna lo scorso settembre e incentrato sul tema della qualità e della valutazione nel campo della formazione.

Il futuro dell'educazione ambientale in Svizzera, di Urs Kocher

Il progetto relativo allo stato dell'educazione ambientale in Svizzera, presentato nel rapporto della CDIP «Avenir Education Environnement Suisse - La contribution de l'éducation à l'environnement au développement durable».

Traffico ed inquinamento, di Guido Codoni e Gianni Heissel

L'attività pluridisciplinare realizzata da una terza media della sede di Stabio riguardante una tematica che occupa il primo posto nelle preoccupazioni dei ticinesi: traffico ed inquinamento.

Una classe della scuola media di Cadenazzo all'Expo, di Rosetta Poerio

L'esperienza vissuta da una quarta media che la scorsa primavera ha visitato l'esposizione nazionale.

«Il barattolo» - Cortometraggio di 12' minuti per Expo 02, di Stefano Ferrari

Il progetto realizzato dal regista Stefano Ferrari con una quinta elementare di Novazzano-Genestrerio attorno al tema che il Canton Ticino ha portato a Bienne per la giornata cantonale ticinese, ovvero il tema della piazza, degli incontri e delle emozioni.

Inserto «Scuola Economia», no. 21, di Claudio Allidi

Le imposte cambiano: dalla tassazione biennale praenumerando alla tassazione annuale postnumerando.

Geni@1, il manuale di tedesco un po' «made in Ticino», di Susy Keller e Maruska Mariotta

Presentazione del nuovo manuale di tedesco.

Gattilandia

Il progetto «Gattilandia»: un racconto creato dagli allievi di una classe speciale attraverso testi e disegni.

Gli atteggiamenti degli apprendisti verso la formazione professionale, di Michela Crespi Branca

Una sintesi dei risultati scaturiti dall'indagine condotta dall'Ufficio Studi e Ricerche in merito alla valutazione dell'introduzione del nuovo programma quadro per l'insegnamento della cultura generale (PQ).

«Problem-based Learning» e «Skillslab», di Ilaria Bernardi Zucca e Roberta Sulmoni

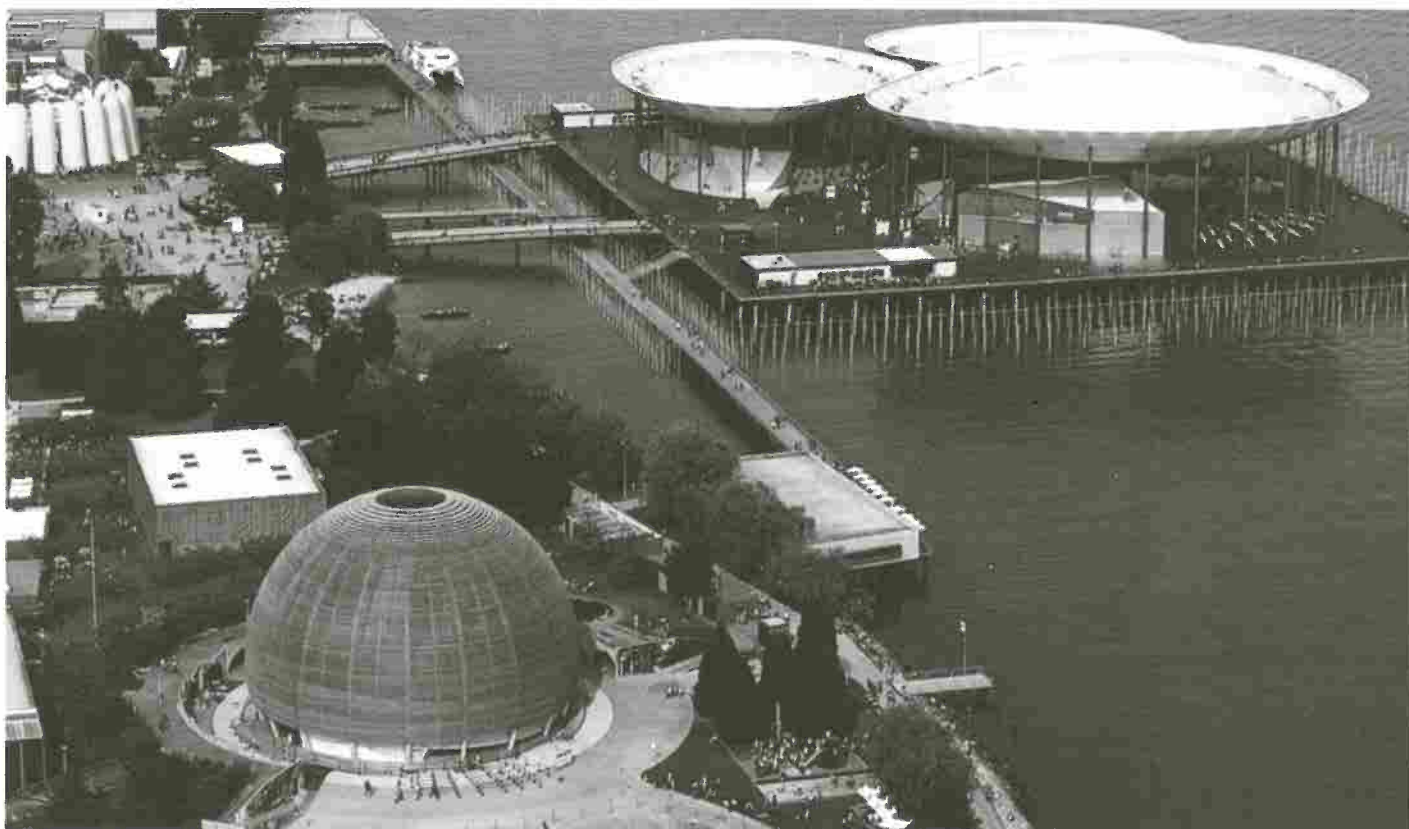
Visita alla Facoltà di Medicina di Maastricht e alla Scuola Superiore di Cure Infermieristiche di Heerlim (Olanda).

Recensione:

Franco Celio: «La giustizia popolare», a cura di M. Frasnoli.

Comunicati, informazioni e cronaca.

Expo '02, Arteplage di Neuchâtel



È possibile definire e valutare la qualità nella formazione?

Lo scorso mese di settembre si è svolto a Losanna un importante Convegno organizzato in modo congiunto dall'ADMEE e dalla Società Svizzera di Ricerca in Educazione. Alcune centinaia di persone – ricercatori, responsabili scolastici e insegnanti – si sono ritrovati per affrontare e dibattere il tema della qualità e della sua valutazione nel campo della formazione. Scegliendo in modo forse un po' provocatorio questo argomento, gli organizzatori hanno voluto offrire l'occasione di prendere criticamente distanza dalla nozione di «qualità», con lo scopo di identificarne le utilizzazioni, analizzarne le pratiche e soprattutto interrogarsi sulla valutazione della qualità. Oggi tutto deve presentarsi sotto forma di «qualità» e il mondo della scuola, in questi ultimi anni, non è sfuggito a questa logica. L'incontro di Losanna ha voluto costituire un'occasione per prendere posizione rispetto a una moltitudine di pratiche ed esperienze sovente considerate come una sorta di «passepaspartout» in grado di risolvere problematiche complesse solo perché si presentano sotto l'etichetta di qualità. Un prima considerazione riguarda il tema generale della qualità nel campo della formazione. Come era fin troppo facile attendersi, le opinioni e i punti di vista al riguardo sono piuttosto contrapposti. Numerosi interventi hanno sostenuto l'impossibilità o perlomeno la scarsa efficacia di riportare in ambito formativo concetti e strategie che hanno la propria origine e validità nel mondo aziendale e produttivo. In più occasioni ci si è sforzati di dimostrare l'impossibilità di comparare la scuola a un'azienda. In particolare, Michel Develet, professore di pedagogia all'Università Lumière di Lyon, ha proposto un appassionato confronto tra queste due realtà, dimostrando come esse siano rette da logiche e finalità molto diverse. Sempre secondo Develet l'azienda è un'organizzazione che deve essere in grado di produrre oggetti che siano di interesse per il cliente, la scuola, per contro, è un'istituzione che deve trasmettere dei

saperi, delle norme e dei valori, assicurando nello stesso tempo a tutti i suoi utenti un'equità nella formazione. Inoltre l'azienda pone l'etica al servizio della performance, mentre la scuola interroga la performance attraverso l'etica. Sussistendo quindi queste e numerose altre differenze fondamentali, il discorso sulla qualità in ambito educativo non può riprendere le logiche aziendali, ma deve ricercare forme proprie e originali per promuovere la qualità e soprattutto per valutarla. Altri interventi hanno poi sottolineato come sul piano prettamente concettuale restino ancora alcuni problemi di ordine definitorio. Soprattutto se si pensa di valutare la qualità, il problema di fondo è quello di chiarire cosa si intende per qualità. Pure in questo ambito le opinioni differiscono in modo rilevante, nonostante si stiano mettendo a punto dei modelli, per la verità ancora piuttosto complessi, che dovrebbero contribuire a operationalizzare il concetto di qualità e di conseguenza le possibili forme di valutazione. Se da una parte il dibattito rimane ancora molto aperto, dall'altra nella pratica hanno già preso avvio diverse esperienze e iniziative che si prefiggono di migliorare «la qualità» nella formazione.

Un primo esempio si colloca nell'ambito dell'apprendimento. Molti paesi si sono dotati di dispositivi di valutazione esterna degli apprendimenti degli allievi. A dire il vero questo tipo di prove non si limita però a fornire un bilancio delle acquisizioni degli allievi, ma rappresenta un mezzo per valutare i programmi d'insegnamento, assumendo così un ruolo di regolazione istituzionale. In un'ottica di sviluppo della qualità, questi approcci sono stati criticati in quanto si limitano a stabilire un bilancio senza fornire spiegazioni sulle differenze osservate nei risultati conseguiti dagli allievi. Nell'ambito dello studio internazionale TIMSS, per esempio, si è però cercato di fare qualche passo avanti in questa direzione, considerando non solo i risultati, ma anche il processo d'insegnamento. Una del-

le ipotesi prese in considerazione per spiegare le differenti prestazioni degli allievi riguarda le modalità d'insegnamento in classe. Per esaminare queste variabili si è deciso di filmare delle lezioni di matematica. In Svizzera sono state filmate, registrate e decodificate 140 lezioni. A questo tema è stato dedicato l'editoriale del n. 251 di «Scuola Ticinese».

Un secondo esempio si colloca invece nella dimensione «istituto scolastico». La scelta di assegnare maggiore autonomia e responsabilità all'istituto scolastico richiede l'adozione di un dispositivo in grado di valutarne l'azione educativa. Le esperienze condotte sembrano confermare l'esigenza, perlomeno nella scuola dell'obbligo, di abbinare forme di valutazione interna ed esterna. Anche in questo caso però la ricerca ha promosso metodologie di valutazione costruite in funzione della specificità degli istituti scolastici. L'incontro di Losanna ha permesso di rilevare come il processo innestato rappresenti un apporto per migliorare la formazione e, per così dire, «promuovere la qualità». Considerati i limiti di questi due primi approcci si è ora sviluppato un vasto movimento che cerca di integrare i vantaggi portati dai due modelli, proponendo un miglioramento dell'istituto scolastico e mantenendo nel contempo una comparabilità dei risultati. Le esperienze avviate in questi ultimi tempi, di cui alcune anche nel nostro Cantone, si sforzano di rendere operativi i principi insiti in questo ultimo modello e i risultati osservati sono promettenti. Nel campo dell'autovalutazione degli istituti si sono sviluppati e progressivamente affinati diversi approcci. All'inizio si sono privilegiate analisi di carattere quantitativo e il loro interesse si fissava principalmente sui risultati senza assegnare importanza ai processi necessari per apportare dei miglioramenti. In seguito ci si è interessati soprattutto ai processi e a valorizzare lo sviluppo dell'istituto senza verificare le conseguenze dei cambiamenti apportati sui risultati.

Francesco Vanetta

Una parte della rivista è illustrata con foto tratte dal libro ufficiale di Expo '02, *ImagINation*, Edizioni Gianni Casagrande 2002.

Il futuro dell'educazione ambientale in Svizzera

Nel corso dei primi mesi del 2002 è apparso il rapporto della CDIP¹ dal titolo *Avenir Education Environnement Suisse – La contribution de l'éducation à l'environnement au développement durable* (AEES) relativo al progetto dedicato allo stato dell'educazione ambientale in Svizzera.

La pubblicazione, in una settantina di pagine suddivise in 4 capitoli, passa in rassegna brevemente il progetto in questione (cap. 1) per poi affrontare lo sviluppo futuro dell'educazione ambientale in Svizzera (cap. 2) e l'educazione all'ambiente nei vari livelli di formazione (cap. 3). Un elenco di proposte pratiche, quale contributo concreto allo sviluppo di una strategia nazionale, sono infine presentate nel capitolo 4.

Una ventina di pagine di allegati permettono inoltre di avere informazioni di base riguardanti i partecipanti al progetto, il sistema scolastico svizzero, le organizzazioni e le persone di contatto che si occupano di educazione ambientale in Svizzera, l'educazione all'ambiente legata in particolare alla natura e un'ampia bibliografia.

L'educazione ambientale ha preso forma 25 anni fa iniziando a diventare una materia a sé stante (cap. 1). Da allora molto è cambiato ed è quindi

necessario che ne vengano ridefiniti gli orientamenti. Il progetto presentato in questo rapporto deve essere visto come uno stimolo per gli addetti ai lavori che susciti riflessioni, dia nuovi impulsi e generi un'evoluzione rispetto all'ultimo testo di base sullo sviluppo dell'educazione ambientale, apparso ben 13 anni fa e destinato allora unicamente alle scuole², e rispetto alle raccomandazioni della CDIP del 1988. Il risultato del rapporto è una novità a livello svizzero: una strategia nazionale per l'educazione all'ambiente che scaturisce dalla valutazione e dallo sviluppo atteso nei quattro settori di formazione (educazione di base, formazione professionale/scuole per l'ottenimento della maturità, scuole di livello terziario, formazione degli adulti/formazione continua). Essa è corredata da una serie di raccomandazioni e da proposte concrete.

La nostra società è confrontata con cambiamenti sempre più rapidi sia in ambito sociale e tecnologico, sia riguardo ai valori etici e morali (cap. 2). Tutto ciò ha portato a convenire che l'ambiente e la sua protezione sono valori importanti per le nostre generazioni. Come definire la «qualità dell'ambiente» non è però semplice e le rappresentazioni sono molteplici. Alle co-

noscenze scientifiche e alla sensibilità ecologica non ne consegue inoltre necessariamente un corrispondente comportamento da parte del cittadino.

A partire dalla Conferenza dell'ONU di Rio nel 1992 la nozione di sviluppo sostenibile³ è diventata un punto di riferimento che permette di accomunare i bisogni dell'ambiente, della società e dell'economia. L'educazione ambientale tradizionale si era sviluppata nel corso degli anni 70 ed era incentrata sulla protezione generale della natura e del patrimonio naturale. Nel corso degli anni 80 si è poi passati a una visione più attiva e di stampo più che altro biologico («vivere la natura»). Gli anni 90 infine vedono il ritorno di un'educazione ambientale caratterizzata da un accento posto sulla «formazione socio-ecologica all'ambiente». Queste modifiche di contenuto e di approccio pedagogico-didattico stanno conducendo a un cambiamento di paradigma dell'educazione ambientale: da un'educazione volta essenzialmente alla presa di coscienza e allo sviluppo di un comportamento responsabile da parte degli individui si passa a una visione totalmente nuova in cui invece l'obiettivo principale è quello di dare al cittadino le competenze necessarie per affrontare la complessità dei problemi ambientali. Questa funzione complessa, per essere sviluppata in modo confacente, necessita di tempi che vanno oltre la formazione di base, deve integrare le nuove conoscenze scientifiche e non è più un compito esclusivo delle scienze naturali: tutte le discipline devono parteciparvi⁴ in maniera importante in un'ottica di sviluppo sostenibile.

Il capitolo 3 è consacrato alla situazione attuale nel campo dell'educazione ambientale e presenta 30 raccomandazioni sia di ordine generale (8) sia particolari per i vari livelli di formazione.

Il concetto di formazione è in pieno mutamento ed è difficile prevedere quale sarà l'aspetto che avrà la scuola di domani. L'impegno richiesto agli insegnanti di oggi è molto grande e intenso; di conseguenza qualsiasi nuova proposta viene accolta con reazioni di difesa e spesso di rigetto. L'educazione all'ambiente incontra lo stesso tipo di reazione pur avendo visto nel capitolo precedente che tipo di potenziale possiede e che possibilità di sviluppo offre all'educazione in generale (vedi obiettivi educativi generali delle scuole pubbliche⁵).



L'insegnamento tradizionale dell'educazione ambientale viene ancora effettuato in larga misura da organizzazioni esterne alla scuola. All'interno di essa sono poi in primo luogo i docenti di scienze naturali che mostrano qualche iniziativa in questa direzione. Tutto ciò impedisce così un lavoro interdisciplinare e maggiormente coordinato all'interno dei vari istituti scolastici. Recentemente si assiste invece a una scelta diversa (docenti specializzati in educazione ambientale, maggior integrazione con i programmi) che però stenta a decollare mancando un dibattito pedagogico-didattico serio a livello nazionale. Il concetto di sviluppo sostenibile poi, iscritto nella Costituzione federale, è poco conosciuto a tutti i livelli di formazione ed è appena iniziata una sua traduzione in termini didattici. In più la struttura federalista del nostro sistema educativo non facilita l'integrazione di problemi di ordine internazionale o nazionale nei programmi scolastici cantonali. Non è inoltre da dimenticare che l'educazione del futuro cittadino si svolge anche in maniera informale (attraverso la famiglia, i mass media, l'informatica) e propone spesso valori e obiettivi di educazione che sono in contraddizione con quelli della scuola pubblica e dell'educazione all'ambiente.

La ripartizione dei ruoli tra i vari attori dell'educazione ambientale in Svizzera (principalmente Confederazione, Cantoni e ONG) ha dato buoni risultati che hanno permesso alla Svizzera di conquistare uno dei primi posti in Europa in questo ambito. Per quanto riguarda la scuola dell'obbligo le raccomandazioni fatte nel 1988 dalla CDIP⁶ sono state solo parzialmente integrate nei vari curricula. Dato che queste raccomandazioni hanno solo carattere facoltativo, i piani di studio in generale non prevedono esplicitamente l'educazione ambientale se non a livello di idee direttrici e di obiettivi generali. L'offerta di materiale didattico è vasta ma poco sistematizzata e quindi poco o mal sfruttata, e utilizzata solo da docenti particolarmente sensibili al problema. I lavori interdisciplinari e i progetti che integrano aspetti di educazione ambientale vengono realizzati soltanto nelle scuole che attribuiscono ad essi un alto valore. Infine si nota che nel corso del loro iter scolastico gli allievi perdono sempre più l'interesse per le questioni ambienta-

li. In generale⁷ si ammette che gli allievi svizzeri siano ben coscienti dei problemi ambientali esistenti ma molto meno disposti a modificare di conseguenza i loro comportamenti. Nelle scuole professionali l'educazione ambientale è inglobata principalmente nella formazione generale e non viene messa in relazione con aspetti specificamente professionali (flussi delle varie professioni sull'ambiente), essenziali in quanto permettono sviluppi nei campi delle relazioni sociali e della qualità di vita. Uno studio fatto nel 1994⁸ valutava la situazione in questo ordine scolastico come insufficiente. Da allora molte cose sono cambiate e in diverse professioni; sotto la pressione creata dal mercato e le prescrizioni in materia di sanità e di protezione ambientale, alcuni temi relativi all'ambiente sono stati integrati nei vari regolamenti di formazione.

Le scuole che conducono alla maturità potrebbero essere il luogo ideale per un insegnamento interdisciplinare e globale basato sull'anticipazione e la partecipazione. Tuttavia l'educazione ambientale non è esplicitamente inclusa nella nuova ORRM anche se parecchi piani di studio cantonali sottolineano l'importanza della riflessione e della comprensione delle relazioni tra l'uomo e la natura così come l'interdisciplinarietà. In questi ordini di scuola però il poco che viene fatto è appannaggio quasi esclusivo delle scienze naturali e la priorità viene data all'acquisizione di conoscenze piuttosto che alla riflessione e alla risoluzione di problemi. I docenti inoltre hanno poca esperienza in questo campo e con queste forme di insegnamento.

Anche il settore terziario, salvo qualche rara eccezione, dimostra di avere grosse lacune dovute anche al fatto che i classici corsi magistrali non hanno lasciato il posto ad attività di tipo interdisciplinare. Vi è da rilevare poi che il numero di studenti che scelgono curricula inerenti all'educazione ambientale è ristagnante e in certi casi addirittura in regressione.

A livello di formazione continua infine l'insegnamento dell'educazione ambientale è quasi esclusivamente prerogativa di organizzazioni private che propongono in generale temi molto specifici e con modalità di tipo classico ritenute non più idonee oggi. Si stima per esempio che a questo livello una formazione in cui i partecipanti siano coinvolti in un pro-

cesso di sviluppo della qualità all'interno dell'azienda in cui operano, che tenga conto anche di aspetti ambientali, sarebbe parificabile a un'educazione all'ambiente e avrebbe maggiore impatto.

Nel capitolo quattro le raccomandazioni generali espresse nel capitolo precedente vengono esplicitate da parte degli organismi e delle persone coinvolte nell'elaborazione del progetto AEES sotto forma di 22 proposte concrete. Tra i vari elementi che possono contribuire allo sviluppo di una strategia globale viene messa in evidenza l'intenzione della Fondazione svizzera di educazione ambientale, artefice del progetto di:

- continuare ad assumere il ruolo di motore e di coordinatore;
- costituire 4 gruppi di lavoro, uno per ognuno dei livelli di formazione descritti prima, aventi il compito di iniziare la messa in opera delle raccomandazioni e delle proposte concrete presenti in questo rapporto;
- cercare nuovi partner per portare avanti il lavoro.

La Fondazione svizzera di educazione ambientale ritiene infine che il lavoro debba essere realizzato a tappe e che questa è da ritenersi unicamente una fase iniziale. Le proposte fatte sono quindi solo un primo abbozzo e non hanno assolutamente la pretesa di essere esaustive.

Urs Kocher

¹⁾ Conferenza svizzera dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica.

²⁾ *Education à l'environnement dans les écoles suisses*, Dossier CDIP 8B, 150 p., 1988.

³⁾ Il concetto di sviluppo durevole è stato introdotto nella Costituzione federale (art. 2 e art. 73).

⁴⁾ «Un'educazione nel senso dello sviluppo durevole sviluppa la comprensione e la volontà di seguire questo processo. Incoraggia la fiducia in se stessi e le competenze necessarie per partecipare a questo tipo di sviluppo. Criteri necessari a ciò sono l'interdisciplinarietà, il lavoro in rete, la partecipazione, il riferimento all'ambiente in cui si vive.»

⁵⁾ Dichiarazione della CIIP, 1999, pto. ii.

⁶⁾ Dichiarazione approvata dalla CDIP il 28 ottobre 1988 sulla base del rapporto «Education à l'environnement dans les écoles suisses», CDIP, 1988 e delle proposte della Commissione pedagogica.

⁷⁾ Non esistono praticamente ricerche relative agli effetti dell'educazione all'ambiente sulle conoscenze, competenze e comportamenti degli allievi svizzeri.

⁸⁾ Liechti, B., *Umwelterziehung in der Berufsbildung*, Berna, BUWAL, Schriftenreihe Umwelt Nr. 239, 40 p., 1996.

Traffico ed inquinamento

Nell'ambito del PEI (progetto educativo di istituto) della scuola media di Stabio abbiamo realizzato un progetto pluridisciplinare con una terza media, poi divenuta quarta, riguardante una tematica che occupa il primo posto nelle preoccupazioni dei ticinesi: traffico ed inquinamento.

Abbiamo allora pensato alla tematica relativa al completamento dell'arteria che congiunge Stabio con Mendrisio (nel frattempo tornata di stretta attualità). Si trattava di iniziare analizzando un problema concreto e a due passi dalla sede, per poi allargare il discorso sulla mobilità e sul trasporto delle merci. In particolare ci interessava:

- analizzare l'iter che bisogna seguire quando si intende costruire una nuova strada;
- quanto e quale tipo di traffico passa sull'attuale strada cantonale;
- quali sono gli svantaggi e quali i vantaggi recati dalla realizzazione di una nuova arteria;
- mettere a confronto i dati attuali con quelli passati affinché gli allievi si potessero rendere conto dell'evoluzione del traffico motorizzato.

Siamo poi passati all'azione:

- osservando tutte le attività che si svolgono lungo l'attuale strada cantonale, i vari innesti laterali e il numero di abitanti che vive nelle immediate vicinanze della cantonale;
- rilevando i passaggi di autoveicoli sulla strada cantonale del Gaggiolo;
- intervistando la popolazione;
- invitando un ingegnere incaricato dello studio dell'impatto ambientale a spiegarci lo scopo del suo intervento. Grazie a questa collaborazione, ci siamo recati sul posto ove ci sono stati illustrati gli interventi atti a compensare gli squilibri recati dalla nuova arteria;
- invitando un responsabile del Dipartimento del territorio ad illustrare il progetto di completamento della superstrada.

L'attività è poi continuata in classe, dove abbiamo analizzato i vari dati visualizzandoli su un cartellone che riproduceva in scala la situazione a ridosso dell'attuale strada.

Abbiamo, in seguito, realizzato un diaporama utilizzando il programma Power Point.

Fotografie, grafici, commenti e considerazioni illustrano questa prima fase del nostro lavoro.

Nel corso della seconda fase, abbiamo collegato i dati relativi all'aumento della motorizzazione a quelli inerenti all'inquinamento atmosferico. Abbiamo così approfondito la tematica riguardante all'inquinamento analizzando la situazione sia in Ticino sia in Svizzera, occupandoci dei vari gas inquinanti e delle loro conseguenze sulla salute e sull'equilibrio della biosfera.

Per rilevare i dati dell'inquinamento dell'aria esistono strumenti specifici: abbiamo dedicato una mattinata alla visita di una roulotte "annusa-aria", dove i responsabili ci hanno spiegato i meccanismi e gli strumenti utilizzati per misurare i dati relativi alle sostanze nocive presenti nell'aria.

I vari interventi degli specialisti sono stati registrati e documentati con fotografie realizzate con la fotocamera digitale. Gli elementi e le immagini più significative ci sono servite per realizzare il secondo diaporama.

L'analisi dei dati del traffico cantonale ci ha portato a chiederci: «Ma non ci sono alternative?». Ci siamo perciò recati a visitare i cantieri di Alp-transit di Pollegio e di Polmengo.

Qui gli allievi hanno potuto rendersi conto di quale potrebbe essere lo scenario dei traffici di transito del Ticino a partire dal 2015.

Un'ultima tappa dell'analisi è stata dedicata ai traffici intercontinentali e alle ripercussioni che essi provocano a livello locale. Abbiamo organizzato una visita all'aeroporto della Malpensa dove un tecnico ci ha indicato i volumi di traffico che interessano lo scalo milanese e come le merci che arrivano vengono poi fatte circolare nell'interland.

Purtroppo l'ultima fase abbiamo potuto solo documentarla e non tradurla in immagini perché il tempo a nostra disposizione non era sufficiente. Lo studio è stato svolto durante le giornate dedicate al PEI degli anni scolastici 2000-2001 e 2001-2002, in totale 8 giornate, alle quali si aggiungono le giornate dedicate al rilevamento dei passaggi del traffico da Stabio e alle visite dei cantieri Alp-



Visita alla stazione di rilevamento di Chiasso.

transit e dell'aeroporto della Malpensa. Per completare il nostro progetto abbiamo lavorato anche durante qualche ora di classe.

Con questa attività abbiamo raggiunto i seguenti obiettivi:

- materie come scienze, storia, geografia, civica, matematica e italiano sono state collegate fra loro in un lavoro di tipo interdisciplinare;
- recandosi in biblioteca o indagando su internet, gli allievi hanno ricercato i dati necessari al completamento dello studio;
- gli alunni hanno contattato, scrivendo o telefonando, persone o enti;
- sono stati utilizzati programmi quali Word, Power Point o Excel che verranno utili agli allievi in futuro;
- i ragazzi si sono resi conto che la soluzione dei problemi che la nostra società propone, data la loro complessità, non è facile;
- esprimendosi in pubblico, gli allievi hanno potuto rendersi conto delle emozioni che bisogna superare per parlare di fronte a molte persone.

Siamo sicuri che i nostri allievi, oltre all'acquisizione di nozioni e tecniche utili per il loro futuro, lavorando su un problema concreto diventato proprio durante la scorsa primavera di strettissima attualità – a Stabio molto si è discusso attorno alla realizzazione della nuova arteria e i contrari e i favorevoli si sono confrontati in uno scontro dialettico che ha preceduto una votazione popolare – hanno acquisito un senso civico importante: saranno loro, infatti, i futuri cittadini che dovranno affrontare e decidere riguardo a problematiche del genere.

Guido Codoni
Gianni Heissel

Una classe della scuola media di Cadenazzo all'Expo 2002

«C'eravamo anche noi!», potranno esclamare ora gli allievi della IVC delle Scuole Medie di Cadenazzo, quando sentiranno parlare alla televisione, alla radio, sui giornali, dell'Expo 2002 e delle sue *arteplages*. «C'eravamo anche noi, e le abbiamo viste tutte!» potranno aggiungere. Durante la prima settimana di giugno 22 allievi, accompagnati da due docenti, fra cui la scrivente, hanno visitato infatti, nella media di una al giorno, le *arteplages* di Expo 2002. Grazie all'esauriente materiale fornito da www.educa.ch, è stato possibile svolgere in classe attività didattiche di preparazione, che stimolassero la curiosità e un approccio critico costruttivo nei confronti di un evento sensazionale quale la sesta Esposizione nazionale svizzera. Mediante le schede didattiche scaricate dal sito sopraccitato e dai links di

rimando, gli allievi hanno potuto documentarsi e intavolare conversazioni in classe, esprimendo le loro aspettative in base a quanto emerso dalle letture individuali diversificate e a quanto appreso dai media.

Pronti quindi per un riscontro concreto, il 3 giugno gli allievi della IVC, carichi di entusiasmo e allegria, sono saliti con i loro docenti sul treno diretto a Berna. Arrivati nella Capitale hanno raggiunto l'ostello della gioventù della Weiherstrasse, all'ombra del Palazzo Federale e a pochi metri dal fiume Aare.

La prima giornata è stata dedicata alla visita del Palazzo Federale. Una guida ha accolto allievi e docenti all'entrata e, dopo aver spiegato la simbologia delle sculture e dei dipinti presenti nell'atrio, ha condotto il gruppo nelle tribune da dove è stato possibile assistere alle operazioni di



Il Monolito dell'Arteplage di Morat.

apertura della sessione estiva. Non è mancata la tradizionale ricerca dell'elemento misterioso nel grande dipinto su tela «Culla della Confederazione» di Charles Giron della sala del Consiglio nazionale: elemento misterioso che gli allievi hanno subito identificato in un pesce che insolitamente l'artista colloca su una roccia. La visita alla città di Berna si è conclusa per il primo giorno con una passeggiata nel centro storico, dove gli allievi hanno potuto ammirare le numerose fontane e le antiche torri.

Il giorno dopo è iniziata l'avventura «Expo 2002», con la visita all'*arteplage* di Biel-Bienne, comodamente raggiunta in treno.

Ad attirare l'attenzione degli allievi sono state senza dubbio le esposizioni che li hanno coinvolti attivamente. Per esempio, nel *Temple of Success*, i più audaci hanno voluto tentare di domare il vitello d'oro, una gigantesca struttura che nasconde una macchina da rodeo ed è collocata al centro di un'arena illuminata. È il simbolo della brama di successo e felicità. Tutti possono cavalcarlo, a pochi riuscirà di domarlo. Ma colui che arriva a cavalcarlo è già a metà del cammino, poiché l'audacia gli permette di uscire dall'anonima seppur rassicurante semioscurità, per esporsi alla luce della ribalta. Fortunatamente un grande cuscino d'aria assicura un indolore e soffice atterraggio!

«Temple of Success»: un vitello d'oro da cavalcare come se si fosse a un rodeo.



Gli allievi hanno comunque apprezzato anche esposizioni che invitano di più alla riflessione e stimolano un'interpretazione personale, come quella dal titolo «Leben, Lust und Lohn», in cui viene presentata una Svizzera viva e innovativa, dove ognuno può calarsi nei panni del turista del proprio paese e osservarlo da varie angolazioni, positive o negative, a sua discrezione.

Dopo aver espresso ammirazione e stupore per le Tre Torri, icona architettonica rappresentativa di questa *arteplage*, gli allievi hanno rivolto le loro attenzioni al Fun Park, certamente più vicino al senso del divertimento della loro età.

Il terzo giorno dell'uscita è stato dedicato all'*arteplage* di Neuchâtel. A distanza di tempo probabilmente gli allievi non ricorderanno come simbolo di questa seconda *arteplage* i Ciotoli (la sua icona ufficiale), ma piuttosto l'enorme budino, con il suo persistente odore di vaniglia, e la più grande fragola del mondo, posizionata al centro di un padiglione rappresentante un'enorme gomma da masticare.

Le ragazze, forse più sensibili dei ragazzi alla danza, ricordano come «il miglior spettacolo di danza moderna a cui abbiano mai assistito» un breve show, della durata di sei minuti circa, che vede al centro del palcoscenico un mago che trasforma l'acqua in un gioco di luce, calore e movimento al ritmo dei suoni della natura.

Nell'esposizione «Aua estrema» i visitatori possono apprezzare concretamente la varia distribuzione dell'acqua, quale fonte di vita, sull'intero globo terrestre. I nostri allievi hanno potuto così entrare nelle acque del Mar Nero, del Mar Adriatico, del Mare del Nord, dell'Oceano Atlantico, riprodotti, con la temperatura e la flora specifiche, in vasche nelle quali si può camminare a piedi nudi. Più avanti li aspettavano pareti da cui sgorgavano getti di acqua calda ed altre pareti fantasticamente decorate da fiori di ghiaccio, a rappresentare le diverse forme in cui l'acqua si presenta.

Nel pomeriggio la classe è giunta all'*arteplage* di Murten-Morat, che ha destato minor entusiasmo fra gli allievi, probabilmente a causa della giornata piovosa e della stanchezza accumulata per le lunghe attese dei due giorni precedenti davanti ai padiglioni delle esposizioni.

L'*arteplage* che all'unanimità gli allievi ricorderanno come la più suggestiva



Luogo di tutte le trasformazioni: un palazzo degli specchi e un palcoscenico girevole su cui il mago opera la trasformazione dell'acqua in luce, calore e movimento.

è quella di Yverdon-les-Bains, con la sua Nuvola che veramente sembra una nuvola, con i suoi angeli dell'amore che veramente celebrano matrimoni, seppur della durata di sole ventiquattro ore, con il viaggio etimologico nel mondo di «Onoma», che offre l'etimologia anche dei nomi dei luoghi cari agli allievi, come Cadenazzo, S. Antonino, Gordola e così via.

Durante l'ultimo viaggio di ritorno all'ostello, a Berna, è stato chiesto ai ragazzi quali denominatori comuni si potessero trovare fra tutte le *arteplages*; queste sono state le loro risposte: 1. la fantasia degli artisti nel rappresentare idee, quindi concetti astratti, come il potere, il dolore, la salute, l'eternità, i sentimenti...; 2. la maestosità delle opere, che alcuni hanno ammirato, altri criticato per la dispendiosità della realizzazione; 3. la capacità di stimolare interesse e curiosità; 4. la capacità di favorire interpretazioni a volte guidate, a volte libere; 5. le lunghe file d'attesa, spesso veramente estenuanti; 6. la precarietà delle opere, destinate ad essere smantellate al termine dell'Expo, fatto che ha destato molto disappunto da parte degli allievi.

Tutti gli allievi consiglierebbero una visita all'Expo e, se proprio non fosse possibile usufruire di un pass per tre giorni, che offre la possibilità di visitare tutte le *arteplages*, dovendo scegliere, la maggior parte raccomanderebbe di visitare quelle di Yverdon-les-Bains e Neuchâtel, per la sensazionalità delle esposizioni, e quella di Biel-Bienne per le giostre, notevoli per varietà e numero.

Un aspetto negativo? Senza alcun dubbio le lunghe code di attesa all'ingresso. Un aspetto positivo, considerando l'uscita scolastica nel suo insieme? Anche qui nessun dubbio: la creatività, integrata in uno scenario geografico stupendo, e la vita sociale nelle serate di pioggia in ostello.

Dopo un doveroso saluto ai due cittadini d'onore, gli orsi del Bärengraben, il 7 giugno gli allievi della IV C di Cadenazzo hanno lasciato Berna e la stupenda regione dei tre laghi, arricchiti di bei ricordi, di qualche spunto di riflessione, delle più varie impressioni da condividere con i compagni rimasti in sede o di ritorno anche loro da viaggi d'istruzione.

Rosetta Poerio

«Il barattolo» – Cortometraggio di 12' minuti per Expo 02



Si tratta di un progetto realizzato dal regista Stefano Ferrari con la 5ª A delle scuole elementari di Novazzano-Genestrerio del maestro Giorgio Codoni.

Contenuto in breve

Si tratta di due storie incrociate che si sviluppano parallelamente.

Una situazione è ambientata in un'antica piazzetta di paese. Per terra vediamo comparire il protagonista del film: un barattolo vuoto. Dei ragazzini stanno infatti per dare il via a un vecchio gioco simile a nascondino. Nessuno può ancora immaginare quante emozioni verranno vissute utilizzando con un po' di fantasia questa scatola di latta.

Un'altra scatola di latta compare sulla tavola di una famiglia nella seconda situazione: si tratta di una scatola di sugo di pomodoro per un piatto di gnocchi che verrà mangiato davanti alla tv. Sullo schermo si vedono degli spot pubblicitari riguardanti fantastici giocattoli che promettono mille emozioni.

Intanto però mille e una emozione sono «accese» dal barattolo in piazza: i ragazzi giocando si appassionano, si incontrano e si scontrano, passano dalla rabbia alla gioia, dall'amore all'odio. Non è un gioco dove si va tutti d'amore e d'accordo, perché il gioco rappresenta anche una metafora della vita. E nella vita si cresce anche attraverso i contrasti e le difficoltà.

Cresce invece la noia nell'appartamento pieno di giocattoli, ma anche di solitudine. Il bambino che ha mangiato gli gnocchi fa rotolare, con sguardo assente, il barattolo di sugo vuoto sulla tavola ancora piena di varie leccornie e di giocattoli.

Non è così in piazza, dove il barattolo rotola con ben altra energia. Un'energia che si trova a dover fare i conti an-

che con gli adulti. Sì, perché la piazza non appartiene solo ai ragazzi. Questi ultimi devono confrontarsi anche con le regole, con chi ha altre esigenze. Per esempio quella di far cenare il proprio figlio. Infatti, come tutti i bei giochi, anche quello del barattolo dura poco, interrotto bruscamente da un papà che trascina un bambino ancora pieno di voglia di giocare verso un'indesiderata cena.

Forte è la delusione sul volto del bambino strappato alla piazza, ai compagni, alle emozioni; ma candido e pieno di attesa sarà il suo sorriso nel vedere, dietro al piatto fumante, un barattolo vuoto. Vuoto e sicuramente inutile per chi non accende la fantasia. Al contrario, pieno di emozioni e di vita per chi, come lui, sa che non importa che cosa possiedi, ma che cosa ne fai.

Osservazioni

Il film vuole esaltare il bisogno, la voglia e l'importanza dello scambio, dell'incontro.

Attraverso il trionfo del gioco sul giocattolo si intende stimolare chi guarda il film a riappropriarsi di spazi e tempi utili all'incontro, al confronto. Un messaggio rivolto a tutti, adulti compresi.

L'idea nasce da un «percorso attraverso le emozioni» svolto con la 5ª elementare di Novazzano del maestro Giorgio Codoni. Le emozioni che si vogliono raccontare nel film sono state vissute realmente e registrate dai bambini durante ore di gioco. Curioso



è stato notare come la maggior parte delle emozioni registrate fossero «negative», non piacevoli (rabbia, delusione, gelosia, ecc.). E ciò nonostante il dichiarato entusiasmo di tutti per i momenti giocosi passati insieme. Ma la spiegazione di questa apparente contraddizione è arrivata presto direttamente dai bambini: il valore delle «emozioni piacevoli», delle soddisfazioni provate, era talmente alto da cancellare le sofferenze vissute. Per una conquista, un momento di gioia, una vittoria, spesso si è dovuti passare attraverso la sofferenza, la fatica. E se ci pensiamo, succede spesso così anche per molti obiettivi che ci prefiggiamo nella vita.

Caratteristiche particolari

Il film non contiene dialoghi, solo rumori e musiche. Le emozioni vissute dai protagonisti sono visualizzate fermando l'immagine nel momento in cui l'emozione è al massimo e aggiungendo una scritta (per es. gioia) nelle tre lingue nazionali.

Realizzato a inizio giugno nella piazza di Brusata, frazione di Novazzano

Per ogni informazione:

Stefano Ferrari 079/664.90.83,
ferrarst@bluewin.ch

Stefano Ferrari



Impressioni del regista



L'impresa mi sembrava ardua: ero chiamato a realizzare un film, con i ragazzi di Novazzano, che affrontasse il tema che il Canton Ticino aveva deciso di portare a Bienne per la giornata cantonale ticinese del 28 settembre, ovvero il tema della piazza, degli incontri e delle emozioni.

Inoltre, quando la 5ª A delle scuole di Novazzano-Genestrerio mi presentò una loro idea già definita ma purtroppo non «traducibile» in film, ero a quel punto sicuro: «Sarà dura», mi ero detto.

Invece sono rimasto vittima della mia supponenza che mi faceva credere che qualche anno di esperienza televisiva con i ragazzi mi permettesse di intuire la probabilità di successo di un progetto.

Infatti, a giochi fatti, posso affermare che non è stata per niente dura, anzi la strada si è rivelata sorprendentemente in discesa e addirittura con il vento a favore, in quanto gli allievi che avevo davanti erano pronti a rinunciare alla loro prima idea per incamminarsi ancora, insieme a me, sulla strada delle emozioni alla ricerca di un'idea più cinematografica.

E il vento che ci spingeva era rappresentato dal loro maestro, Giorgio Codoni, che mi ha aperto la porta della sua aula e, ancor di più, mi ha aperto le braccia. Così pure come dagli abitanti del set scelto per questo film, la piazza di Brusata, che con il loro aiuto hanno «preso in mano» il film contribuendo alla sua riuscita.

Ma come siamo arrivati a fare un film intorno a un vecchio gioco? Da uno stimolo, un vecchio barattolo, che ho portato ai ragazzi chiedendo loro di giocare con me e «registrando» le emozioni che vivevano durante il gioco. Abbiamo poi trascritto queste emozioni alla lavagna e, con una certa sorpresa, quest'ultima si è riempita

velocemente. Subito una sorpresa: le emozioni trascritte erano perlopiù spiacevoli, negative, come rabbia, sconcerto, gelosia, pentimento, ecc.. Quelle positive, piacevoli, erano invece poche (soddisfazione, gioia, ecc.).

«Ma perché avete provato piacere durante il gioco così da volerci ancora giocare?» Ho chiesto ai ragazzi. E nella loro risposta c'è il messaggio principale che abbiamo tentato di portare nel film: «*Vogliamo ancora giocare perché solo passando dalla fatica, dalla rabbia, dal dolore si può arrivare alle emozioni positive che ci ripagano poi di tutto*». Questa risposta è stata la molla che ci ha fatto scat-

tare per preparare la sceneggiatura, scritta a più mani direttamente con i ragazzi.

Il gioco rappresenta così una metafora della vita, in cui per raggiungere un obiettivo bisogna sudare, in cui gli incontri che facciamo ci fanno evolvere. Sbaglia chi pensa che «Il barattolo» sia un film per ragazzi. È un film per tutti, soprattutto per chi ha perso un po' la voglia di scendere metaforicamente in piazza ad impegnarsi, ad incontrarsi, a godere le gioie, anche attraverso difficoltà, dei rapporti umani.

Stefano Ferrari

Impressioni del maestro

... 11 settembre 2001... un'informazione orale... un'immagine televisiva... un turbinio di emozioni nella testa... tante domande... nessuna risposta... nessun giudizio.

... 12 settembre... rientro a scuola... le solite facce... le solite lezioni... le solite marachelle...

Solamente la sera mi sono accorto che qualcosa era cambiato anche in classe.

Ecco scattare allora dentro di me un bisogno di affrontare certe tematiche, che solitamente tratto in modo molto superficiale, in modo più approfondito e sistematico: le emozioni, la realtà multietnica, le religioni.

L'obiettivo finale doveva essere una semplice «cassetta video», distribuita come regalo alla fine dell'anno a tutti gli allievi, dove ognuno veniva ripreso da un compagno, liberamente, esprimendo nel bene e nel male la sua essenza, la sua personalità.

Nel frattempo, ecco arrivare nella nostra sede i rappresentanti di Expo 02: tante belle idee da realizzare.

Ne ho scelto una, la più facile per me in quel momento: un cortometraggio.

Poi è arrivato lui, Stefano Ferrari! Da quel momento ho visto e sentito vivere un sogno, rimanendo «dietro le quinte», osservando la realizzazione di un piccolo, grande messaggio, intitolato «Il barattolo».

Giorgio Codoni



Geni@l, il manuale di tedesco un po' «made in Ticino»

È di recente pubblicazione il primo volume di *geni@l A1*¹, il manuale di tedesco destinato agli allievi dagli 11 ai 15 anni, edito dalla Langenscheidt di Monaco.

«Die Zukunft von sowieso ist geni@l!» – il futuro di sowieso è genial(e) – recita lo slogan pubblicitario della casa editrice, sottintendendo che *geni@l* subentra a sowieso, il manuale con cui nella scuola media ticinese si sta lavorando fin dalla sua apparizione nel 1994; ma non si tratta semplicemente di un avvicendamento dovuto alle logiche di mercato, di un successore *tout court*, bensì di un testo con una concezione in parte modificata e che perfettamente si inserisce nelle nuove direttive fissate dal *Quadro comune europeo di riferimento* del Consiglio d'Europa. *geni@l A1* risponde infatti alle esigenze e offre le conoscenze che corrispondono esattamente al livello A1 «europeo», così come il secondo volume, atteso per la primavera del 2003, andrà di pari passo con il livello A2.

Accanto a questa novità, che contraddistingue *geni@l* dai numerosi altri manuali di tedesco, stampati in Germania e non, c'è una curiosità che ci tocca da vicino: la forte presenza ticinese nel manuale stesso. E non solo per i tanti volti di ragazze e ragazzi delle nostre medie che incontriamo sfogliando le pagine! La presenza ticinese va ben oltre. Sono infatti assai numerosi i contributi di docenti e allievi di diverse scuole medie del Cantone inseriti in particolare nell'eserciziario, ma anche nel testo di base. Solo alcuni esempi: le canzoni appo-

sitamente composte da Marco Zappa e interpretate da allievi delle medie di Minusio, sede in cui Zappa insegna; i fumetti di cinque allievi delle medie di Massagno, guidati da Helen von Allmen, fumettista di Rivera; o ancora i tanti giochi, posters, disegni e testi creati da allievi del Sopra e Sottoceneri.

Il manuale non si limita comunque al solo testo di base e all'eserciziario, anzi, oltre ad altri stampati, propone pure materiali audio, video e PC, tanto da farne una vera e propria offerta multimediale.

Eccone in breve le componenti:

- Il *testo di base* che contiene 15 unità. Nelle 12 unità di base vengono introdotti nuovi temi, scenari comunicativi, atti linguistici, strategie di apprendimento, vocaboli e grammatica, mentre i tre «plateau» servono soprattutto alla ripetizione e all'approfondimento degli argomenti precedentemente trattati. Alle unità si aggiungono poi una grammatica di riferimento e l'elenco di tutti i vocaboli proposti nelle varie unità.
- L'*eserciziario* che contiene pure 15 unità che accompagnano quelle del testo di base. Esse vengono introdotte da una pagina che vuol fungere da modello e stimolo per gli allievi, in quanto presenta il risultato di lavori ed attività svolti da classi e gruppi di allievi durante le lezioni di tedesco, il «made in Ticino» insomma. Le unità si chiudono con due rubriche fisse: «Das finde ich in Einheit...», una breve retrospettiva sugli aspetti lessicali e grammaticali di volta in volta presentati, e «Das kann ich schon», un invito all'autovalutazione che richiama i descrittori del *Quadro comune europeo di riferimento*.
- Il *quaderno dei test* che raccoglie 12 lavori relativi alle unità di base e due lavori più ampi, che consentono al docente di verificare se gli allievi hanno o meno raggiunto gli obiettivi parziali rispettivamente finali, previsti dal livello A1, e che danno la possibilità agli allievi di prepararsi in vista di test a carattere ufficiale.
- La *guida per l'insegnante* che contiene l'intero testo di base in forma-



Da «geni@l», pag. 22 (orologi disegnati dalla II C della SMe Bedigliora)

to ridotto, accompagnato da commenti, suggerimenti e soluzioni concernenti i singoli esercizi, dalla trascrizione dei testi all'ascolto e da una serie di schede fotocopiable.

- Il *glossario* che si presenta in veste innovativa: non solo vocaboli ed espressioni incontrate nel testo di base, ma anche indicazioni e consigli sul modo migliore per studiare ed imparare la lingua.
- I *CD* o le *cassette* che contengono le registrazioni audio relative al testo di base, all'eserciziario e al quaderno dei test.
- Il *filmato video* che rappresenta una novità assoluta e che in tre sequenze di una decina di minuti ciascuna, abbinabili alle tre parti in cui anche il testo è suddiviso, in maniera accattivante ed intrigante propone uno spaccato di vita e di esperienza adolescenziale tedesca e offre lo spunto per interessanti discussioni e confronti.
- Il *CD-ROM* che offre un'ampia gamma di esercizi supplementari e che consente all'allievo di lavorare anche individualmente e in modo autonomo.
- La pagina *internet* che vuol fornire un servizio complementare personalizzato tanto ai docenti quanto agli allievi.

geni@l, ci si augura, farà la sua comparsa sui banchi di molte scuole, così da portare il «made in Ticino» ben oltre i nostri confini!

Susy Keller e Maruska Mariotta

¹ Funk H., Keller S., Koenig M., Koithan U., Mariotta M., Scherling T.: *geni@l A1 – Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*, Langenscheidt, Berlin und München, 2002.

Da «geni@l», pag. 22 – TICKTACK



Gattilandia

libro di un viaggio magico raccontato e illustrato da:
Beatrice, Daniele, Dorian, Evrim, Igor, Ilija, Mihayel, Nathalie,
Pamela, Roska, Stefano.

Passeggiando per le strade del nucleo di Solduno, gli allievi di una classe di scuola speciale hanno incontrato, negli angoli più impensati, nove simpatici gattini che hanno stimolato la loro e la nostra fantasia.

È nato così il progetto di Gattilandia*, che si proponeva di raccontare, attraverso testi e disegni, la storia di un bel paese in collina dove ogni gatto vive felice e beato. A Gattilandia però, ad un tratto, cominciano ad avvenire fatti strani. Appaiono misteriosi personaggi che lasciano le impronte delle loro zampette ma non si fanno mai vedere. I gatti ricevono dei comandi che li costringono a compiere delle azioni incredibili lasciando a bocca aperta tutto il paese.

«Ma, ma, ma, che sarà? Otto zampette eccole qua!»

Durante l'anno scolastico 1999/2000 i nostri allievi hanno iniziato realizzando delle originali rappresentazioni di tutti i gatti incontrati. Questi disegni sono poi stati esposti nei corridoi del palazzo scolastico durante la festa finale. Un primo passo era compiuto: i disegni esposti erano stati apprezzati e avevano incuriosito tutti gli allievi della sede.

All'inizio dell'anno scolastico successivo il tema dei gatti è stato ripreso, ridefinendo le qualità e le azioni che caratterizzavano ogni singolo personaggio. A questo punto abbiamo coinvolto anche le classi di prima, di seconda e di terza elementare di Solduno e una classe della scuola elementare di Sant'Eugenio nell'avventura di scrivere delle storie in comune.

Il ruolo dei nostri allievi è stato quello di presentare di volta in volta in ogni classe un personaggio e l'azione «magica» che avrebbe dovuto caratterizzare il racconto. Ogni azione era introdotta da una filastrocca che richiamava queste misteriose «otto zampette». Così, con la partecipazione di altri entusiasti allievi amici dei gatti, Gattilandia si è arricchita sempre più di storie fantastiche.

La nostra offerta ha suscitato grande interesse. Infatti le storie ideate dagli allievi di tutte le classi si sono sempre rivelate delle gradite sorprese, ricche di umorismo e di simpatia.

In un secondo tempo le storie ricevute

sono state trascritte dagli allievi di scuola speciale al computer, per essere poi distribuite a tutte le classi degli autori in erba.

Tramite il programma per computer Finger Paint abbiamo cercato di illustrare i diversi avvenimenti delle storie. L'utilizzazione di questo strumento ha permesso di sviluppare la capacità di espressione, di creatività e di precisione nella ricerca accurata di particolari e dettagli portando a dei risultati davvero sorprendenti.



Sorprendenti al punto tale che abbiamo desiderato riunire il testo e i disegni in un libro vero e proprio.

Parallelamente è stato creato il Club dei gatti con un vero statuto, una tessera numerata, una tassa d'iscrizione di 15.- franchi depositati in classe da fratellini, sorelline, amici e conoscenti. I nostri allievi si sono occupati della registrazione dei versamenti imparando ad utilizzare i soldi, svolgendo delle attività di scambio, calcolo, numerazione, andando in posta e in banca.

Naturalmente, come ogni club che si rispetti, anche noi, alla fine dell'anno scolastico, abbiamo organizzato una grande festa dove, grazie ai loro risparmi, i soci hanno avuto diritto ad un

magnifico gatto di lana con i suoi due piccoli.

Per questa speciale occasione, Gattilandia è diventato un paese «reale», che abbiamo costruito con molta cura, con materiali diversi e di recupero. In ogni casa del paese si nascondevano i micetti in attesa dei soci del club. Questo angolo fantastico ha preso vita con la danza presentata dai nostri allievi a tutti gli amici dei gatti, durante la festa finale.

Il progetto ha richiesto a tutti noi notevoli sforzi, impegno e tanta pazienza, ma ci ha dato mille spunti e opportunità per imparare ad essere amici, a comunicare tra di noi e con gli altri, a formulare chiaramente un'idea, a lavorare con cura e precisione, ad esprimerci attraverso la danza rispettando dei tempi e dei ritmi.

Questo lavoro, in particolare la realizzazione e la distribuzione del libro «Gattilandia», ha avuto un enorme successo, ci ha reso fieri e orgogliosi, e ci ha anche tanto divertiti!

* Il libro, edito dal Centro didattico Cantonale e adatto anche come libro di lettura a partire dalla seconda elementare, è in vendita presso le maestre A. Bazzana, C. Branca-Moutiq, S. Dotta, M. Forni, Scuola Speciale, Contrada Maggiore 4, 6604 Solduno, Tel. 091 751.18.18.





SCUOLA ECONOMIA



A cura del Gruppo di Lavoro Ticino di Gioventù ed Economia

Gruppo di lavoro Ticino: presso Istituto Cantonale di Economia e Commercio, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona
Segretariato centrale: Alte Landstrasse 2, 8800 Thalwil

Settembre/Ottobre 2002

N. 21

Le imposte cambiano: dalla tassazione biennale praenumerando alla tassazione annuale postnumerando

1. Premessa

Il Gran Consiglio ha adottato, il 4 giugno 2002, la modifica della Legge tributaria del 21 giugno 1994 (LT)¹ che introduce – a partire dal 1. gennaio 2003 – gli sgravi del quarto pacchetto fiscale e il nuovo sistema di tassazione annuale postnumerando per le persone fisiche.

La modifica legislativa ha inoltre corretto le scale delle aliquote dell'imposta sul reddito e i singoli importi delle deduzioni in modo da assicurare la neutralità finanziaria del cambiamento del sistema di tassazione e così evitare che al contribuente derivi un maggior onere di imposta per il solo fatto che si cambia il sistema di calcolo delle imposte (non più sui due anni di computo che precedono quelli del periodo fiscale, ma sul medesimo anno del periodo fiscale). Aliquote e deduzioni sono poi state corrette anche ai fini del necessario adeguamento alla progressione a freddo².

Tutti questi cambiamenti legislativi troveranno concreta applicazione con la prima tassazione annuale postnumerando che sarà emessa, per l'anno 2003, sulla base della dichiarazione di imposta 2003B da presentare all'inizio del 2004.

Attualmente, per quanto riguarda la tassazione delle persone fisiche, ci troviamo pertanto ancora nel periodo transitorio (conosciuto anche come «vuoto di tassazione») degli anni 2001/2002 interessati dal passaggio dal metodo di tassazione biennale praenumerando a quello annuale postnumerando.

In questo periodo di transizione si applicano particolari disposizioni della modifica della LT in virtù delle quali è necessario presentare una dichiarazione di imposta 2003A, ancora basata sul sistema biennale praenumerando nella quale dovranno essere indicati i redditi degli anni 2001 e 2002 e la sostanza al 01.01.2003.

La dichiarazione di imposta 2003A è però particolare poiché, alla medesima, non fa necessariamente seguito una notifica di tassazione. Saranno infatti oggetto di tassazione unicamente i redditi straordinari che il contribuente dovesse conseguire negli anni 2001 e/o 2002. Parimenti al contribuente sarà riconosciuta la deduzione di eventuali spese straordinarie che dovesse aver sostenuto in questi due medesimi anni. I redditi ordinari degli anni 2001/2002 – ed è la situazione che si riscontra per la maggior parte dei contribuenti – cadono invece nel «vuoto di tassazione» e non sono quindi considerati ai fini del calcolo delle imposte. Uguale destino è riservato anche alle usuali deduzioni fiscali e ai costi ordinari.

Le ragioni per le quali occorre ancora presentare una dichiarazione di imposta 2003A – e dovranno farlo anche i contribuenti che non hanno redditi e spese straordinarie 2001/2002 – risultano dalla LT (art. 321h). Questa dichiarazione di imposta, che è per così dire «transitoria», serve infatti a:

– dichiarare le spese straordinarie da riconoscere, quale deduzione supplementare, nella tassazione biennale praenumerando 2001/2002 (anni di computo 1999/2000);

- dichiarare eventuali redditi straordinari da assoggettare alle imposte annue intere 2001 e/o 2002;
- dichiarare le prestazioni in capitale della previdenza e le vincite a lotterie o a manifestazioni analoghe degli anni 2001 e/o 2002;
- richiedere il rimborso dell'imposta preventiva trattenuta sulle scadenze 2001 e 2002 (per il tramite dell'Elenco titoli);
- stabilire le tassazioni intermedie che si rendono ancora necessarie in relazione a eventi che si sono verificati fino al 31.12.2002 (inizio o cessazione di attività, decesso, divorzio o separazione, ecc.);
- comunicare i dati dei redditi 2001/2002 e della sostanza al 01.01.2003, ma soltanto ai fini della loro necessaria trasmissione alle Casse di compensazione dell'AVS. Questi dati non servono pertanto per il calcolo delle imposte.

2. I sistemi di tassazione biennale praenumerando e annuale postnumerando messi a confronto

Con il nuovo metodo di tassazione annuale postnumerando la tassazione avviene su base annua (per un solo anno di imposta) e non più biennale (per due anni di imposta) come nel vigente regime praenumerando biennale. Il periodo fiscale (anno di imposta) corrisponde inoltre al periodo di computo (anno di calcolo dell'imposta). Detto altrimenti, l'imposta sul reddito è calcolata sulla base dei redditi effettivamente conseguiti nel corso dell'anno a cui l'imposta stessa si riferisce. Secondo il sistema praenumerando biennale questa imposta è invece calcolata sui redditi dei due anni (di computo) che precedono il periodo fiscale. Per l'imposta sulla sostanza è determinante la situazione della sostanza

alla fine del periodo fiscale (normalmente il 31 dicembre di ogni anno) e non più quella all'inizio del periodo fiscale come in regime praenumerando (normalmente il 1. gennaio del primo anno del periodo fiscale biennale). La medesima regola vale anche per la situazione personale, professionale e familiare del contribuente. Così, ad esempio, chi si sposa durante il 2003 sarà tassato, con partita congiunta e come coniuge, per tutto il 2003 e, analogamente, i coniugi che divorziano nel 2003 saranno tassati separatamente per l'intero 2003.

Il fatto che la tassazione avvenga su base annua e consideri pertanto la situazione di reddito e di sostanza dello stesso anno di imposta (per l'imposta 2003 è determinante il reddito effettivamente conseguito nel 2003 e la sostanza esistente il 31.12.2003) rende superflue le tassazioni intermedie che sono invece necessarie in regime praenumerando per considerare determinate variazioni di reddito e/o di sostanza che si presentano nel corso del periodo fiscale biennale. L'eliminazione delle intermedie è un aspetto che semplifica notevolmente la procedura di tassazione e che rende la tassazione annuale più semplice, comprensibile e equa per il contribuente.

La nuova tassazione annuale comporta tuttavia l'esigenza di compilare - con cadenza annuale - la dichiarazione d'imposta che dovrà essere presentata all'inizio dell'anno successivo a quello del periodo fiscale.

3. Il passaggio dal sistema di tassazione praenumerando biennale a quello annuale postnumerando: il «vuoto di tassazione» 2001/2002

Per il fatto che, in regime praenumerando biennale, l'imposta è calcolata sui redditi dei due anni che precedono il periodo fiscale e, in regime annuale postnumerando, l'imposta è invece calcolata sui redditi del medesimo periodo fiscale, nella fase di transizione da un sistema all'altro di tassazione si crea un cosiddetto «vuoto di tassazione». In altre parole, i redditi ordinari realizzati nei due anni che immediatamente precedono il primo anno di tassazione secondo il metodo annuale postnumerando non servono più da base per il calcolo delle imposte (i redditi degli anni 2001 e 2002 per rapporto all'anno di imposta 2003). La medesima sorte è riservata anche alle

2003	2004
Periodo fiscale	Periodo di tassazione
Periodo di computo	

deduzioni fiscali e ai costi ordinari degli anni del «vuoto di tassazione» 2001/2002 (vedi tabella 1).

Nel periodo del «vuoto di tassazione», per l'imposta cantonale e per quella federale diretta, valgono però regole particolari secondo le quali:

- i redditi straordinari conseguiti negli anni 2001 e/o 2002 oppure in un esercizio che si conclude in uno di questi due anni soggiacciono, al netto delle spese di conseguimento e per l'anno fiscale in cui sono stati realizzati (2001 e/o 2002), a un'imposta annua intera, cioè ad una tassazione separata, con l'aliquota riferita a questi soli redditi;
- le spese straordinarie sostenute mediamente negli anni 2001 e 2002 sono considerate, quale deduzione supplementare, nella tassazione biennale praenumerando del periodo fiscale 2001/2002 (anni di computo 1999/2000). Le tassazioni già cresciute in giudizio formeranno oggetto di revisione. In questi casi la dichiarazione di imposta 2003A (anni «di computo» 2001/2002) vale quale domanda di revisione;
- le prestazioni in capitale della previdenza e le vincite³ conseguite negli anni 2001 e/o 2002 continuano ad essere normalmente assoggettate ad un'imposta annua intera separata con l'aliquota di favore.

Come detto, per soddisfare tutte queste esigenze, a livello procedurale si impone, nel periodo del cambiamen-

to delle basi temporali, l'invio di due distinte dichiarazioni d'imposta:

- una dichiarazione di imposta 2003A basata ancora sul metodo praenumerando biennale, nella quale dovranno essere normalmente indicati tutti i redditi degli anni di computo 2001/2002 e la sostanza posseduta il 01.01.2003. Si tratta in pratica della medesima dichiarazione che i contribuenti già attualmente presentano all'inizio di un biennio;
- una dichiarazione di imposta 2003 B secondo il nuovo metodo postnumerando annuale, con l'indicazione dei redditi conseguiti nel solo 2003 e della sostanza posseduta il 31.12.2003 (o alla fine dell'assoggettamento). I contribuenti riceveranno questa dichiarazione di imposta all'inizio del 2004; essa è destinata all'allestimento della tassazione ordinaria per l'imposta cantonale e federale diretta 2003, che sarà anche la prima notifica di tassazione secondo il nuovo metodo annuale postnumerando.

3.1. Il trattamento fiscale dei redditi straordinari conseguiti nel «vuoto di tassazione» 2001/2002

I redditi straordinari che il contribuente dovesse aver conseguito in uno dei due anni del «vuoto di tassazione» 2001/2002 sono (sia per l'imposta cantonale, sia per quella federale diretta) assoggettati ad un'imposta annua intera 2001 e/o 2002:

I due metodi di tassazione con le relative principali differenze:

Sistema praenumerando biennale (2001/2002)	Sistema postnumerando annuale (2003)
Imposta sul reddito: - periodo fiscale 2001/2002 - periodo di computo 1999/2000	Imposta sul reddito: - periodo fiscale 2003 - periodo di computo 2003
Imposta sulla sostanza: (situazione personale, professionale e familiare del contribuente) - momento determinante 01.01.2001	Imposta sulla sostanza: (situazione personale, professionale e familiare del contribuente) - momento determinante 31.12.2003
Tassazioni intermedie	Nessuna tassazione intermedia
Invio della dichiarazione d'imposta: - inizio 2001	Invio della dichiarazione d'imposta: - inizio 2004

- al netto delle spese sostenute per il loro conseguimento;
- cumulando i proventi straordinari del medesimo anno (2001 o 2002);
- applicando le aliquote dell'imposta sul reddito valide per il periodo fiscale 2001/2002 e riferite ai soli proventi straordinari.

Resta inoltre riservata la tassazione separata delle prestazioni in capitale della previdenza eventualmente conseguite nei due medesimi anni del «vuoto di tassazione». Queste prestazioni saranno anch'esse assoggettate ad un'imposta annua intera (federale e cantonale) 2001/2002, tuttavia senza cumulo con gli eventuali altri redditi straordinari e con l'aliquota di favore.

Quanto alla nozione di «reddito straordinario» la legislazione tributaria non è esaustiva. Si può tuttavia ritenere che assumono generalmente la connotazione di straordinari i redditi che non rientrano nella normalità poiché concernono prestazioni a carattere unico o eccezionale oppure inabituali. Si tratta quindi di tutti quei redditi che si scostano dagli usuali flussi di reddito ordinario che cadono invece nel «vuoto di tassazione» e non sono considerati fiscalmente.

Sono ad esempio redditi straordinari:

Per i dipendenti:

- le gratifiche o i bonus non previsti dal contratto di lavoro (o quelli non regolarmente versati anche negli anni che precedono o seguono quelli del «vuoto di tassazione» 2001/2002) oppure i premi di fedeltà o di anzianità;
- i pagamenti di ore supplementari a compenso di prestazioni fornite negli anni che precedono quelli del «vuoto di tassazione» 2001/2002;
- i versamenti di indennità di buona uscita o per rottura contrattuale.

Per gli indipendenti:

- gli utili in capitale realizzati negli anni del «vuoto di tassazione» 2001/2002 o la liberazione di riserve che interessano questi due medesimi anni;
- le rivalutazioni contabili negli anni del «vuoto di tassazione» 2001/2002 o il mancato calcolo di ammortamenti in questi due medesimi anni.

Sono inoltre straordinari:

- il pagamento retroattivo di rendite oppure il pagamento di affitti di

pertinenza di anni che non sono quelli del «vuoto di tassazione» 2001/2002;

- i dividendi o le distribuzioni mascherate di utili non ricorrenti;
- le liquidazioni in capitale in luogo di prestazioni ricorrenti (come l'incasso retroattivo di rendite o quello di alimenti arretrati).

3.2. Il trattamento fiscale delle spese straordinarie sostenute negli anni del «vuoto di tassazione» 2001/2002

Diversamente da quanto avviene per i redditi straordinari, la legislazione tributaria definisce in modo esaustivo le spese straordinarie che, nel periodo del «vuoto di tassazione» 2001/2002, sono ammesse in deduzione.

Si tratta:

- delle spese effettive di manutenzione degli immobili che appartengono alla sostanza privata del contribuente, tuttavia solo per la parte di spesa effettiva che eccede la deduzione calcolata applicando l'usuale forfait (15% o 25% del reddito lordo dell'immobile per l'imposta cantonale, risp. 10% o 20% del medesimo valore

di riferimento per l'imposta federale diretta);

- dei contributi versati per il riscatto di anni di assicurazione a istituzioni di previdenza professionale del II° pilastro;
- delle spese di perfezionamento e di riqualificazione professionale dei dipendenti, tuttavia solo per la parte di spesa che eccede l'importo già ammesso in deduzione nella tassazione biennale praeenumerando 2001/2002 (anni di computo 1999/2000);
- delle spese per malattia, infortunio o invalidità, tuttavia solo per la parte di spesa che eccede l'importo già ammesso in deduzione nella tassazione biennale praeenumerando 2001/2002 (anni di computo 1999/2000).

La deduzione di queste spese straordinarie è ammessa, quale deduzione supplementare, nell'ambito dell'imposta praeenumerando biennale del periodo fiscale 2001/2002 (anni di computo 1999/2000). Si tratta quindi di deduzioni che vanno ad aumentare le deduzioni fiscali della medesima categoria concernenti gli anni 1999 e 2000.

Ad esempio, un dipendente di una banca che dichiara negli anni 2001/2002 (dichiarazione di imposta 2003A) uno stipendio di 130'000.– franchi annui e un'indennità di 20'000.– franchi ricevuta nel 2001 per ore straordinarie prestate negli anni 1999 e 2000, sarà tassato (con un'imposta annua intera federale e cantonale 2001) unicamente sul reddito straordinario di 20'000.– franchi. Il suo reddito ordinario, costituito dallo stipendio di 130'000.–, cade infatti nel «vuoto di tassazione» e non serve più da base per il calcolo delle imposte. L'imposta federale e cantonale 2001/2002 è stata infatti calcolata sullo stipendio (e sugli altri redditi) degli anni di computo 1999/2000 e l'imposta annuale 2003 sarà calcolata sullo stipendio e sugli altri redditi conseguiti nel medesimo 2003.

(Tabella 1)

Periodo fiscale		1999/2000	2001/2002	2003	2004
			«vuoto di tassazione»		
Periodo di computo	1997/1998	1999/2000	2001/2002	2003	2004

Poiché un buon numero di tassazioni biennali praenumerando 2001/2002 saranno già state nel frattempo emesse, per riconoscere le spese straordinarie, si procederà in due modi:

- se la tassazione biennale praenumerando 2001/2002 è già stata emessa (o cresciuta in giudicato), le spese straordinarie saranno ammesse con procedura di revisione aumentando dell'importo equivalente alla spesa straordinaria le deduzioni degli anni di computo 1999/2000. Il contribuente non dovrà quindi presentare alcuna specifica domanda di revisione, poiché il semplice deposito della dichiarazione di imposta 2003A (compilata anche nella parte riferita alla deduzione delle spese straordinarie) fa stato ai fini della revisione che sarà operata direttamente d'ufficio. Contro la decisione di revisione della tassazione biennale praenumerando 2001/2002 saranno ovviamente ammessi gli usuali rimedi del reclamo all'Ufficio medesimo e del ricorso alla Camera di diritto tributario. Se le imposte 2001/2002 sono già state pagate, gli eventuali importi eccedenti saranno restituiti al contribuente con gli usuali interessi remunerativi;
- se la tassazione biennale praenumerando 2001/2002 non è invece ancora stata emessa, le spese straordinarie degli anni 2001/2002 andranno ad aumentare le deduzioni degli anni di computo 1999/2000 e la tassazione del periodo fiscale 2001/2002 farà stato anche per il riconoscimento di queste spese straordinarie.

Claudio Allidi

¹⁾ BU n° 30/2002 del 30 luglio 2002. Vedi Messaggio governativo n° 5138 del 6 luglio 2001 concernente il progetto di modifica della Legge tributaria e della Legge sull'imposta di bollo e sugli spettacoli cinematografici per l'introduzione di nuovi sgravi fiscali finalizzati al sostegno dei redditi e al rilancio competitivo dell'economia e per il passaggio al sistema di tassazione annuale postnumerando delle persone fisiche. Vedi anche relativi Rapporti di maggioranza e di minoranza (n° 5138 R1 e R2, ambedue del 21 maggio 2002) della Commissione speciale in materia tributaria.

²⁾ Decreto esecutivo del Consiglio di Stato del 3 settembre 2002 concernente l'imposizione delle persone fisiche valido per il periodo fiscale 2003.

I seguenti esempi spiegano meglio il trattamento fiscale riservato alle deduzioni straordinarie del «vuoto di tassazione» 2001/2002.

Un contribuente documenta (nella dichiarazione di imposta 2003A) spese di manutenzione del proprio immobile (che ha più di 10 anni) per 12'000.– franchi nel 2001 e per 18'000.– franchi nel 2002. Nei precedenti periodi fiscali aveva sempre chiesto e ottenuto la deduzione forfetaria. Il valore locativo dello stabile è di 16'000.– franchi.

La quota di spesa straordinaria che potrà essere dedotta nella tassazione praenumerando biennale 2001/2002 (in aumento delle deduzioni degli anni di computo 1999/2000) sarà di 11'000.– franchi per l'imposta cantonale e di 11'800.– franchi per l'imposta federale diretta. Il tutto come risulta dal seguente calcolo:

a) per l'imposta cantonale	2001	2002
spese documentate	12'000	18'000
– spese forfetarie 25% di 16'000	–4'000	–4'000
parte di spesa straordinaria	8'000	14'000
media dei due anni		11'000
b) per l'imposta federale diretta	2001	2002
spese documentate	12'000	18'000
spese forfetarie 20% di 16'000	3'200	3'200
parte di spesa straordinaria	8'800	14'800
media dei due anni		11'800

³⁾ Per la sola imposta federale diretta la vincita è considerata alla stessa stregua di un altro reddito straordinario degli anni del «vuoto di tassazione» 2001/2002 per cui la tassazione (annua intera 2001 e/o 2002) avviene cumulando l'importo della vincita con quello degli eventuali altri redditi straordinari del medesimo anno (2001 o 2002).

Un contribuente, nella tassazione praenumerando biennale 2001/2002 (anni di computo 1999/2000), ha beneficiato di una deduzione per spese di perfezionamento professionale di 1'000.– franchi di media annua. Nella dichiarazione di imposta 2003A (anni di computo 2001/2002) documenta spese di perfezionamento professionale per 3'000.– franchi di media annua.

La differenza tra le spese di perfezionamento dedotte nella dichiarazione fiscale 2001/2002 per i costi di perfezionamento sostenuti negli anni di computo 1999/2000 (fr. 1'000.–) e quelle pagate negli anni del «vuoto di tassazione» 2001/2002 (fr. 3'000.–) costituisce una spesa straordinaria di 2'000.– franchi che è dedotta nella tassazione praenumerando cantonale e federale 2001/2002 (in aumento delle deduzioni degli anni di computo 1999/2000).

Un dipendente dello Stato di 50 anni, per raggiungere il massimo delle prestazioni della propria cassa pensione (Il pilastro) versa, nel 2002, 12'000.– franchi per il riscatto degli anni di contribuzione mancanti.

Il contributo di 12'000.– franchi potrà essere dedotto, quale spesa straordinaria e nella rispettiva media annua (di 6'000.– franchi), nella tassazione praenumerando cantonale e federale 2001/2002 (in aumento delle deduzioni degli anni di computo 1999/2000).

Gli atteggiamenti degli apprendisti verso la formazione professionale

A partire dall'anno scolastico 1996/97, nelle scuole professionali artigianali-industriali e di arti e mestieri, è entrato in vigore su scala nazionale il nuovo programma quadro per l'insegnamento della cultura generale (PQ). L'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia ha chiesto da subito che l'innovazione fosse accompagnata da una valutazione estesa nel tempo, affidando questo compito a tre istituti di ricerca, uno per ogni regione linguistica¹. Finora, nell'ambito di questa valutazione, l'Ufficio studi e ricerche (USR) ha analizzato i piani di sede di ogni scuola professionale artigianale-industriale, ha rilevato le opinioni dei docenti di cultura generale e dei direttori in merito all'introduzione del PQ e si è occupato di valutare l'applicazione dei nuovi programmi nell'insegnamento.

Questo articolo presenta una breve sintesi dei risultati scaturiti dall'ultima indagine che è stata effettuata dall'USR nel quadro di questa valutazione e che ha coinvolto gli apprendisti all'ultimo anno di tirocinio, rilevando la loro opinione su alcuni aspetti legati alla loro formazione professionale².

Prima di entrare nel merito dei risultati ricordiamo che l'obiettivo principale dell'insegnamento della cultura generale posto dal PQ è quello di «*offrire ai giovani dei punti di riferimento per la loro vita attuale*» (PQ, p. 2). Durante la formazione si intende prepararli alla loro vita professionale e personale. Più in particolare il mandato pedagogico dell'insegnante è di permettere agli apprendisti di raggiungere i seguenti scopi: «*confronto con questioni e problemi essenziali; assunzione responsabile del presente e del futuro in maniera indipendente, partecipativa e solidale in quanto membro di un gruppo e di una comunità; responsabilizzazione verso la propria formazione; formazione presente come fondamento della formazione permanente*» (PQ, p. 5).

Il nuovo PQ vuole quindi portare il giovane che sta imparando un mestiere ad essere sempre più attivo, autonomo e responsabile nei confronti della propria formazione. Tutto ciò allo scopo di dotarlo di strumenti considerati efficaci per gestire la propria vita di adulto che lavora e che è inserito in una rete di rapporti socia-

li. Di conseguenza i nuovi curricula formativi vengono elaborati non soltanto in funzione delle conoscenze da trasmettere, bensì valorizzando in modo particolare le competenze individuali e sociali.

L'obiettivo dell'indagine

Con questo studio si sono voluti considerare gli obiettivi appena descritti, riferendoli a situazioni concrete con cui i giovani apprendisti sono quotidianamente confrontati. Lo scopo era soprattutto di rilevare in che misura essi si ritengono autonomi nelle loro scelte, responsabili verso la formazione intrapresa e motivati a concludere con successo il proprio apprendistato. Oltre a ciò, dato che l'insegnamento della cultura generale secondo il PQ vuole favorire un allievo attivo nei confronti dell'apprendistato e dei contenuti legati al suo vissuto, si è voluta verificare la presenza di eventuali differenze tra i giovani che seguivano i nuovi programmi di cultura generale e coloro che invece seguivano lezioni basate sulle diverse discipline, come proponeva il vecchio programma. L'ipotesi formulata era che i primi risultassero maggiormente motivati, responsabili e autonomi rispetto ai secondi.

Il questionario e la sua somministrazione

Per raggiungere gli obiettivi di questa ricerca ci si è avvalsi di un questionario, grazie al quale sono stati esplorati i seguenti argomenti:

- il percorso scolastico e professionale prima di iniziare l'apprendistato;
- i motivi della scelta dell'apprendistato e il grado di soddisfazione;
- la formazione in azienda e a scuola;
- i progetti futuri;
- la rappresentazione della professione futura e l'immagine di sé;
- la motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione.

L'indagine ha coinvolto due campioni di giovani al termine del loro tirocinio: uno ha seguito le lezioni di cultura generale secondo il vecchio programma (rilevamento effettuato nella primavera del 1998) e l'altro basandosi sulle nuove disposizioni contenute nel PQ (rilevamento effettuato nella primavera del 2000).

I principali risultati

Il questionario è stato compilato complessivamente da 601 apprendisti di quaranta professioni diverse e più precisamente da 309 giovani nel 1998 e da 292 nel 2000. Questi effettivi corrispondevano circa al 30% della popolazione totale di coloro che terminavano l'apprendistato nelle sedi delle scuole professionali artigianali-industriali della Svizzera italiana (Bellinzona, Biasca, Locarno, Mendrisio, Poschiavo e Trevano) nei due periodi citati.

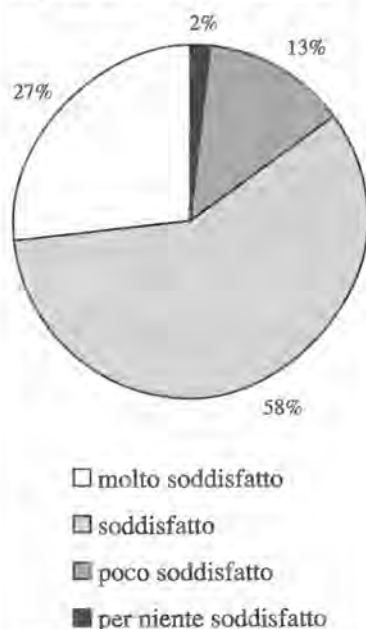
La situazione scolastica e professionale

Il 30% della popolazione totale coinvolta non arrivava, all'inizio dell'apprendistato, direttamente dalla scuola media, ma aveva operato altre scelte (aveva iniziato un altro tirocinio, frequentato una scuola a tempo pieno oppure lavorato).

Per quanto attiene ai motivi che hanno spinto i giovani a scegliere l'attuale formazione, per la maggior parte di loro è stata una combinazione di più ragioni a determinare questa scelta. L'espressione indicata da quasi i due terzi degli apprendisti è stata: «Questo lavoro ha suscitato il mio interesse». Un terzo ha affermato di avere considerato le proprie attitudini e quasi un quarto i propri desideri. Con minore frequenza sono stati indicati motivi riconducibili a condizioni esterne legate alla professione (buon guadagno, la possibilità di fare carriera, facilità nel trovare un posto di lavoro) oppure al consiglio di terze persone o a circostanze particolari. Da questi risultati sembrerebbe quindi che gli apprendisti abbiano avuto un buon margine di manovra a monte della scelta operata. Il poter scegliere secondo i propri interessi piuttosto che ascoltando i consigli di genitori, docenti o altre persone può essere letto come un segno di autonomia.

Ben l'85% degli interpellati si ritiene soddisfatto o molto soddisfatto dell'apprendistato seguito (vedi Grafico 1). Non si riscontrano differenze riguardo al grado di soddisfazione tra chi ha concluso il tirocinio nel 1998 e chi nel 2000. È invece interessante rilevare che vi sono molte più persone insoddisfatte tra coloro che hanno attribuito alla scelta del tirocinio fattori esterni (consigli di terze persone, circostanze, ecc.). La stragrande maggioranza di chi si dice soddisfatto ha invece basato la scelta formativa sui propri interessi e/o capacità.

Grafico 1:
Soddisfazione dei giovani
rispetto al loro apprendistato



La formazione in azienda

Gli apprendisti hanno definito il lavoro in azienda soprattutto attraverso aspetti relazionali, affermando di tenere in considerazione eventuali osservazioni da parte dei colleghi, nonché di collaborare ogni tanto o spesso con essi e di avere delle responsabilità. Oltre a ciò, la maggior parte dei giovani sostiene di non riscontrare difficoltà nel capire come svolgere le attività richieste, di poter organizzare autonomamente il ritmo di lavoro, ma in misura minore di poter decidere le attività da svolgere. Molti hanno pure affermato di sapere quando il loro lavoro è fatto bene, dimostrando così la capacità di autovalutarsi e una certa sicurezza in se stessi. In caso di difficoltà, i giovani si rivolgono prevalentemente ai propri superiori: sono pochi coloro che non prendono alcuna iniziativa e che aspettano l'arrivo di qualcuno.

La formazione scolastica

Sebbene la maggior parte degli interpellati consideri le lezioni di conoscenze professionali molto utili, interessanti e ben organizzate, quasi la metà di loro le ritiene meno importanti della pratica e, rispetto ai bisogni di quest'ultima, non abbastanza adeguate. Emerge quindi un certo scollamento tra le nozioni apprese a scuola e ciò che è necessario per affrontare quotidianamente il lavoro in azienda.

Per quanto attiene invece agli scopi che le lezioni di cultura generale devono perseguire, gli apprendisti, sia che abbiano seguito i vecchi programmi sia quelli nuovi, concordano sul fatto che esse dovrebbero insegnare loro a cavarsela nella vita professionale e quotidiana. Questi obiettivi, riconducibili allo sviluppo di competenze piuttosto che all'acquisizione di conoscenze strettamente scolastiche, sono quindi in sintonia con quanto enunciato nel PQ.

Anche se generalmente i ragazzi riconoscono l'importanza che l'insegnamento della cultura generale riveste in una scuola professionale, si nota una differenza significativa nel modo di rispondere tra coloro che hanno concluso nel 1998 e coloro che hanno terminato nel 2000: l'89% dei primi ritiene la cultura generale importante o molto importante, contro il 78% dei secondi (vedi grafico 2). Sembrerebbe quindi che la cultura generale stia perdendo importanza. Per un'interpretazione di tale risultato si potrebbe ipotizzare che con i nuovi programmi i giovani facciano più fatica a cogliere il collegamento tra la teoria e la pratica professionale, non essendoci materie distinte bensì tematiche interdisciplinari. Per fornire una spiegazione più articolata sarebbero necessari ulteriori approfondimenti.

Un confronto tra la situazione a scuola e quella in azienda ha evidenziato che generalmente gli interpellati si sentono maggiormente sotto pressione sul lavoro che a scuola, anche se in azienda vi si recano più volentieri.

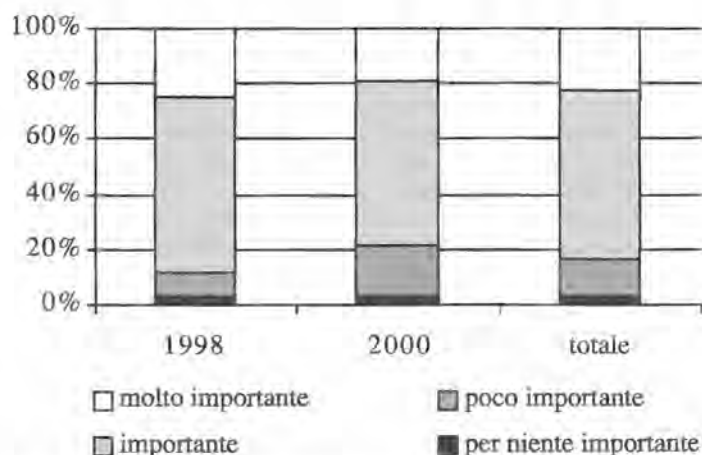
I progetti futuri

Più della metà dei giovani intervistati ha dei progetti da realizzare dopo l'apprendistato, sebbene non siano sempre direttamente legati al lavoro. Infatti, sono numerosi gli apprendisti, che appena terminato il tirocinio, prevedono di viaggiare per piacere personale e/o vorrebbero prendersi un po' di tempo prima di decidere sul loro futuro professionale.

La rappresentazione della professione futura e l'immagine di sé

Nel descrivere la futura professione attraverso alcune caratteristiche, gli apprendisti hanno posto in primo piano concetti come «avere il senso di responsabilità», «essere autonomi» e «essere sicuri di sé», aspetti legati quindi alla propria persona e al saper essere piuttosto che alle conoscenze strettamente scolastiche e al saper fare, come ad esempio la conoscenza delle lingue o la capacità di redigere testi, a cui hanno attribuito minor importanza. Anche nel rappresentare la propria immagine, i giovani hanno utilizzato con maggior insistenza caratteristiche riconducibili a competenze piuttosto che a conoscenze. Buona parte di loro, infatti, si giudica in grado di cavarsela, afferma di saper interagire con altre persone e di avere il senso di responsabilità, in misura minore considera di avere buone conoscenze in matematica e ancora meno di conoscere le lingue straniere. Si riscontra quindi una certa corrispondenza tra le caratteristiche che i giovani pensano siano importanti per esercitare la fu-

Grafico 2:
Importanza dell'insegnamento della cultura generale



tura professione e quelle che ritengono corrispondere all'immagine che hanno di se stessi.

La motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione

Per rilevare il grado di «motivazione alla riuscita nelle situazioni di formazione» degli apprendisti è stato utilizzato un test sviluppato da Forner (1986). L'autore riconosce questo concetto come una combinazione di tre dimensioni³:

- il bisogno di riuscita;
- il controllo interno;
- la prospettiva temporale orientata verso il futuro.

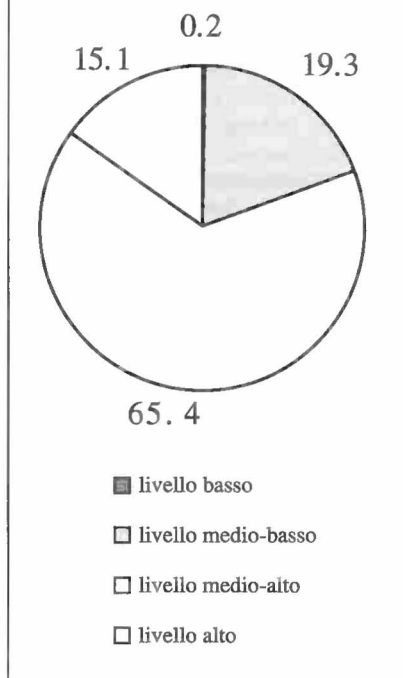
Dall'analisi dei risultati è emerso che gli apprendisti tendono principalmente ad attribuire i loro successi scolastici al proprio impegno personale (controllo interno) piuttosto che al caso. Inoltre, dimostrano di avere una buona capacità di progettare e di preoccuparsi del proprio futuro professionale (prospettiva temporale). Infine, hanno un bisogno elevato di riuscire scolasticamente; ci tengono quindi, attraverso l'impegno, ad ottenere dei buoni risultati scolastici (bisogno di riuscita). Non è emersa alcuna differenza di rilievo nel modo di situarsi tra chi ha concluso nel 1998 e chi nel 2000.

L'80,5% degli apprendisti ha dimostrato un livello di motivazione medio-alto o alto di fronte alla riuscita scolastica (vedi grafico 3). Anche in questo caso, considerando l'anno in cui i giovani concludevano il tirocinio (1998 o 2000) oppure il tipo di apprendistato seguito (triennale o quadriennale), non sono emerse differenze rilevanti. Altre caratteristiche sono invece risultate essere legate ai giovani motivati piuttosto che a quelli meno o per nulla motivati.

Generalmente gli apprendisti motivati:

- sono soddisfatti della loro scelta professionale;
 - a distanza di tempo rifarebbero nuovamente questa scelta, operata secondo criteri interni;
 - a scuola si sentono poco sotto pressione;
 - si recano volentieri sia a scuola sia al lavoro;
 - ritengono importante l'insegnamento della cultura generale;
 - hanno un elevato bisogno di riuscire scolasticamente;
 - attribuiscono i loro successi scolastici ai loro sforzi e non al caso;
 - hanno progetti futuri piuttosto chiari.
- Il fatto di essere più o meno motivati verso la propria formazione è correla-

Grafico 3:
Livello di motivazione alla riuscita scolastica



to quindi a numerosi fattori, come ad esempio agli elementi che hanno portato alla scelta professionale, alla soddisfazione della formazione seguita rispettivamente dopo tre e quattro anni dal suo inizio, al fatto che si rifarebbe o non rifarebbe tale scelta, al piacere di recarsi a scuola, all'importanza attribuita a ciò che si fa durante la formazione e al modo in cui ci si sente sui banchi di scuola.

Le conclusioni

Da questa indagine emerge un quadro piuttosto positivo degli apprendisti, che hanno manifestato un buon livello di autonomia, responsabilità e motivazione verso la propria formazione, indipendentemente dall'anno in cui hanno concluso il proprio tirocinio (nel 1998 oppure nel 2000).

Queste analogie tra i due gruppi nel rispondere contraddicono la nostra ipotesi iniziale secondo la quale l'immagine delle due popolazioni di apprendisti avrebbe dovuto divergere per taluni aspetti. Una prima spiegazione di tale scenario potrebbe essere legata ai contenuti dei programmi di cultura generale. In effetti, sebbene prima della riforma i programmi di insegnamento si basassero sulle diverse materie e su ciò che l'apprendista doveva imparare di ognuna di esse, i loro obiettivi generali contenevano già elementi che ri-

mandavano allo sviluppo di competenze di natura trasversale, anche se non erano esplicitati come nel PQ. Molti concetti presenti nei nuovi programmi d'insegnamento non erano quindi sconosciuti a chi insegnava secondo le vecchie disposizioni. Una seconda ragione potrebbe essere ricondotta alle modalità di applicazione dei nuovi programmi da parte dei docenti. A tale proposito dobbiamo ricordare che l'indagine ha coinvolto i primi apprendisti che concludevano il proprio tirocinio secondo il PQ (nel 2000) e gli ultimi giovani che seguivano i vecchi programmi (nel 1998). Si può quindi ipotizzare che questa sorprendente corrispondenza nelle risposte degli apprendisti sia stata prodotta da questa fase di transizione. Tanto più che, come rilevato nei documenti precedentemente pubblicati dall'USR, la difficoltà di trasposizione di alcuni aspetti contenuti nel PQ nella pratica non ha permesso una immediata e totale applicazione della riforma. Inoltre, non si può escludere che alcuni docenti, con l'introduzione dei nuovi programmi nell'anno scolastico 1996/97, abbiano già anticipato un adeguamento del loro insegnamento anche in classi di apprendisti che avevano iniziato il tirocinio prima di allora. Per verificare la fondatezza di queste spiegazioni bisognerebbe riproporre la medesima indagine tra qualche anno, quando si suppone che il PQ sarà entrato a pieno titolo nella pratica quotidiana e i docenti si saranno lasciati completamente alle spalle i vecchi programmi.

Sebbene quindi da questo rapporto non scaturiscano differenze rilevanti tra i due gruppi di giovani (1998 e 2000), sono comunque emersi elementi interessanti a riguardo dei fruitori della cultura generale, che hanno generalmente dimostrato di essere in sintonia con quanto enunciato dal programma quadro.

Michela Crespi Branca

Note:

¹⁾ Ufficio studi e ricerche (USR) di Bellinzona, Service de la recherche en éducation (SRED) di Ginevra e Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) di San Gallo.

²⁾ Crespi Branca, M., Lafranchi, G., (2002). *Gli atteggiamenti degli apprendisti verso la formazione professionale*. Documento n. 5. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

³⁾ Per la descrizione dettagliata di queste dimensioni e le modalità di svolgimento del test rinviamo al rapporto (v. nota 2).

«Problem-based Learning» e «Skillslab»: visita alla Facoltà di Medicina di Maastricht e alla Scuola Superiore di Cure Infermieristiche di Heerlim (Olanda)

Introduzione

La «Stiftung Schwesternschule und Krankenhaus von Roten Kreuz» di Zurigo ha organizzato una visita di due giorni alla facoltà di medicina di Maastricht (Olanda) con visita alla scuola superiore di cure infermieristiche di Heerlim (Olanda).

Lo scopo del viaggio era di conoscere il metodo pedagogico dell'apprendimento basato sulla soluzione dei problemi «Problem-based learning» e di conoscere lo «Skillslab», una struttura della facoltà di medicina dedicata all'apprendimento delle competenze tecniche.

Nel campo dell'educazione e della salute pubblica gli Olandesi hanno dimostrato di essere all'avanguardia rispetto al resto dell'Europa. Già a partire dagli anni '70 l'Olanda aveva introdotto degli ambulatori di salute pubblica interdisciplinari ed è stata pioniera nell'integrazione scolastica di bambini portatori di handicap e nella promozione della salute femminile. L'obiettivo dichiarato di questi progetti era di responsabilizzare i pazienti e gli altri beneficiari delle cure considerandoli «capaci di gestire la propria salute in maniera indipendente».

Dopo la chiusura delle miniere di carbone nel sud del paese, per rilanciare l'economia in una zona molto provata, il governo propose l'apertura di una facoltà di medicina, nonostante non ce ne fosse un reale bisogno, a condizione che fosse proposto un curriculum di studi innovativo rispetto alle altre facoltà di medicina già esistenti. Il sistema in vigore oggi in Olanda si è ispirato all'esperienza canadese dell'Università McMaster di Hamilton, ma è stato modificato in base alle esigenze del sistema olandese e ricreato su misura per le facoltà di scienze della salute di Maastricht. L'elaborazione del nuovo programma è iniziata nel 1972 e nel 1974 è cominciato il primo corso. Lo sviluppo di questo sistema è stato facilitato dal fatto che sia a livello strutturale sia a livello filosofico non si è dovuta modificare una struttura già esistente, ma si è partiti subito con

un'organizzazione centrata sul «Problem based learning».

Al fine di meglio comprendere il PBL e lo Skillslab descriviamo il modello utilizzato alla facoltà di medicina poiché da questo è stato preso spunto per la costruzione del programma di cure infermieristiche SUP. Il metodo utilizzato per l'apprendimento è simile a quello che descriveremo per gli studenti in medicina, con le conseguenti differenze dettate dalla lunghezza del curriculum, dal ruolo del futuro operatore, ecc.

Problem Based Learning (PBL) – apprendimento basato sui problemi

La formazione nella scuola di Maastricht si basa sui seguenti elementi pedagogici: il PBL (apprendimento basato sui problemi), la valutazione dei progressi (esami trimestrali), lo sviluppo delle attitudini professionali (attraverso l'incontro con gli operatori sanitari e con la realtà delle cure) e l'incontro precoce con la pratica sanitaria (Skillslab).

La formazione basata sul PBL comporta un cambiamento didattico esemplare: la sostituzione dell'insegnamento cattedratico con l'acquisizione di un sapere di base orientato sulla pratica. Gli studenti crescono durante una gran parte del loro apprendimento in un contesto di studio ricco di stimoli, dove nuovi e vecchi mezzi (videocamere, videoregistratori, televisioni...) sono a disposizione e dove la ricerca può essere effettuata su libri di testo, giornali, riviste scientifiche, internet.

Il quadro pedagogico di riferimento è quello di L. Vigotzki: secondo la sua teoria esiste una relazione tra sviluppo e apprendimento, determinato dalla distanza (simbolica) tra la capacità dell'allievo di risolvere un problema da solo e la capacità di risolverlo sotto la guida di un adulto o di un compagno capace.

Caratteristiche del corso di studi

Il curriculum formativo è strutturato in moduli/unità dove ogni modulo ha una durata di sei settimane. Tutto l'ap-



Expo '02, Arteplage di Bienne, Esposizione «vivre le frontiere».

prendimento di un modulo è costruito attorno ad un tema specifico. Durante queste sei settimane gli studenti cooperano in piccoli gruppi tutoriali, dove viene alternato il confronto nel piccolo gruppo, lo studio personale (a cui viene dedicato parecchio tempo) e la pratica clinica.

Ruolo del Tutor e del gruppo tutoriale

I professori (medici, laureati, ...) hanno un ruolo completamente diverso da quelli delle altre facoltà universitarie: non impartiscono lezioni cattedratiche ad un auditorio colmo di studenti, bensì hanno il ruolo di tutor. Il tutor aiuta a capire come imparare a studiare, poi abbandona il suo ruolo. Egli incontra due volte per settimana il suo gruppo di studenti (gruppo tutoriale), che è composto da 8-10 persone di cui 1 segretario/a e 1 conduttore/trice. Ogni seduta dura due ore. Durante la prima ora gli allievi dicono cosa hanno studiato (rapporto), l'ora successiva analizzano i nuovi problemi emersi durante il «rapporto».

La teoria della soglia prossimale di Vigotzki dice che lo sforzo che l'allievo fa quando deve studiare per conto suo è molto superiore rispetto a quello che farebbe ascoltando «passivamente» una lezione, di conseguenza l'apprendimento è maggiore.

Il docente non è più indispensabile come «sapere», bensì funge da «accompagnatore». Il professore deve quindi avere la convinzione che l'allievo ce la può fare (per non aiutarlo troppo), deve preparare il terreno affinché l'allievo ce la possa fare, deve motivare gli studenti, deve fare del coaching, deve saper gestire eventuali conflitti tra studenti e le dinamiche di gruppo che possono nascere al fine di permettere loro un miglior apprendimento.

L'allievo responsabile della sua formazione nel sistema PBL

L'allievo è totalmente responsabile della sua formazione: il rettore dell'università afferma che bisogna avere fiducia negli studenti e che quindi il ruolo di docente cambia radicalmente. L'insegnante abbandona il potere, l'autorità che normalmente detiene: non è più il docente che trascina il gruppo, bensì sono i singoli allievi che devono lavorare, studiare sodo e il più indipendentemente possibile.

L'allievo deve sforzarsi al massimo per il raggiungimento degli obiettivi e per ottimizzare il suo apprendimento, dev'essere in grado di utilizzare tutti i mezzi messi a disposizione dalla struttura, deve fungere da aiuto / stimolo ai compagni e al suo gruppo, dev'essere in grado di calcolare quanto acquisito o quanto ancora da acquisire per poter formulare obiettivi tassonomicamente adeguati al suo livello di formazione e di conoscenze acquisite.

Le ore di studio individuale sono circa 25 a settimana, dunque per un'ora con il docente si calcolano 2 o 3 ore di studio individuale.

Il gruppo di studenti è un gruppo molto dinamico, si rifà alla regola delle tre C e tre A, ovvero il gruppo è costruttivo (auto-responsabilità), contestuale (auto-direzionarsi), collaborativo (auto-motivazione).

Il primo mese di università è dedicato alla conoscenza di questo sistema pedagogico e non bisogna comunque dimenticare che già a livello di scuole elementari, nei Paesi Bassi, gli allievi lavorano un giorno alla settimana in atelier in modo semi-indipendente nelle prime classi e indipendente nelle ultime classi di elementari; nelle scuole medie vi sono due giorni alla settimana dove gli allievi devono dimostrare di saper gestire e organizzare da soli il loro tempo di studio eseguendo lavori assegnati o impegnandosi a produrre un lavoro da soli, e raggiungendo gli obiettivi prefissati inizialmente con il docente.

Processo del PBL

Il problema di studio (analisi di una situazione, di una problematica), all'interno delle singole settimane dell'unità didattica, viene proposto dagli insegnanti e deve rispecchiare il più possibile la complessità della realtà clinica al fine di preparare gli studenti a gestire e risolvere in maniera interdisciplinare delle situazioni spesso complesse che esigono interventi mirati. L'autenticità nella riproduzione delle

situazioni facilita la risoluzione e l'apprendimento nonché la costruzione delle competenze e l'ancoraggio al sapere per colmare eventuali lacune.

Uno studente funge da «chairman» e dirige la seduta del gruppo tutoriale e sotto la supervisione del docente (tutor), viene discusso nel gruppo il problema oggetto di studio. In questo modo gli studenti devono attivare le conoscenze che già possiedono trovando così gli spunti per l'approfondimento della tematica e la risoluzione del problema; inoltre emergono in tal modo le lacune di conoscenze che devono essere oggetto di ulteriore approfondimento durante le ore di studio autonomo, personale. Vengono così stabiliti gli obiettivi di studio per il prossimo incontro del gruppo. Lo studente che funge da segretario prende nota di quanto emerso durante tutta la seduta, comprese le dinamiche di gruppo che a volte possono essere conflittuali, per far sì che si abbia una traccia del lavoro svolto e da svolgere nelle settimane delle singole unità.

Può capitare che il gruppo stesso dica ad un allievo che non ha studiato abbastanza e quindi non ha contribuito all'evoluzione del gruppo, che deve impegnarsi maggiormente altrimenti l'apprendimento di tutto il gruppo ne potrebbe soffrire; oppure che il gruppo, accorgendosi che uno studente ha delle difficoltà, decida di aiutarlo nello studio, nel raggiungimento degli obiettivi.

Una volta risolta la problematica di studio, nel gruppo tutoriale vengono formulati nuovi obiettivi per ottimizzare la continuità dell'apprendimento.

Valutazione dei progressi acquisiti

In un sistema di apprendimento PBL gli studenti non possono studiare senza un dettagliato riscontro dei pro-

gressi che compiono. Tutti gli studenti di ogni anno di corso partecipano ad un esame trimestrale di valutazione dei progressi acquisiti. La verifica avviene mediante confronto tra studenti e professori.

Alla fine di ogni unità c'è una valutazione (tipo multiple choice test). Sono delle domande uguali per tutti i livelli di formazione (dal 1° anno al 6° anno) ma cambia ovviamente la quantità di conoscenze richiesta; questo consente di verificare il cammino fatto e da fare.

Che cos'è il metodo Skillslab?

Il metodo Skillslab si basa sul principio che il discente per far propri i principi fondamentali di una materia, e non solo impararli a memoria, deve poterli mettere in pratica, deve poterli collegare alla realtà in cui sarà chiamato ad operare. Piaget dice che si impara con il tempo, ma se ciò che si è imparato (akkomodation) non lo si fa proprio (assimilation) si rischia di dimenticarlo (pratica clinica per integrarlo).

Gli Skillslabs sono atelier di pratica clinica simulata, dove gli studenti possono mettere in relazione la teoria studiata con la pratica clinica simulata, possono esercitarsi da soli o con la supervisione di un esperto.

Esistono 4 diversi tipi di atelier:

1. Atelier di pratica clinica:

– Consiste nella pratica clinica su manichini, tra studenti e con persone volontarie, al fine di meglio conoscere la funzionalità dell'organismo umano. Questa pratica clinica è suddivisa in varie tematiche ed il loro svolgimento dipende dall'unità di studio che gli allievi stanno affrontando. Esempio: esami neurologici quando la tematica è il sistema nervoso, esami addominali quando la tematica è il sistema gastrointestinale, esami della funzionalità dell'apparato locomotore quando la tematica è l'apparato muscolo scheletrico, ecc. Questo tipo di laboratorio impegna gli studenti per il 50% del tempo che possono dedicare agli Skillslabs.

2. Atelier di messa in pratica delle procedure d'intervento:

– Consiste nella messa in pratica di procedure curative mirate alle attività di diagnostica. Esempi: suture, rianimazione, primi interventi in caso di crisi epilettiche, infarto mio-

Expo '02, Esposizione «Biopolis»: particolare



cardico, ecc. Questi atelier vengono svolti con l'ausilio di manichini e di professionisti del trucco (simulazione di ferite, ...) e della simulazione di patologie (epilessia, infarto, ...). Questi ultimi svolgono una formazione che dura tre anni prima di poter essere operativi nel trucco e nella simulazione di patologie. Noi li abbiamo visti all'opera e dobbiamo dire che è stupefacente il modo in cui riescono a truccarsi e a simulare le più svariate patologie! A questi atelier si dedica il 15% del tempo.

3. Atelier di laboratorio:

- È predisposto per una buona interpretazione di esami di laboratorio. Gli studenti praticano su loro stessi prelievi vari (sangue, urina, feci), per poterli poi analizzare. A questo atelier è dedicato solo il 10% del tempo, poiché gli studenti potranno praticare questi esami quando, durante il terzo e quarto anno di formazione, affiancheranno un medico che lavora in uno studio sul territorio.

4. Atelier di comunicazione:

- Ha la funzione di valutare la qualità dell'interazione medico-paziente. Questo atelier mira a preparare i futuri medici non a cosa dire ma a come dire le cose ai pazienti. Le sedute con i pazienti simulati (descriveremo più avanti il loro ruolo) sono videoregistrate di modo che sia lo studente che si è allenato sia i suoi compagni possano rivedere il filmato e poi discuterne nel gruppo. Esempi: condurre un colloquio d'investigazione, comunicare cattive notizie, imparare a spiegare e a pianificare con il paziente. Questi atelier ricoprono il 25% del tempo a disposizione dello studente per gli Skillslabs.

Il paziente (pz) standardizzato o simulato

Il pz standardizzato esiste già dal 1974 e l'idea viene dal Canada. A Maastricht viene utilizzato quale metodo per l'apprendimento (vedi Atelier Skillslabs), ed è molto apprezzato dagli allievi. Si tratta di persone sane che sono state «reclutate» tramite annunci sul giornale per svolgere il ruolo di pz simulanti con studenti in medicina.

Dal pz standardizzato al pz simulato: All'inizio si utilizzarono i pz standardizzati:

- gruppo di 6 pz, in cui tutti hanno

mal di testa e la medesima storia di vita, salute e malattia. Si è però notato che per la persona era più difficile simulare una storia completamente inventata e la credibilità non era sempre garantita. Allora si è deciso di passare dal pz standardizzato al pz simulato:

- gruppo di 6 pz, in cui tutti hanno mal di testa, ma la loro storia di vita, salute e malattia è individuale.

Si notò che questo facilitava il lavoro dei pz (che si sentono più spontanei nel loro ruolo) e migliorava l'apprendimento dello studente.

Ad ogni pz simulante viene garantita mezz'ora di insegnamento con uno psicologo e un medico per trovare il personaggio che calza meglio alla persona, che gli assomigli maggiormente, e che poi venga abbandonato una volta finita la simulazione. Il pz deve ben tener presente che si tratta di una simulazione e non della realtà. È molto importante che la persona che simula dica se il ruolo scelto è troppo difficile e/o lo fa star male, in modo da poter modificare il ruolo o smettere definitivamente. I simulanti percepiscono un'indennità per la loro performance che è più che altro simbolica. I dirigenti dell'università hanno fatto una ricerca in cui dei pz di simulazione sono andati dal loro medico curante con un ruolo ben preciso e il risultato è stato che nessuno dei medici curanti si è accorto della simulazione. Abbiamo avuto una dimostrazione interattiva con una pz simulante e possiamo garantire che nessuno si accorgerebbe della simulazione; il gioco di ruolo diventa così reale da coinvolgere immediatamente.

Valutazione della qualità del sistema basato sul PBL e Skillslabs

K. Van Meer ci presenta la sua ricerca sulla qualità degli studenti di medicina di Maastricht e degli studenti della facoltà di medicina con metodo di apprendimento tradizionale di Groningen, dove risulta che:

- a livello di teoria appresa gli studenti sono allo stesso livello o leggermente inferiori agli altri;
- a livello di sapere sono uguali;
- a livello di sapere clinico sono nettamente i migliori.

Sono stati comparati gli allievi del 4° anno e del 6° anno delle due facoltà; è stato riscontrato che la differenza di capacità cliniche c'è già al 4° anno, ma al 6° anno (quindi dopo due anni di pratica sia per M. che per G.) appaiono ancor più evidenti le capacità degli

allievi di Maastricht. Questo ha evidenziato che più si è preparati, più si fanno progressi, anche nella clinica.

Gli studenti di Maastricht sono più preparati ad agire e a reagire subito in qualsiasi circostanza ed in maniera interdisciplinare rispetto ai loro colleghi di altre università, ed anche i pz ne traggono un evidente beneficio.

La percentuale di non riuscita è minore rispetto alle altre università, forse perché si inizia prima con la pratica e lo studente capisce prima se questa professione fa per lui o meno; forse, inoltre, è più motivato.

Gli studenti che sono qui sono in parte giovani che vivono nella zona e in parte giovani che vogliono imparare con questo metodo.

I professori delle facoltà di specializzazione post-laurea si dicono ora molto contenti dei medici che arrivano dalla scuola di Maastricht perché sanno studiare e approfondire da soli i concetti importanti.

Realtà svizzera

A livello svizzero, questo metodo pedagogico-didattico sta facendo nascere un interesse importante. Infatti a Ginevra, alla facoltà di medicina, è stato introdotto in parte questo modello; a Zurigo è stato formato un gruppo di studio incaricato di valutare la possibilità di introdurre questo metodo presso la scuola per infermieri; ad Aarau è stato organizzato il master in scienze infermieristiche in accordo con l'Università di Maastricht ed in collaborazione con la facoltà di medicina di Zurigo.

Inoltre ci è sembrato di percepire un interesse generale rispetto a questo metodo anche in previsione dell'introduzione in Svizzera romanda delle SUP infermieristiche.

Commento

Questa visita di due giorni è stata molto interessante poiché questi metodi pedagogici utilizzati a Maastricht sono di grande interesse anche per l'evoluzione della nostra scuola e del nostro insegnamento. Oltre a ciò pensiamo che questa nostra esperienza possa essere spunto di riflessione anche per i docenti di altri ordini di scuole (dalle elementari alle università), poiché siamo convinte che una maggior autonomia degli allievi possa significare anche un maggior impegno, una maggiore motivazione da parte dello studente rispetto alla materia di studio.

**Ilaria Bernardi Zucca
Roberta Sulmoni**

«La giustizia popolare»

Quella del giudice di pace è sicuramente una delle figure più note del nostro ordinamento istituzionale, ma nel contempo delle meno conosciute per quanto riguarda le sue specifiche funzioni. Bene ha fatto, perciò, l'associazione cantonale della categoria, in vista del suo 75.mo di fondazione, a pubblicare il volume **LA GIUSTIZIA POPOLARE**, uscito presso l'editore Dadò di Locarno: una pubblicazione di oltre 200 pagine, curata dal prof. Mario Fransioli (ex-giudice di pace del circolo di Airolo) con la collaborazione di diversi altri autori.

Una lunga storia

Nel primo capitolo del volume, Eros Ratti, già capo della Sezione enti locali, analizza i primi anni dell'istituzione, creata nel 1803 sul modello francese (a sua volta ricalcato su quello inglese). In quell'epoca il giudice di pace aveva una duplice funzione. Accanto a quella di conciliatore di conflitti e di giudice di prima istanza per le questioni di modesta entità, egli aveva infatti numerosi compiti di tipo politico-amministrativo. Tra l'altro, era ufficiale di polizia giudiziaria e responsabile per il rilascio della carta bollata e delle patenti di caccia. Era pure presidente delle assemblee di circolo (chiamate in particolare ad eleggere i deputati al Gran Consiglio) ed autorità di vigilanza sulle amministrazioni locali. Dirimeva quindi i ricorsi, sorvegliava la tenuta dei conti, verificava l'applicazione delle leggi cantonali da parte dei municipi ecc. Era insomma anche l'«uomo di fiducia» del Governo, che lo nominava fra i cittadini di almeno 25 anni che fossero titolari di una proprietà o di un credito di almeno 1'000 franchi (di allora, naturalmente). In base alle idee del tempo, si riteneva infatti che solo chi aveva un determinato censo disponesse di un certo grado di indipendenza e di autorità. Per le sue molteplici funzioni, la giudicatura oltre che dal giudice era formata da due assessori e da un usciere. Si trattava cioè di un piccolo tribunale vero e proprio.

Tale situazione si è protratta, seppure con diverse variazioni, per tutto l'Ot-

tocento. Nel capitolo scritto da Antonio Arigoni e Claudio Ghielmini, sulla scorta delle ricerche dello stesso Ratti, si evidenzia infatti come nonostante i cambiamenti – il più importante dei quali fu il passaggio all'elezione popolare, introdotto dopo la Riforma costituzionale del 1830 – quella del giudice di pace sia sempre stata una figura di particolare prestigio, tanto che nel popolo si diffuse perfino l'idea che fosse necessario far capo a lui per qualsiasi controversia. Anche per questo motivo, vari tentativi intrapresi dal governo per abolire tale carica, attribuendone le funzioni ad altre istanze giudiziarie, sono regolarmente falliti. Lo sgretolamento delle competenze politico-amministrative dei giudici di pace inizia però già nel 1844, con l'istituzione dei commissari di Governo (uno per distretto): funzionari ai quali vengono affidati sia i compiti di polizia, sia quelli di vigilanza sulle amministrazioni locali. Nel periodo 1872-75, con l'introduzione del voto segreto, esercitato in ogni singolo Comune, vengono meno anche i compiti del giudice di pace quale presidente delle assemblee di Circolo. Le sue attività si riducono a quelle di carattere giudiziario (pur mantenendo ancora, fino ai giorni nostri, alcune incombenze di carattere «notarile», come il deferimento del giuramento ai municipali, ai membri degli Uffici patriziali ecc.).

Nel corso del Novecento, l'autorità di questo magistrato viene vieppiù ridotta. Già nel 1910 si reintroduce il diritto di ricorso contro le sue sentenze. Allo stesso tempo si aboliscono gli assessori, per cui dal sistema del «Tribunale di circolo» si passa a quello del giudice unico. In seguito vengono tolte le competenze in materia di Polizia giudiziaria, e negli ultimi decenni si restringe sempre più anche il campo della sua attività come conciliatore. Con l'argomento (o pretesto?) che anche in quest'ambito sono indispensabili conoscenze specifiche, vengono infatti istituiti degli «uffici di conciliazione» (in materia di locazione, di concorrenza sleale, di controversie tra fornitori e consumatori ecc.) che riducono a ben

poca cosa la funzione del giudice di pace più direttamente legata al suo nome. Su questo aspetto, sarebbe però bene se i legislatori meditassero le sagge considerazioni in forma di aforismi che l'avv. Stefano Bolla, nella seconda parte del volume, dedica al valore della «giustizia non sentenziosa»...

Statistiche e confronti

Nella seconda parte del volume, Mario Fransioli e Mauro Bianchetti analizzano la situazione dell'istituzione negli altri cantoni svizzeri. Ovviamente, non possiamo entrare nei dettagli. Rileviamo tuttavia che questo istituto esiste in quasi tutti i cantoni (fanno eccezione Berna, Neuchâtel, Giura e Basilea-Città). La giurisdizione corrisponde spesso a quella comunale e l'autorità di nomina è solitamente (ma non ovunque) il popolo. Nei cantoni di lingua tedesca, di regola, il giudice di pace ha solo funzioni di conciliatore, mentre in quelli romandi ha competenze più estese, specie nel campo della tutoria, delle divisioni ereditarie o dei reati contro l'onore. Nei Grigioni e (in minor misura) a Soletta egli ha pure taluni compiti nell'ambito dei reati penali; negli altri casi solo in materia civile. In questa sezione troviamo pure i dati relativi alla vita dell'associazione della categoria e all'elenco dei giudici di pace operanti nel nostro Cantone a partire dal 1897-98, alla rispettiva durata in carica e – se possibile – alla professione di ognuno. Su questo aspetto ci piace rilevare come i docenti siano largamente in testa, con 46 presenze su 220, tra cui quella del «recordman» Ugo Jametti di Ponto Valentino, rimasto in carica per ben 40 anni. Seguono i funzionari statali con 26, i segretari comunali con 16, i funzionari federali e gli impiegati di commercio con 14, gli agricoltori con 12 ecc.

Infine Claudio Ghielmini e Angelo Airoldi presentano alcuni cenni sull'organizzazione giudiziaria nel Luganese, rispettivamente in Vallemaggia, all'epoca dei baliaggi. Mario Fransioli conclude invece con un esame più ampio della situazione in Leventina, soffermandosi in particolare sull'istituto del «Fridt»: un singolare procedimento di origine nordica che aveva lo scopo di mettere fine ai conflitti che rischiavano di degenerare.

Franco Celio

Comunicati, informazioni e cronaca

Calendario scolastico 2002/2003

1. In tutte le scuole le lezioni cominciano lunedì 2 settembre 2002, con l'eccezione di cui al par. 5.
2. Le vacanze scolastiche sono così stabilite:
 - 2.1 vacanze autunnali: dal 26 ottobre al 3 novembre 2002
 - 2.2 vacanze di Natale: dal 21 dicembre 2002 al 6 gennaio 2003
 - 2.3 vacanze di Carnevale: dal 1° marzo al 9 marzo 2003
 - 2.4 vacanze di Pasqua: dal 18 aprile al 27 aprile 2003 compresi i giorni iniziali e terminali indicati.
3. In tutte le scuole le lezioni terminano mercoledì 18 giugno 2003, con le eccezioni di cui ai par. 4 e 5.
4. Le lezioni nelle scuole d'arti e mestieri e d'arte applicata terminano venerdì 27 giugno 2003.
5. Sono riservate le disposizioni concernenti la Scuola magistrale cantonale e le scuole professionali.
6. Gli esami finali delle scuole postobbligatorie avranno luogo, di regola, a partire dal 19 giugno 2003.
7. Ai docenti di ogni ordine e grado di scuola può essere richiesta la presenza in sede due settimane prima dell'inizio dell'anno scolastico e due settimane dopo la fine.

Giornata delle ragazze 14 novembre 2002

Informazioni generali

Durante questa giornata le ragazze che frequentano la Scuola Media accompagnano il padre o la madre per una giornata di lavoro, imparano a conoscere i genitori nelle loro quotidianità lavorative, incontrano le loro colleghe e i loro colleghi e hanno un primo contatto con il mondo del lavoro.

Perché una Giornata delle ragazze?

Premessa: tre ragazze su quattro, che iniziano un apprendistato, scelgono una professione d'ufficio o di vendita, un'attività del settore alberghiero o della ristorazione o ancora

una professione nell'ambito delle cure estetiche e del corpo. Da parte nostra non intendiamo certo contestare tali scelte! Va comunque detto che molte giovani ignorano l'esistenza di attività alternative appassionanti.

È pertanto ipotizzabile che le ragazze sarebbero attratte da queste attività alternative, se avessero l'occasione di scoprirle. Molte giovani che hanno partecipato alla prima Giornata delle ragazze, che si è svolta nella Svizzera tedesca e romanda, hanno dichiarato: "Anche le professioni maschili possono essere attraenti" o ancora: "Non voglio più esprimere pregiudizi nei confronti di professioni che non conosco".

Del resto, nel periodo dell'adolescenza, molte ragazze conoscono un calo della propria autostima e iniziano a dubitare delle proprie attitudini, perdendo fiducia nelle proprie capacità. Notoriamente, fino ai 14 anni, le ragazze sono ad esempio altrettanto brave in matematica dei loro coetanei maschi. A partire da questa età i ragazzi se la cavano effettivamente meglio, per la semplice ragione che le ragazze, proprio a causa del calo di fiducia in se stesse, ottengono in questa disciplina risultati inferiori.

Qual è l'obiettivo di questa Giornata?

Grazie alla Giornata delle ragazze, i genitori aiutano le proprie figlie a conservare, o ad incrementare, il proprio potenziale di fiducia. La possibilità di trascorrere una giornata con la madre o con il padre, restando al centro dell'attenzione, costituisce un'esperienza stimolante. Questa Giornata del tutto speciale rafforza nelle giovani la stima di sé, sostenendole pertanto in questa delicata fase esistenziale.

La Giornata stimola inoltre la discussione e il chiarimento tra genitori e figlie al riguardo della scelta professionale. Chi affronta la fase della scelta d'indirizzo professionale con una buona dose di fiducia nelle proprie capacità e con l'appoggio dei propri genitori, sarà maggiormente disponibile nei confronti della varietà delle professioni offerte.

Chi organizza la Giornata delle ragazze?

La Giornata delle ragazze è una campagna di 16+, Progetto per i posti di tirocinio della Conferenza svizzera delle delegate alla parità. Il Progetto 16+ è stato allestito nell'ambito del decreto sui posti di tirocinio (www.apa2.ch) ed ha come obiettivo l'ampliamento degli indirizzi professionali e il miglioramento dell'offerta di formazione rivolta alle ragazze.

La Giornata si è ispirata alla campagna americana "Take our daughters to work day" (www.takeourdaughtersstowork.org).

La Giornata delle ragazze apre orizzonti professionali, propone modelli di vita e stimola la discussione sul tema della formazione.

Sono a disposizione schede informative destinate alle ragazze, alle aziende, ai genitori e alle/agli insegnanti.

La documentazione completa può essere consultata all'indirizzo www.giornata-delle-ragazze.ch oppure ordinata presso la Consulente per la condizione femminile, residenza governativa, 6501 Bellinzona, tel. 091/814.43.08/09, fax 091 814.44.15, e-mail can-ccf@ti.ch

Un Forum per la promozione della salute nella scuola

Il Dipartimento della sanità e della socialità e il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport hanno deciso di costituire il «Forum per la promozione della salute nella scuola» a partire da quest'anno scolastico (2002-2003). Il Forum sarà un luogo di incontro e di discussione interdisciplinare tra persone che operano nei settori della salute pubblica e della scuola. Si tratta di un progetto partecipativo delle componenti istituzionali e della società civile attive nella scuola. Esso concretizza la volontà dei due Dipartimenti di avviare un approccio inter-settoriale di prevenzione e di promozione della salute con l'obiettivo di migliorare la qualità di vita nella scuola e di individuare bisogni e problematiche dei vari settori scolastici e quindi delle varie fasce di età. Secondo l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), la salute va considerata come risorsa di vita quotidiana e non come lo scopo della vita stessa. Essa ha un significato

molto ampio, e va intesa come «stato di benessere fisico e mentale e non consiste solamente in assenza di malattia o di infermità». Considerando che le abitudini delle persone si sviluppano in gran parte nei primi anni di vita, la prevenzione dovrebbe cominciare il più presto possibile. Se poi si constata che gran parte dell'infanzia e della gioventù si trascorre a scuola, è logica conseguenza ritenere la scuola come uno dei luoghi privilegiati per azioni di prevenzione e promozione del benessere individuale e collettivo. DSS e DECS sono convinti che un'azione di promozione della salute a livello scolastico costituisca un investimento a favore dei cittadini della società di domani. La prima assemblea del Forum si terrà in autunno e sarà aperta a tutti gli enti, le strutture e le associazioni che si occupano di scuola e di salute pubblica, in grado di dare un apporto qualificato alla promozione della salute nella scuola in tutti i suoi aspetti. L'assemblea assumerà un ruolo propositivo e consultivo e potrà essere rappresentativa delle componenti della scuola e dei servizi specializzati che collaborano con essa. L'iniziativa di creare il Forum è stata preparata con la collaborazione dell'Ufficio promozione e valutazione sanitaria (DSS) e della Divisione della scuola (DECS). Il Forum nasce quindi dopo una fase di lavoro e di approfondimento comune degli indirizzi e delle esigenze di confronto, di verifica e di coordinamento tra il mondo della scuola e i servizi di salute pubblica, in particolare di fronte al moltiplicarsi di iniziative e interventi esterni alla scuola che non sempre s'inseriscono con coerenza nell'attività scolastica. Le scuole che promuovono la salute si impegnano ad offrire un ambiente sicuro e favorevole alla salute, dove ognuno possa vivere, lavorare, imparare e sviluppare armoniosamente la propria personalità. Questo intento è compatibile con quelli della scuola pubblica come pure con il bisogno della scuola di prevenire il disagio, che spesso sfocia in fenomeni di aggressività, violenza, bullismo, dipendenza, disturbi alimentari ecc. Con il «Forum per la promozione della salute nella scuola» viene messa in atto la prima delle 12 misure di promozione della salute mentale, proposte all'esame del Dipartimento

sanità e socialità dalla Rete per la prevenzione del suicidio, creata a seguito dell'approvazione parlamentare della mozione Hofmann per una politica più attiva di prevenzione del suicidio. Il finanziamento del Forum è assicurato con i crediti ordinari assegnati ai due Dipartimenti interessati. I mass media saranno regolarmente informati sulla preparazione del Forum.

Uno sviluppo sostenibile fa scuola – La scuola opera per uno sviluppo sostenibile? Congresso nazionale: giovedì 28 e venerdì 29 novembre 2002 a Berna.

Dieci anni dopo la conferenza di Rio, «lo sviluppo sostenibile» è nuovamente sulla bocca di tutti. Quale ruolo può giocare l'educazione a tale proposito? Quale contributo può dare la scuola per una società compatibile con il futuro? Il congresso si propone di indagare su tali quesiti e chiarire le condizioni generali necessarie per la formazione ad uno sviluppo sostenibile. Questo congresso è promosso da diversi uffici federali, dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), dalle associazioni degli insegnanti e da istituzioni ed organizzazioni operanti nel campo della formazione relativa all'ambiente, dell'educazione come approccio globale allo sviluppo umano e della promozione della salute.

Il congresso si rivolge al personale docente, esperti in formazione e politici. Il programma prevede una parte fondamentale per chiarire quesiti pedagogici e di politica dell'educazione ed una parte più pratica con dei suggerimenti per la realtà quotidiana nel campo della formazione ed educazione. Il programma prevede delle relazioni, discussioni, presentazioni di casi, workshop, così come «un mercato delle possibilità». Eventuali contributi per i workshop ed il mercato delle possibilità sono benvenuti! Visitate il sito web ufficiale del congresso: www.education21.ch

Ulteriori informazioni:
Fondazione Educazione e Sviluppo
Via Breganzona 16
6900 Lugano
Tel. e Fax 091 966 14 06

Il cielo sopra i bambini. Sfruttamento del lavoro minorile e globalizzazione: un'indagine fotografica

«Il cielo sopra i bambini» raccoglie in una mostra 40 fotografie sullo sfruttamento minorile nel mondo. Sono immagini provenienti da Russia, Benin, Perù, India e Nepal. L'obiettivo della mostra è quello di rendere coscienti i giovani del mondo in cui crescono, delle diversità, delle ingiustizie e delle contraddizioni che lo pervadono e di superare la dicotomia che vorrebbe dividere il mondo in Nord e Sud o, se vogliamo, in Occidente e «Terzo Mondo».

20 novembre (Giornata mondiale dell'infanzia) – 6 gennaio 2003
Bellinzona, Biblioteca Cantonale
Inaugurazione: 20 novembre, ore 18.30

9 – 13 dicembre 2002
Incontri per gli allievi con Edoardo Gianotti, autore dell'indagine fotografica.

7 gennaio – 14 febbraio 2003
Stabio, Scuola Media di Stabio

Per ulteriori informazioni contattare
p.f. Helvetas, Segretariato della Svizzera italiana
Tel./Fax 00 41 91 683 17 10
e-mail: helvetas-ti@smile.ch
www.helvetas.ch/italiano/

20 novembre: Giornata dei diritti dei bambini

I docenti di scuola elementare e media interessati a partecipare con la loro classe alle attività di sensibilizzazione a contatto con il pubblico organizzate in occasione di questa ricorrenza (vedi comunicato apparso sull'ultima pagina del numero precedente di questa rivista) sono invitati ad annunciarsi entro fine ottobre/inizio novembre a Terre des hommes, Gruppo di lavoro Ticino, via Trevano 103, 6900 Lugano, tel. e fax: 091/942.59.49; e-mail: tdh-ticino@bluewin.ch.

La Magia di Magritte al Museo in erba

Un'esposizione-gioco ideata da Sylvie Girardet e Norbert Journo
Dal 19 settembre 2002 fino al 2 febbraio 2003 il Museo in erba di Bellin-

zona propone una mostra ludica interattiva dedicata al pittore surrealista belga René Magritte: figura significativa dell'arte del XX secolo per i suoi quadri misteriosi nati da una visione particolare della realtà quotidiana. Il suo gusto per l'insolito, per l'indagine degli aspetti più nascosti e insospettati degli oggetti non può che stimolare la vivace fantasia dei bambini che sicuramente sapranno inventare o trovare nel loro quotidiano quella magia, quei giochi della fantasia che solitamente sfuggono agli adulti. Come cambiare il mondo e la vita, nello spirito surrealista, indagando nel quotidiano? Semplicemente lasciando entrare le nuvole in una stanza, cambiando le dimensioni degli oggetti secondo l'importanza soggettiva che hanno per noi, giocando con il significato delle parole. Con l'ausilio di quattordici valige di legno colorato si parlerà ai bambini di surrealismo e di rivoluzione nell'approccio del mondo, della libertà nell'arte di dare forma e colore ai propri sogni. Filo conduttore che ha determinato la scelta delle tredici riproduzioni delle opere di Magritte per una mostra destinata al giovane pubblico è la magia che scaturisce da immagini che sono sì sconcertanti ma profondamente poetiche. I quadri di Magritte disorientano chi li osserva perché sulla tela sono ac-

costati liberamente oggetti che non coesistono nella realtà in un contesto che sembra reale e quindi rassicurante per la nostra necessità di ricondurre tutto a un referente familiare. Nasce un universo nuovo, surreale, che ci fa scoprire il mondo sotto altri aspetti e che è in sintonia con la libera immaginazione dei bambini.

Un altro aspetto fondamentale dell'arte di Magritte, sicuramente interessante per i docenti, è la riflessione sul rapporto fra l'oggetto e il suo nome («Ceci n'est pas une pipe») che potrebbe diventare lo spunto per una serie di attività sulla lingua. Un'occasione per andare oltre l'uso passivo e convenzionale delle parole che nascondono invece ricche possibilità creative se ci si lascia trasportare dai giochi dell'automatismo e dalla «scintilla» che nasce dagli accostamenti più insoliti.

Alla fine del percorso, con il piccolo catalogo-gioco raffigurante una delle immagini simbolo di Magritte, la mela, i giovani visitatori certamente ricorderanno alcuni elementi importanti del surrealismo: il suo gusto per il fantastico, l'insolito, il magico, i giochi con le parole, la ricerca di una realtà diversa che si nasconde dietro il nostro quotidiano: una realtà dove tutto è possibile, dove si è liberi di sognare, che assomiglia molto a quella che vive nel cuore dei bambini e chiede di potersi esprimere liberamente.

Nell'atelier i bambini hanno la possibilità di confrontarsi direttamente con l'arte di Magritte attraverso laboratori legati alle principali opere esposte.

I docenti interessati possono richiedere alla segreteria del museo il dossier pedagogico (disponibile anche nel sito internet: www.museoinerba.com) dove è presentata la mostra nel dettaglio. Chi desidera informazioni o iscrivere la propria classe può telefonare al Museo in erba: 091 835 52 54.

Catalogo della mostra: S. Girardet, N. Salas: *La Magia di Magritte*, «Ciao Artista!», Museo in erba - Salvioni Edizioni, 2002 (disponibile presso il Museo in erba).

Babylonia 2/2002

Strategie nell'insegnamento/apprendimento delle L2

Nel corso dell'ultimo decennio nell'ambito delle lingue si è fatto sempre

più ricorso all'insegnamento e all'apprendimento di strategie. Anche i dati dell'inchiesta PISA recentemente pubblicati evidenziano i vantaggi degli studenti che hanno acquisito adeguate strategie e sono in grado di utilizzarle. Il nuovo numero di Babylonia affronta questa problematica a tre livelli: dapprima in termini di riflessione grazie ad alcuni articoli introduttivi (ad es. Claus Altmayer propone un'analisi critica del rapporto tra cosiddetto costruttivismo e strategie). In seguito l'accento è messo su esempi concreti di tecniche e strategie applicate all'ambito pedagogico-didattico e all'ambito delle competenze linguistiche. La maggior parte dei contributi muove da esperienze concrete che assicurano un legame stretto con la pratica e possono fornire ai docenti spunti interessanti. Inoltre il lettore troverà un contributo di Peter Sieber sulle problematiche sollevate dai dati dell'inchiesta PISA. L'articolo, in tedesco, viene sintetizzato in italiano e commentato criticamente da Gianni Ghisla.

Il numero è ottenibile al prezzo di Fr. 16.- (+ spese postali) presso: Babylonia, Palazzo Lanzi, Via Cantonale, 6594 Contone
Tel. 0041/91/8401143 o
Fax: 0041/91/8401144
o e-mail: babylonia@idea-ti.ch

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport,
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