

2 **L'isola dei libri: leggere e navigare**
di Stelio Righenzi

2 **Implementazione della Riforma 3**
di Francesco Vanetta

5 **Le pratiche professionali della formazione di base dell'Alta scuola pedagogica**
di Ermes Balmelli

8 **Essere docente di pratica professionale**
di Monica Poretti e Rodolfo Widmer

8 **L'esperienza delle pratiche vista da una studentessa**
di Zohra Martha De Boeck

10 **Un progetto di scambio transfrontaliero alla scuola dell'infanzia**
di Monica Caldelari

11 **Tre anni di vita del «Gruppo di lavoro transfrontaliero Scuola dell'infanzia»: quasi un diario di bordo**
di Pinuccia Busnelli

13 **Il sito web «Navigastoria»: una vasta scelta di documentari ad uso didattico**
di Stelio Righenzi e Gustavo Filliger

14 **L'equivoco delle competenze**
di Aldo Foglia

16 **Viaggio nel ventre del Lago Maggiore: uno studio degli ambienti lacustri**
di Valerio Sala

18 **Mantova: «Festivaletteratura», la festa del libro**
di Franchino Sonzogni

21 **Recensione: Simona Canevascini, Piero Bianconi, «L'esilio dei protestanti locarnesi». Saggio introduttivo di Rodolfo Huber.**

23 **Comunicati, informazioni e cronaca**

24 **L'opinione di...**
La scuola dei primi e degli ultimi
di Orazio Martinetti

271

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXIV – Serie III

Novembre-Dicembre 2005

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto T1Press/C.R.



Implementazione della Riforma 3

di Francesco Vanetta*

La Riforma 3

L'anno scolastico 2004-05 è stato contrassegnato dall'entrata in vigore, limitata al primo biennio, della Riforma 3 della scuola media. Il piano messo a punto dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport ha previsto una progressiva generalizzazione, allargandola dapprima, nell'anno scolastico 2005-06, alla terza media, e infine nell'anno scolastico 2006-07 alla quarta. Gli obiettivi perseguiti da questo progetto sono sicuramente ambiziosi in quanto si «prefiggono di assicurare un'ampia innovazione strutturale e pedagogico-didattica che permetta, nella continuità dei principi e delle finalità essenziali della scuola media, di rispondere alle nuove esigenze di apprendimento degli allievi, di formazione della società e di adattamento professionale degli insegnanti». Il periodo che intercorre tra la fine degli anni '90 e l'inizio del 2000 è stato caratterizzato da un importante lavoro finalizzato a definire e approfondire i tratti qualificanti di questo progetto di Riforma. Tutte le componenti scolastiche sono state coinvolte in tale processo, numerosi sono stati i documenti prodotti e discussi, il tutto strettamente connesso con la messa a punto di quello che rappresenta l'asse portante della Riforma 3, il nuovo Piano di formazione della scuola media.

Non bisogna però dimenticare l'importante fase di consultazione i cui esiti hanno consentito al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport di aggiornare il progetto e in seguito di renderlo operativo.

Le dimensioni della Riforma

Come già accennato, la Riforma comporta dei cambiamenti riconducibili a tre grandi dimensioni:

Strutturale

Le modifiche in questo ambito riguardano essenzialmente l'organizzazione dell'insegnamento delle lingue, con il potenziamento dell'italiano e l'introduzione dell'inglese per tutti gli allievi a partire dalla terza media. I temi che saranno affrontati nell'ambito dell'implementazione sono essenzialmente:

- il potenziamento dell'italiano, in particolare l'istituzione del Laboratorio di italiano in quarta media;
- la promozione del plurilinguismo;
- il laboratorio di scienze in quarta media;
- il francese per tutti nel primo biennio e l'introduzione del corso opzionale nel secondo;
- l'insegnamento obbligatorio dell'inglese in classi eterogenee in terza media e la differenziazione pedagogica nei corsi a effettivi ridotti in quarta.

Piano di formazione

Il Piano di formazione è stato completamente rivisto sia nella concezione sia nell'impostazione e costituisce il centro nevralgico del progetto educativo della scuola media.

I temi che verranno affrontati nell'implementazione della Riforma sono i seguenti:

- l'applicazione del Piano di formazione nelle diverse materie;
- l'insegnamento per competenze;
- l'insegnamento/apprendimento delle diverse risorse (sapere, saper fare e saper essere);
- la diversificazione delle forme didattiche;
- il contributo delle discipline all'apprendimento delle competenze e risorse trasversali.

Insegnamento/apprendimento

Questa terza dimensione non si esaurisce evidentemente nelle ore lezione, ma coinvolge le diverse attività promosse e realizzate a livello d'istituto.

Tra gli aspetti di maggiore rilevanza si possono ricordare:

- le giornate progetto;
- la valutazione degli allievi;
- il benessere, l'integrazione e il disadattamento;
- la docenza e l'ora di classe;
- l'autovalutazione degli istituti;

L'isola dei libri: leggere e navigare

di Stelio Righenzi*

«Leggo perché sono libero – Leggo per allargare la mente e il cuore, per non essere solo» (A.Nessi), «Vai in biblioteca o in libreria, ogni tanto c'è sempre una sorpresa – Regala e regalati il piacere di leggere» (C.Origoni).

Sono questi alcuni dei pensieri, formulati da Alberto Nessi e Claudio Origoni, per decorare ed arricchire quei simpatici segnalibri che da un po' di tempo si possono incontrare nelle nostre biblioteche scolastiche. L'opportunità di promuovere, di favorire e di stimolare la lettura fra i giovani studenti di ogni età – ma anche fra la popolazione adulta in genere – non è da dimostrare. Appare infatti evidente a chiunque si occupi di educazione l'importanza di poter contare su un pubblico interessato alla continua acquisizione di nuove cono-

scienze, di nuove competenze, di nuove esperienze e di nuove emozioni anche attraverso la lettura. Benché immersi sempre più in un mondo in cui l'informazione, l'acquisizione di competenze e persino le emozioni passano attraverso altri canali (TV, internet, telefonini, SMS, ...) l'esercizio ed anche il piacere della lettura di un testo, di un romanzo, di un libro restano fondamentali, insostituibili. Il rapporto che il lettore può stabilire con l'oggetto-libro di sua scelta è particolare, personalizzato, a tratti persino intimo e quindi di assoluto valore.

Il DECS, cosciente dell'importanza di valorizzare questi aspetti soprattutto fra i giovani studenti ticinesi – notoriamente attratti più del pubblico adulto dai nuovi canali informativi e comunicativi – e sulla scorta anche dei recenti risultati poco brillanti scaturiti dalla famosa indagine PISA, ha quindi promosso, nel corso dell'anno scolastico 2005/06, una campagna di sensibilizzazione alla lettura che si sviluppa attraverso varie iniziative sul territorio. Una speciale Commissione, composta da persone di cultura e di scuola, ha infatti preparato una serie di proposte che stanno via via diventando operative. Fra le stesse vale la pena di segnalare la realizzazione di uno speciale sito internet denominato

- l'integrazione delle nuove tecnologie informatiche.

Considerate debitamente da una parte la complessità dell'obiettivo perseguito e dall'altra le ampie discussioni avvenute a seguito della pubblicazione del progetto di Riforma 3, è apparso indispensabile predisporre una fase di implementazione su un arco di tempo medio lungo (4 o 5 anni), in modo da procedere gradualmente, tenendo conto della situazione della scuola e conferendo alle misure innovative un carattere sperimentale. In effetti, nell'insieme di misure che qualificano la Riforma 3, alcuni aspetti di carattere organizzativo e strutturale sono da considerare acquisiti, mentre altri sono di natura esplicitamente sperimentale. Resta il fatto che anche per gli aspetti per così dire «definiti» (ad esempio per l'insegnamento dell'inglese a gruppi con effettivi ridotti in quarta media), occorre ricercare le pratiche più efficaci per favorire l'apprendimento e l'insegnamento in questa nuova situazione educativa. L'impostazione strategica adottata mira a integrare nel progetto di implementazione istanze e fattori che rispettano la complessità della realtà attuale e che quindi possono evolvere in modo significativo nel corso dei prossimi anni. Il principio è dunque



Foto TlPress/D.A.

quello di mantenere un atteggiamento aperto che, seguendo obiettivi chiari e trasparenti, integri e valorizzi le tendenze innovative e le esperienze già in atto. L'implementazione della Riforma 3 vuole proporsi come un ampio cantiere all'interno del quale si possano consolidare le spinte innovative già presenti nel territorio (diversi aspetti costitutivi della Riforma 3 si limitano infatti a codificare quanto già viene svolto in alcuni istituti scolastici) e nel contempo nella realtà della scuola e della classe vengano attuati i cambiamenti contemplati nella Riforma.

Principi guida e aspetti organizzativi dell'implementazione

I luoghi privilegiati di attuazione dell'implementazione sono gli istituti scolastici. In questo modo si vuole consentire ai docenti di essere gli attori della Riforma nel loro contesto di lavoro. In base alle esperienze già condotte negli scorsi anni si vogliono assicurare delle sinergie sotto forma di reti di collaborazione. La possibilità di confrontare, discutere, coordinare le esperienze condotte all'interno della propria sede con un «pool» com-

l'«Isola dei libri», con un indirizzo WEB volutamente semplice: www.leggere.ch.

Il Centro didattico cantonale ha così assunto l'impegno di realizzare e gestire questo nuovo sito che nei suoi intendimenti vuole costituire una comunità ideale di giovani lettori della Svizzera italiana online. È a tutti noi noto quale influenza esercita sui giovani in generale il mezzo informatico oramai diffuso in quasi ogni famiglia e ampiamente sfruttato anche nelle normali attività di apprendimento scolastico a tutti i livelli. I giovani, sin dalla più tenera età, cominciano a familiarizzare con questo potentissimo mezzo informativo e con le infinite possibilità di acquisizione di conoscenze attraverso la rete Internet, non soltanto durante le ore scolastiche ma anche (e parecchio!) durante il loro tempo libero, a casa loro. Ecco allora l'opportunità di un abbinamento fra il piacere, l'interesse del «navigare in rete», e la necessità di sensibilizzare i nostri ragazzi al piacere e all'interesse per le più svariate letture.

Navigare dunque e leggere, leggere e navigare. L'«Isola dei libri» vuole essere un luogo privilegiato di incontri, di scambi, di confronti fra giovani navigatori/lettori che hanno in questo modo la possibilità di comunicare e socializzare con

loro coetanei, grazie a interessi e attività comuni. Un'attività notoriamente e piacevolmente individuale e solitaria può così diventare comunitaria. Il fatto poi di comunicare le proprie sensazioni, le proprie emozioni e le proprie opinioni sulle letture svolte, frequentando la comunità dell'«Isola dei libri», diventa altresì un ottimo stimolo alla pratica dell'espressione scritta. Il sito racchiude dunque in sé tre grandi opportunità formative: la socializzazione di esperienze individuali, la stimolazione del piacere della lettura e la promozione della comunicazione attraverso l'espressione scritta. Al fine di una buona riuscita dell'iniziativa sarà evidentemente importante poter contare sulla collaborazione degli insegnanti dei vari ordini di scuola e dei bibliotecari che quotidianamente sono a diretto contatto con i giovani potenziali lettori/navigatori. La speranza è quella che l'«Isola dei libri» sia sempre più frequentata e affollata da giovani lettori desiderosi di acquisire nuove conoscenze, di condividere nuove esperienze e di vivere nuove, importanti e personali emozioni, per sentirsi più liberi, per allargare la mente e il cuore, per non essere soli.

**Direttore del Centro didattico cantonale*

posto da 4-5 istituti che affrontano la stessa tematica è considerata indispensabile per una maggiore forza e sistematicità rispetto alle diverse esperienze, in vista di una possibile generalizzazione. Un secondo aspetto rilevante del dispositivo è la creazione di un team di accompagnamento. Se per quanto riguarda l'applicazione del nuovo Piano di formazione nelle diverse discipline questo compito è assunto dagli esperti, per lo sviluppo

degli altri temi gli istituti e le équipes di docenti impegnati nei vari progetti potranno contare sulla collaborazione di uno «specialista» del tema. Il ruolo di questi accompagnatori è soprattutto quello di coordinare, sostenere, facilitare, diffondere e documentare quanto viene svolto negli istituti scolastici. Tra i principi guida di questo progetto di implementazione è importante ricordare quello relativo al coinvolgimento del-

le principali componenti. Docenti, direttori, esperti, Alta Scuola Pedagogica saranno gli attori primi sia nella fase sperimentale sia in quella di formazione e aggiornamento, che dovranno costituire i presupposti per assicurare la progressiva generalizzazione dell'intero progetto di Riforma.

Lo sviluppo degli assi tematici

Agli istituti scolastici è stato chiesto di scegliere e sviluppare un asse tematico nel corso dell'anno scolastico 2005-06, oltre a quello relativo al Piano di formazione che è da considerarsi obbligatorio per tutti. A titolo informativo può essere interessante illustrare il quadro complessivo che è scaturito in questo primo anno di lavoro: la tabella riportata riassume tutti gli assi tematici.

Tali assi costituiranno il campo prioritario dell'attività in questo primo anno. Non bisogna però dimenticare che altri progetti e iniziative sono in corso e sono sviluppati nell'ambito dei progetti monte ore realizzati negli istituti scolastici. Il Piano di formazione, come già accennato in precedenza, rappresenta un importante punto di riferimento per tutto il progetto di implementazione. Buona parte degli assi tematici richiamati nella tabella scaturiscono proprio dal Piano di formazione e trovano in esso una loro coerenza formativa. A questo riguardo ci dovrà essere una costante collaborazione e interazione tra il lavoro condotto nell'applicazione del Piano di formazione nelle diverse discipline e l'attività di approfondimento condotta negli assi tematici.

Dispositivo di valutazione

Nell'ambito del processo di accompagnamento è inserito il dispositivo di valutazione della Riforma 3. Questo mandato è stato assegnato all'Ufficio studi e ricerche. Il dispositivo di valutazione contempla metodologie diverse a seconda dell'ambito di studio. L'implicazione principale è però quella di assicurare a tutti gli operatori coinvolti dei feedback regolari nel corso delle diverse fasi dell'implementazione della Riforma.

* Direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio

Asse tematico	Istituti coinvolti	Accompagnamento
1. Piano di formazione		
1.1 Applicazione del Piano di formazione nelle diverse discipline	Tutte le sedi	Esperti di materia
1.2 Sperimentazione del nuovo programma di scienze	Chiasso, Canobbio (Morbio Inferiore)	Esperti di scienze
1.3 Insegnamento plurilingue	Breganzona, Minusio, Pregassona, Lodrino (Bellinzona 2)	Paolo Jacomelli
1.4 Laboratorio di scrittura	Camignolo, Canobbio, Castione, Giubiasco, Minusio, Morbio Inf., Gordola, Chiasso	Margherita Valsesia
2. Attività d'istituto		Rezio Sisini
2.1 Dispositivo di analisi, autovalutazione e sviluppo degli istituti scolastici (DAASI)	Acquarossa, Agno, Mendrisio, Pregassona, Massagno, Bedigliora, Tesserete	Emanuele Berger
2.2 Giornate progetto	Agno, Stabio, Cevio, Locarno Via Chiesa, Gravesano	Rezio Sisini
3. Valutazione degli allievi	Balerna, Riva San Vitale	Edo Dozio
4. Pratiche pedagogiche e didattiche / differenziazioni	Bellinzona 1, Breganzona, Gordola, Mendrisio, Barbengo, Camignolo	Mario Donati
5. Gestione classe / docenza di classe	Acquarossa, Viganello	Edo Dozio
6. Alfabetizzazione informatica	Bellinzona 1, Giornico, Bedigliora, Lugano Besso, Biasca, Camignolo, Bellinzona 2, Losone	Marco Guaita
7. Disadattamento, integrazione, benessere	Losone, Locarno 1, Ambri, Lugano Viale Cattaneo, Massagno, Cadenazzo, Viganello, Stabio	Edo Dozio

Le pratiche professionali della formazione di base dell'Alta scuola pedagogica

di Ermes Balmelli*

Introduzione

Il Ticino, con l'approvazione della Legge dell'Alta scuola pedagogica (19 febbraio 2002), ha voluto darsi un sistema di formazione – per i futuri docenti di scuola elementare (SE) e di scuola dell'infanzia (SI) – inserito nel settore terziario. L'istituzione dell'Alta scuola pedagogica (ASP) risponde a due importanti scelte operate dalla Svizzera in ambito educativo: la decisione della Conferenza Svizzera dei Direttori della Pubblica Educazione (CDPE) di rendere omogenea, a livello intercantonale, la formazione dei docenti, con l'istituzione delle Alte scuole pedagogiche e la sottoscrizione dell'Accordo di Bologna (1999).

Questo nuovo modello di formazione è di natura modulare e consente una maggiore mobilità del percorso formativo dello studente, sia all'interno del curriculum degli studi ASP sia tra gli istituti di tipo universitario che si occupano della dimensione educativa (maggiore riconoscimento degli studi pregressi e possibilità di effettuare parte della formazione in altre Alte scuole pedagogiche).

Inoltre il modello deve rispettare i criteri stabiliti dalla CDPE per consentire il riconoscimento dei diplomi SE/SI sul piano intercantonale.

Tra i criteri indicati dal Regolamento per il riconoscimento dei diplomi, rileviamo l'esigenza di creare una stretta relazione, nel percorso formativo, tra teoria e pratica. Quest'ultima deve inoltre costituire il 20-30% del totale della formazione.

La pratica professionale nel modello formativo dell'Alta scuola pedagogica

Uno dei criteri strutturanti il modello pedagogico ASP è incentrato sui principi della pratica riflessiva che devono consentire ad un insegnante in formazione di portare un giudizio riflessivo sulla propria azione didattica.

Tali principi stabiliscono una stretta relazione tra i quadri teorici utilizzati per l'impostazione delle attività didattiche e la loro realizzazione pratica.

Lo studente è chiamato ad interrogarsi e a riflettere sul proprio operato e sui risultati della sua pratica, pren-

dendo in considerazione sia il contesto scolastico (luogo dell'azione) sia la teoria utilizzata (referente per l'impostazione delle proposte didattiche).

Questa continua riflessione *in itinere* lo porterà a ideare strategie di regolazione del lavoro che svolge nella classe/sezione in modo da dare maggior senso alla teoria applicata in uno specifico contesto di lavoro (capire i limiti e i vantaggi dei principi teorici utilizzati). In altre parole la pratica consente di rendere operativa la dimensione teorica, mentre quest'ultima fornisce gli strumenti per meglio comprendere e sistematizzare all'interno di quadri interpretativi i risultati ottenuti.

Costruire un modello pedagogico che valorizzi i principi della pratica riflessiva significa concepire un modello modulare che eviti i rischi di parcellizzazione della formazione insiti nella struttura modulare stessa; i moduli rappresentano unità di formazione a sé stanti e, senza un lavoro di messa in relazione e di coordinazione delle conoscenze/competenze costruite nelle diverse unità di formazione, si corre il rischio di ideare un percorso formativo scarsamente logico e coerente soprattutto in rapporto all'esigenza di acquisire progressivamente le competenze di base previste dal curriculum triennale.

Lo studente si troverebbe pertanto in difficoltà nell'elaborare una visione globale e coerente del processo formativo.

Si sono pertanto ideati dei moduli che permettessero di sviluppare e valorizzare, all'interno di ogni semestre e nei sei semestri del triennio formativo, la pratica riflessiva.

Il piano degli studi dell'ASP prevede dunque dei moduli teorici che nel loro insieme devono assicurare la costruzione di adeguati quadri teorici (sia per quel che riguarda le scienze dell'educazione sia per le discipline da insegnare), che risultano indispensabili per poter iniziare il processo di impostazione delle attività didattiche; questo processo è da intendersi come capacità di utilizzare un'appropriata metodologia e di tradurre i *savoirs savants* in *savoirs à enseigner*.

L'operazione di traduzione didattica viene svolta in altri moduli (i cosiddetti moduli di applicazione) finalizzati alla

preparazione di attività pratiche; queste ultime saranno poi realizzate a piccoli gruppi in classi/sezioni del Locarnese (6° e 7° circondario) e soprattutto nell'ambito dei moduli di pratica professionale. All'interno di questi moduli e anche nel cosiddetto modulo continuato, concepito per consentire ai singoli studenti di elaborare un progetto personale di formazione, verrà esercitata la pratica riflessiva.

La pratica professionale non svolge unicamente la funzione di «spazio formativo» della dimensione pratica ma deve essere vista anche come luogo privilegiato di scambio tra la realtà scolastica del territorio e il nostro istituto.

Se da una parte l'ASP è chiamata a presentare e a far conoscere ai docenti del territorio il suo modello formativo, dall'altra deve essere attenta a recepire e raccogliere i cambiamenti in atto nella scuola cantonale; in altre parole riteniamo indispensabile favorire l'instaurarsi di un rapporto di continuo e reciproco confronto dialettico che consenta di contenere entro termini ragionevoli le differenze tra la formazione di base e la pratica quotidiana.

L'ASP è una scuola professionale e deve pertanto permettere ai suoi diplomati di inserirsi adeguatamente nell'insegnamento.

Organizzazione delle pratiche

I periodi di pratica professionale sono parte integrante degli studi previsti nel corso di ognuno dei semestri costituenti il percorso triennale, ad eccezione dell'ultimo semestre dedicato alla realizzazione del lavoro di diploma.

Durante il *primo anno*, di natura propedeutica, gli studenti devono avere la possibilità di svolgere delle attività pratiche sia nella SE sia nella SI in modo da poter iniziare a conoscere e confrontarsi con i due settori scolastici; al termine del primo anno viene poi operata una scelta curricolare tra SE e SI.

Sono previsti due periodi di pratica della durata ognuno di tre settimane: il primo (PP1) viene svolto dallo studente nel corso del primo semestre, in uno dei due settori scolastici, mentre il secondo (PP2) viene realizzato nell'altro settore durante il secondo semestre.

Gli studenti devono in particolare iniziare ad acquisire competenze nella

dimensione osservativa sia della classe/sezione sia del singolo allievo e a curare gli aspetti relazionali; si chiede loro inoltre di sviluppare e consolidare, nel corso delle due pratiche, la capacità di ideare e condurre singoli interventi didattici (inizialmente più semplici e poi già articolati in alcune sequenze didattiche) e di cominciare le prime esperienze di conduzione a tempo pieno sotto la guida del docente di pratica.

Si è voluto inoltre consentire allo studente di iniziare a conoscere la struttura e il funzionamento dell'istituto scolastico nel quale si trova ad operare.

Nel secondo anno di formazione, il primo periodo di pratica (PP3) permette agli studenti di recarsi un giorno alla settimana nella classe/sezione loro assegnata, in modo da realizzare le attività pratiche o osservative che vengono preparate nell'ambito dei moduli di applicazione e del modulo continuato. Sono inoltre previste due settimane di presenza continuata, inserite a metà semestre, con l'obiettivo di consolidare le capacità di ideare e condurre interventi didattici articolati che possono svilupparsi in forma di itinerari comprendenti più sequenze didattiche.

Gli studenti iniziano pure ad applicare alcune metodologie incentrate sul-

la differenziazione e sulla gestione dell'interazione verbale.

La gestione a tempo pieno della classe/sezione viene ulteriormente esercitata.

Il secondo periodo di pratica (PP4) è previsto nel quarto semestre.

Esso permette agli studenti di attivare maggiormente le competenze psicopedagogiche acquisite nel corso della formazione. Nell'ambito didattico e metodologico lo studente può ulteriormente esercitare l'elaborazione e la realizzazione di itinerari didattici mettendo l'accento anche sulla dimensione regolativa *in itinere* e sulla valutazione.

Si continua inoltre ad esercitare alcune procedure di differenziazione.

La conduzione a tempo pieno della classe/sezione assume maggiore importanza e viene svolta nelle ultime due settimane della pratica.

Nel terzo anno è previsto un unico periodo di pratica (PP5) della durata di quattro settimane, inserito in calendario al termine del 5° semestre.

Quest'ultima pratica è principalmente finalizzata a certificare la capacità degli studenti di assumere pienamente e responsabilmente tutti i compiti che caratterizzano il lavoro del docente nella classe/sezione, sia a livello del saper fare sia del saper essere. Gli stu-

denti devono attivare le competenze/conoscenze costruite in precedenza e in particolare dimostrare di saper utilizzare i principi della pratica riflessiva; la conduzione a tempo pieno è esercitata durante tutta la pratica.

La figura del docente di pratica professionale (DPP)

Nel modello formativo ASP, il DPP che accoglie gli studenti all'interno della sua classe/sezione assume un ruolo rilevante nella formazione pratica degli studenti; ruolo che si è voluto potenziare rispetto alla precedente formazione magistrale.

Per poter creare un rapporto di confronto e di collaborazione con i maestri, riteniamo che debbano essere soddisfatte almeno due condizioni: da una parte i formatori che svolgono i moduli devono venire a contatto con la realtà delle classi/sezioni del nostro cantone e conoscerla sempre meglio; d'altra parte ai docenti che operano nel territorio deve essere offerta la possibilità di avvicinare e comprendere il modello della formazione di base e le competenze/conoscenze che si intendono costruire nel corso del triennio.

Il DPP, avendo un contatto quotidiano con lo studente durante le pratiche, occupa una posizione privilegiata in quanto può dare continuità all'osservazione dell'operato degli studenti e sviluppare con loro una comune riflessione; tali condizioni gli permettono di svolgere un ruolo importante nel promuovere e sostenere la pratica riflessiva.

Partendo dalla considerazione che riflettere sulla propria pratica diventa esperienza formativa solo se la qualità e la pertinenza di questa riflessione risultano adeguate, il DPP deve possedere le competenze necessarie per svolgere i suoi compiti.

Per il docente significa disporre dei necessari strumenti per assicurare un'osservazione qualitativa dello studente e per valutarlo in termini formativi (favorire l'auto-valutazione e la ricerca di regolazioni pertinenti) e sommativi.

La formazione del DPP

Per essere in grado di svolgere questi compiti il docente deve poter ricevere



Foto TiPress/S.G.

una formazione specifica che gli permetta innanzitutto di effettuare un'adeguata analisi del suo lavoro quotidiano, in modo da poter poi sviluppare e condurre la riflessione con lo studente nell'ambito della pratica che sta svolgendo.

L'ASP ha organizzato un corso di formazione obbligatorio per DPP, che si svolge sull'arco di due anni, per un impegno di lavoro corrispondente a circa 130 ore. Questo corso prevede 6 moduli di 12 ore ciascuno nel corso dei quali vengono affrontati aspetti strettamente connessi ai compiti che il DPP è chiamato a svolgere.

I docenti devono inoltre realizzare un progetto a gruppi incentrato su aspetti che toccano la loro dimensione professionale.

Il corso è stato organizzato per la prima volta nell'anno scolastico 2002-03 ed è stato regolarmente riproposto negli anni successivi, sino all'attuale quarto corso iniziato nel mese di novembre 2005.

Complessivamente i docenti formati o in formazione sono circa 230.

I coordinatori delle pratiche professionali (CPP)

Il modello delle pratiche prevede anche la figura del coordinatore delle pratiche.

Si tratta di un DPP che ha concluso con successo il corso di formazione e che viene scelto, attraverso un concorso interno, per svolgere delle funzioni di coordinamento sia tra i docenti DPP impegnati nelle pratiche sia tra questi ultimi e i formatori che lavorano all'ASP.

In particolare tra i compiti del CPP segnaliamo: le attività di consulenza per i compiti attribuiti al DPP e allo studente durante le pratiche; la partecipazione attiva al processo di regolazione delle consegne relative alle diverse pratiche; l'organizzazione di incontri con i DPP per i consuntivi delle pratiche.

A partire dallo scorso anno sono stati assunti cinque CPP ai quali se ne aggiungeranno altrettanti nel corso dell'attuale anno scolastico.

In questi anni iniziali dell'ASP, il compito di coordinatore è stato svolto inizialmente da alcuni direttori, grazie in particolare alla proficua collaborazio-



Foto TlPress/S.G.

ne con l'Ufficio presidenziale della Conferenza dei direttori delle scuole comunali; ad essi si sono aggiunti in seguito anche degli ispettori in rappresentanza dell'Ufficio delle scuole comunali. Questa attività è stata per il nostro istituto particolarmente importante in quanto ha rappresentato un primo significativo passo verso la creazione di nuovi e più intensi rapporti di lavoro con il territorio. Tale collaborazione ha sicuramente contribuito a far conoscere meglio il nostro modello nel territorio.

Le risorse del territorio

Coinvolgere un numero sufficiente di docenti del territorio disponibili ad ospitare i nostri studenti per la formazione pratica ha rappresentato per l'ASP una sfida di non poco conto.

Il nuovo modello di formazione che si stava progressivamente costruendo creava una rottura rispetto all'impostazione dei tirocini della precedente scuola magistrale; inoltre le nuove prospettive di collaborazione implicavano necessariamente una prima fase sperimentale che avrebbe poi richiesto un successivo periodo di regolazione. A ciò dobbiamo pure aggiungere che l'ASP, a differenza della precedente scuola magistrale, poneva quale condizione inderogabile per poter assumere a pieno titolo il compito di formatore delle pratiche la frequenza obbligatoria di un corso di formazione.

Queste condizioni, soprattutto nei primi anni di implementazione della scuola, hanno probabilmente generato in molti docenti un atteggiamento "prudente" e una moderata disponi-

bilità. La nostra scuola ha comunque cercato da una parte di far conoscere, grazie anche alla fattiva collaborazione di alcuni operatori appartenenti ai quadri scolastici, il nuovo modello formativo e i compiti richiesti ai DPP; d'altro canto ha operato uno sforzo continuo per apportare quelle indispensabili regolazioni all'impostazione delle pratiche, alla luce delle indicazioni e delle osservazioni critiche che ha cercato di raccogliere sistematicamente presso i docenti che hanno ospitato i nostri studenti.

Attualmente i maestri che hanno accettato di assumere la funzione di docente di pratica professionale sono 215, suddivisi in 145 docenti di SE e 70 docenti di SI; un numero non trascurabile se pensiamo alle difficoltà incontrate inizialmente.

Pur nella consapevolezza che occorrerà continuare il lavoro di sensibilizzazione presso i docenti comunali, possiamo affermare di aver assistito ad un cambiamento d'atteggiamento che si è tradotto in una maggior disponibilità ed in un aumentato interesse ad assumere questa funzione.

È doveroso pure precisare che il nostro istituto ha cercato anche di valorizzare i maestri che hanno assunto questo ruolo, promuovendo delle proposte di collaborazione nella formazione dei nostri studenti in relazione alla pratica quotidiana del docente, coinvolgendo i DPP in gruppi di lavoro o in progetti di ricerca intesi a migliorare e consolidare i loro strumenti di lavoro, e istituendo la figura del coordinatore.

* Membro della Direzione ASP e responsabile della formazione di base

Essere docente di pratica professionale

di **Monica Poretti e Rodolfo Widmer***

Essere docente di pratica professionale (DPP) costituisce un'esperienza stimolante e, nel contempo, arricchente. Coinvolgere e rendere partecipi gli allievi-docenti della propria esperienza educativa, dare loro consigli e suggerimenti, aiutarli a riflettere sul loro operato e sulla stesura dei piani operativi, conoscere le loro esigenze, rappresentano alcuni degli aspetti che consentono di instaurare con loro un importante confronto dialettico.

Il DPP non deve essere visto come dispensatore di sapere bensì quale risorsa per gli studenti.

Svolgere questo compito di formatore nell'ambito della pratica dello studente significa ampliare i propri orizzonti rispetto all'abituale quotidianità scolastica.

Il DPP è chiamato a favorire e ad accompagnare la crescita dell'esperienza professionale dello studente, proponendosi come modello sul piano pedagogico/didattico e comunicativo/relazionale. La presenza di un maestro in formazione nella propria classe/sezione stimola o induce il DPP ad una profonda e costante riflessione

sul proprio stile d'insegnamento a livello del saper fare e del saper essere; riflessione che nasce dagli stimoli di cui lo studente è portatore, sia sul piano del profilo personale e relazionale sia per le proposte pedagogiche e didattiche provenienti dall'ASP.

La riflessione sulla pratica in un'ottica formativa per lo studente non può pertanto essere disgiunta da un percorso di apprendimento personale e da una crescita del proprio profilo professionale.

Svolgere la funzione di DPP significa assumere un atteggiamento caratterizzato da una costante autocritica (non dare nulla per scontato) e da una disponibilità ad aprirsi verso nuove proposte o prospettive.

I docenti che si sono assunti l'incarico di DPP devono seguire un corso di formazione della durata di due anni, che comporta un impegno complessivo non trascurabile.

Malgrado alcune proposte formative che non sempre hanno risposto completamente alle esigenze dei singoli docenti, ci siamo però resi gradualmente conto, grazie anche alle possi-

bilità di confronto e di condivisione con gli altri docenti, di quanto il nostro bagaglio professionale, sul piano delle conoscenze/competenze e anche sul piano emotivo/relazionale, si sia via via ampliato.

L'esperienza del lavoro a gruppi, punto forte della seconda parte della formazione, risulta sicuramente emblematica dell'atteggiamento che un DPP deve assumere nello svolgimento della sua funzione. Si tratta di un lavoro che tanto assorbe (e talvolta spaventa!) per l'impegno richiesto, che fa nascere molti dubbi e interrogativi e che è avaro di soluzioni assolute (perché così deve essere). Questa esperienza ci ha però consentito di compiere un ulteriore passo nel saper «mettere e mettersi in discussione», nel riuscire a smuovere le acque, talvolta stagnanti, del lavoro quotidiano. L'assunzione di un atteggiamento riflessivo e autocritico e la possibilità di confrontarsi con altri docenti possono anche svelare e valorizzare nuove potenzialità del docente.

Essere DPP è pertanto una sfida che ci consente di dare maggior consapevo-

L'esperienza delle pratiche vista da una studentessa

di **Zohra Martha De Boeck***

Il contatto con la realtà scolastica è un'occasione di gran prestigio, in cui ci mettiamo davvero in gioco e diamo senso alla professione che presto, molto presto, eserciteremo.

È un diritto che, come tale, implica non pochi doveri: approfondimento teorico (svolto nei moduli MET), progetto personale di formazione (previsto nel modulo continuato MoC) e documentazione richiesta dai moduli di applicazione (MiA) che, a sua volta, comprende riflessioni preliminari, analisi del compito, piano d'attività, attività, differenziazione, visite, bilanci, regolazioni, allegati... L'agenda si riempie di

promemoria, mentre noi, tornando a casa dopo una giornata di grandi emozioni, entriamo con un semplice click in rapporti meticolosi con Word, a cui confidiamo battiture e impaginazioni che presto passeranno tra le mani e sotto gli occhi attenti dei nostri formatori MiA, MoC e MET.

La tradizione vuole che noi studenti trascorriamo il primo semestre di formazione con l'obiettivo di dare un senso a queste sigle. MET è la parola d'ordine per accedere al mondo Epistemologico e Teorico della professione. MiA è invece il codice d'accesso all'atrio dell'Applicazione: è qui che ragiona-

mo sulla complessità della dialettica tra teoria e pratica. Ai MET ci parlano in modo altisonante del bambino-attivo-nel-contesto, ma che è pur sempre un bambino epistemico ben lungi dall'essere reale. I MiA lavorano in tal direzione, nel tentativo di aiutarci a capire, a livello didattico, la realtà del bambino che impara e che cresce.

Infine, ma non da ultimo, MoC, il Modulo Continuato che ci accompagna fedelmente in questo nostro percorso dall'essere studente all'essere docente. Settimanalmente ci troviamo in questo luogo a cielo aperto e di più ampio respiro.



Foto T/Press/F.A.

lezza alle nostre capacità e ai nostri limiti.

Un'esperienza di crescita personale, che potrà essere valorizzata sia nel lavoro quotidiano con gli allievi sia nella funzione di formatore di futuri docenti.

Nel corso di formazione abbiamo inoltre molto apprezzato la possibilità di confronto tra docenti dei due settori scolastici SE/SI. Confronto particolarmente utile nell'ottica di un processo di armonizzazione fra i due settori che riteniamo dovrà essere ulteriormente sviluppato in futuro nel nostro territorio.

L'esperienza di docente di pratica professionale ci ha pure permesso di sviluppare dei rapporti con i formatori ASP più intensi e continuati rispetto alla precedente esperienza della scuola magistrale, che hanno pure contribuito a farci meglio conoscere il modello di formazione (in particolare la formazione pratica) dell'ASP.

Rileviamo con piacere che l'Alta scuola pedagogica ha pure saputo accogliere e concretizzare una proposta che è emersa a più riprese dai DPP, sia durante i corsi di formazione sia nel corso dello svolgimento delle pratiche. A partire da quest'anno, nell'otti-

ca di una continuità formativa (la formazione dei DPP non può limitarsi al corso di base), vengono proposti corsi di aggiornamento specifici con l'obiettivo di approfondire alcune tematiche del corso di base e di proporre altri temi, richiesti dai DPP, che non hanno potuto essere inseriti nel corso di base. Queste nostre impressioni sono il risultato di quanto vissuto e maturato progressivamente durante i primi tre anni in veste di DPP.

L'ASP, in questi suoi primi anni di esistenza, ha dimostrato di essere aperta alle critiche del suo modello di pratica professionale, apportando diverse regolazioni all'organizzazione delle stesse, alla luce dell'esperienza svolta dai DPP.

Ci auguriamo che questo atteggiamento di disponibilità al cambiamento costruttivo possa essere mantenuto e divenire parte integrante delle sue scelte formative.

* *Docenti di pratica professionale*

Tutto ciò suona forse bene, ma non è sempre facile. Quando è quasi giunta l'ora del gran ballo in una vera aula scolastica con dei veri bambini, ci dobbiamo preparare all'evento. Ecco il Prima in cui ascoltiamo e annotiamo consigli e consegne dei formatori; in cui rileggiamo gli appunti e qualche pagina di riferimento; in cui discutiamo per ore sul da farsi con compagni e parenti; in cui setacciamo ogni scaffale del centro didattico per trovare quegli spunti che potranno in un qualche modo incoraggiarci; in cui, in un sospiro, capiamo la sensazione dell'attore che sta per entrare in scena.

Il Dopo: ricchezza è la parola d'ordine, perché davvero, tra lacrime e gioie, ci sentiamo più ricchi dentro e grandi fuori. Perché è un Dopo integrato alle conoscenze teoriche trattate ai MET, messo sotto la lente d'ingrandimento ai MiA e condiviso umanamente ai MoC. E soprattutto, perché è un Dopo emotivamente intenso e coinvolgente.

La pratica in sé, il Durante, come già accennato, richiede molto impegno. È la lunga prassi, impegnativa e inevitabile, della preparazione dei dossier: scrivere, riscrivere, trascrivere... Certo che per la competenza sintattica è un ottimo allenamento, ma non ci sarebbe un altro modo, meno quantitativo e più efficace, per verificare la serietà del nostro impegno?

Per fortuna non ci sentiamo completamente smarriti: c'è lei o lui, il DPP, quale grande faro di sostegno. Il ruolo del DPP è notevole perché funge da specchio e da ponte che ci conduce ai bambini. È chiaro che la relazione con il DPP non è sempre idilliaca, ma è unicamente grazie a quest'esperto del campo che sviluppiamo la visione critica e costruttiva sul nostro operato e soprattutto sulla professione dell'indomani. Eccola la Pratica Riflessiva, quell'altalena oscillante tra Teoria e Applicazione, ovvero quella ricerca d'equilibrio tra palco e realtà. È una caccia al tesoro, la Sfida che ci per-

mette di tessere nodo per nodo, passo dopo passo, quel nobile abito che, un giorno, indossandolo, chiameremo Sensibilità Pedagogica.

Oltre a proporvi un affresco sulle mie esperienze, dovrei accennare i limiti della pratica. Personalmente ritengo che sia infruttuoso ingaggiarmi in tal direzione: sembra facile avanzare critiche e polemiche. Ed è proprio questa delicata banalità che mi rende difficile dal compito. Forse perché non ho i mezzi adeguati per farlo, o forse perché sono ancora un po' troppo ingenua per saper dedicare uno spazio ad una riflessione critica di tale importanza. Nel frattempo preferisco filtrare, cogliere e sfruttare il bene e il lusso della pratica.

* *Studentessa del secondo anno presso l'ASP*

Un progetto di scambio transfrontaliero alla scuola dell'infanzia

di Monica Caldelari*

Collaborazione del Gruppo amici, Capri (Napoli) – a cura della Prof.ssa Paola Maffioletti (Napoli) – e un'attività di scambio lungo il confine di un percorso transfrontaliero in comune, con coinvolgimento le attività che si svolgono nelle due e le altre attività educative. Questo anno si sono le finalità di un progetto di scambio transfrontaliero che, dal 1998, è questo biennio, coinvolge alcuni gruppi di lavoro in temi relativi alla scuola dell'infanzia e alla formazione pre-scolastica. In alcuni gruppi, «Scuola dell'infanzia» o «Scuola dell'infanzia» che ha seguito l'attività di scambio, con l'obiettivo di confronto sui progetti e di confronto programmatico alla creazione di un'attività di scambio transfrontaliero nel biennio.

matematica (Ticino) e linguistica espressiva (Como), alla rilevazione iniziale e finale delle abilità di base nelle due aree citate sopra, alle visite reciproche per osservare la situazione sul campo, alla formulazione e attuazione di un progetto comune per l'area perinatale (matematica e sul tema «della lingua»). Durante l'anno scolastico in corso l'attività del gruppo continuerà con la riunione e la messa in atto di un percorso sulle emozioni (attività affettiva-relazionale) da sviluppare con i bambini di entrambi i stati.

Olga Cippà e Rosalba Benzoni,
coordinatrici per il Cantone Ticino e la Provincia di Como

L'esperienza svolta da alcune scuole dell'infanzia della Provincia di Como e del Canton Ticino scaturisce da un lavoro approfondito di scambi transfrontalieri. Dieci insegnanti di scuola dell'infanzia italiane e ticinesi si sono incontrate, hanno discusso – e a volte anche animatamente – sui principi educativi dei bambini dai tre ai sei anni, sulle pratiche pedagogiche, sugli stadi evolutivi e sulle ampie (condivise o meno) attuali teorie dell'apprendimento.

I primi incontri, nel corso dell'anno scolastico 2002-2003, avevano lo scopo di approfondire le conoscenze strutturali delle scuole legate al territorio, le normative che le caratterizzano e l'organizzazione didattica. Per facilitare la comunicazione e la comprensione tra le partecipanti è stata scelta quale area di riferimento l'area linguistica.

I documenti di riferimento sono stati gli «Orientamenti per la scuola dell'infanzia del Canton Ticino» (OP) e gli

«Orientamenti per le scuole materne italiane».

Il gruppo ha tracciato una mappa teorica sull'educazione linguistica che accomuna le due realtà: la lingua intesa come espressione, come comunicazione, e le sue funzioni. Si è passati dalla lingua parlata alla lingua scritta, mettendo l'accento sulla necessità di dare una reale continuità educativa a questo passaggio. «Il bambino riconosce le tracce del proprio percorso e le ritrova nella scuola» (OP).

Dopo aver discusso a lungo ed essersi confrontati sugli aspetti teorici è nata la necessità di sperimentare dei percorsi educativi e condividere le esperienze vissute. «Perché ciò che ha luogo a scuola si possa considerare come apprendimento o come cambiamento cognitivo è necessario accettare un aspetto paradossale della relazione di insegnamento, aspetto che era già presente ai Sofisti. Infatti l'intervento didattico da parte dell'insegnante è necessario in quanto gli allievi non sono ancora capaci di svolgere da soli quell'attività in modo soddisfacente. Ma l'intervento funziona se l'insegnante assume che qualsiasi cosa dicano gli allievi, questo può diventare un punto di partenza per l'attività prevista. Il che vuol dire che l'insegnante accetta/utilizza, con il contributo, anche la prospettiva che l'allievo porta» (C. Pontecorvo). Ed è così che l'anno successivo (2003-



Tre anni di vita del «Gruppo di lavoro transfrontaliero Scuola dell'infanzia»: quasi un diario di bordo

di Pinuccia Busnelli**

Il termine *transfrontaliero* evoca immagini di sbarramenti, blocchi o limiti da superare, raffigurazioni che ben si adattano anche a questa esperienza triennale di lavoro che si è caratterizzata come un preciso *percorso* a tappe.

Quale primo limite da oltrepassare si è subito rivelata la mancata conoscenza dei soggetti e delle realtà in campo.

Ha avuto così inizio un momento esplorativo/narrativo, in cui le insegnanti hanno raccontato il loro *fare quotidiano* e la loro scuola. In un gioco spesso incalzante di «mi dici, ti dico», si è andato delineando un quadro, forse un po' impressionista, delle due realtà scolastiche, quella di area comasca e quella di area ticinese, così come sono vissute dalle insegnanti che vi operano.

Da qui ha preso avvio la seconda tappa del percorso, sollecitata dal bisogno di conoscere l'aspetto più oggettivo della scuola: la normativa, le strutture, l'organizzazione. È stato il momento del confronto fra le due realtà scolastiche attraverso l'analisi comparata di *documenti ufficiali*.

E a questo punto molte barriere sono cadute: è emerso un sostanziale accordo sia di impostazione pedagogica e metodologica, sia di scelta di obiettivi da perseguire, sia di buone pratiche didattico-educative. È stato allora possibile



2004) le insegnanti hanno espresso il desiderio di sperimentare un progetto educativo nella propria sezione di scuola dell'infanzia, con i propri allievi, attenendosi però a due programmazioni diverse: una ticinese e una italiana. Anche le aree di riferimento erano diverse: in Italia si sperimentava in ambito linguistico e in Ticino si faceva riferimento alla dimensione matematica. Unico aspetto che accomunava le aspettative di tutte le insegnanti era la volontà di conoscersi, ma implicate nel proprio territorio, nel proprio ambiente e con la propria sezione. Si sono dunque organizzate delle visite incrociate sia nelle scuole italiane sia in quelle ticinesi.

L'anno scolastico 2003-2004 è stato molto importante per la conoscenza reciproca e per scoprire realmente ciò che accomuna le due realtà: la voce dei bambini nella centralità del processo di insegnamento-apprendimento.

Questi due anni scolastici hanno aperto significativi canali di conoscenza, di collaborazione e di rispetto reciproco. Come dice Loris Malaguzzi ne «I cento linguaggi dei bambini», «iniziare un progetto significa in qualche modo avere già dentro, come adulti, la consapevolezza di quello che si fa e che potrà accadere, il che vuol dire preannunciare già di molte attese gli adulti. Attese che in parte verranno deluse, in parte verranno ingigantite, demolite,

ritrovate, perdute o rincorse nel viaggio che i bambini faranno[...].»

Al terzo anno di esperienza comune le docenti erano pronte per iniziare un viaggio condiviso sia nei contenuti, sia nelle modalità d'intervento in sezione, da sperimentare ognuno nel suo territorio. È stata scelta quale area di riferimento quella percettiva psicomotoria e, quale target, i bambini del II livello. La programmazione era aperta, flessibile, coerente con lo sviluppo del bambino e capace di sollecitare tutte le sue potenzialità.

L'esperienza prevedeva ancora delle visite incrociate che davano spessore e contenuto all'attività svolta e gli spunti su cui impostare gli incontri di discussione.

«Ho trovato molto più stimolante l'impostazione di lavoro di questo anno scolastico, non tanto per l'argomento, ma per il contatto e lo scambio avuto con le colleghe italiane. Lavorando allo stesso progetto, infatti, le opinioni, le idee, lo sviluppo del percorso educativo – seppure fatto in contesti diversi – ha contribuito a creare spunti di discussione e di riflessione molto interessanti» (considerazione di una docente ticinese).

L'esperienza ha conosciuto un continuo crescendo ed ha assunto un sempre maggiore spessore rispetto ai contenuti discussi con le insegnanti. Il cambiamento di approccio da parte di

tutte le componenti del gruppo ha sicuramente favorito uno scambio costruttivo e formativo tra le docenti che ha dato loro la motivazione a continuare. Siamo ora al quarto anno d'esperienza e l'entusiasmo e la motivazione sono sicuramente aumentati.

Contemporaneamente alla progettazione di un nuovo percorso educativo da svolgere nelle scuole, abbiamo proposto alle insegnanti di far conoscere al territorio le esperienze di scambio vissute, in modo che il loro lavoro potesse essere valorizzato ulteriormente e potesse essere un possibile punto di partenza per la realizzazione di altri progetti. L'idea è stata accolta in modo positivo ed ha portato a ideare una mostra di progetti educativi svolti nelle scuole dell'infanzia del Canton Ticino e nella Provincia di Como negli anni scolastici 2003-2004 e 2004-2005, che avrà luogo nel corso dell'anno 2006: «Un progetto di scambio transfrontaliero».

* Ispettrice delle scuole comunali

I lavori realizzati dal gruppo «Scuole dell'infanzia comasche e ticinesi» saranno esposti all'Alta Scuola Pedagogica di Locarno dal 25 gennaio al 24 febbraio 2006.

L'inaugurazione della mostra si terrà mercoledì 25 gennaio 2006, alle ore 15.00 nell'Aula A120 dell'ASP.

passare dall'analisi alla proposta: al termine del primo anno di lavoro l'ipotesi operativa è sfociata nella stesura di un progetto didattico da condividere.

Le proposte avevano due diverse caratterizzazioni: uno sviluppo di tipo logico-matematico quella ticinese e un evidente approfondimento linguistico-espressivo quella italiana.

Dopo la pausa estiva ha avuto inizio il secondo round. Sia pur con una diversa organizzazione, si è proceduto lungo il percorso delineato, in vista dell'attuazione di un progetto didattico. Sono state coinvolte tre scuole dell'infanzia italiane (Cantù-Fecchio, Salita Cappuccini e Tavernola) e tre scuole ticinesi (Bellinzona, Melano e Stabio). Compito delle insegnanti tradurre la teoria in buona pratica didattica: sono nati perciò due gruppi di lavoro per l'attuazione di due distinti progetti: «Il pollaio di zia Alice» nelle scuole ticinesi e «La mano della strega» nelle scuole comasche.

Denominatore comune la concezione dell'apprendimento come costruzione di conoscenze, come continua ristrutturazione del sapere in un percorso che va dalla concettualizzazione spontanea a quella sistematica, basata sui simboli dei saperi e dei linguaggi.

In quest'ottica si sono concordate modalità di rilevazione, iniziale e finale, per la certificazione degli apprendimenti, si è stesa la programmazione di tutti gli interventi didattici e si sono individuate le modalità di documentazione.

Durante l'attuazione dei progetti sono stati organizzati scambi tra le docenti che, in questo modo, hanno potuto osservare luoghi e modalità di insegnamento.

I materiali prodotti sono interessantissimi, non solo come documentazione pienamente godibile, ma anche come indicatori di alcune specificità delle due realtà su cui varrebbe la pena di riflettere.

La valutazione dell'esperienza da parte delle docenti coinvolte è stata molto positiva e ha avuto come conseguenza diretta la proposta di continuarla impostando, questa volta, un unico progetto didattico da attuare sia in Italia sia in Ticino.

Ed è ciò che è stato fatto durante il terzo anno di attività: in autunno, le insegnanti delle tre scuole comasche e delle tre scuole ticinesi (dove Novazzano ha sostituito Stabio) hanno concordato un progetto denominato «Il gioco delle impronte», rivolto ai bambini del primo anno della scuola dell'infanzia. Le docenti stesse lo hanno definito «un intervento mirato a sviluppare un atteggiamento scientifico nei

confronti delle cose, attraverso un percorso che favorisca il passaggio da una conoscenza spontanea (a carattere prevalentemente sensoriale) ad una prima forma di conoscenza organizzata, nella quale le percezioni sensoriali vengono simbolizzate attraverso i vari linguaggi».

Anche in questo terzo anno, in fase di attuazione del progetto si sono rinnovate le visite-scambio.

Il lavoro ha prodotto una documentazione molto ricca che si è avvalsa anche di supporti multimediali, a conferma di una precisa attenzione alle modalità di apprendimento dei bambini di questa fascia di età.

Le insegnanti hanno espresso giudizi nettamente positivi anche per questa esperienza, confermando la loro disponibilità al suo proseguimento.

E la storia continua...

La schematizzazione delle fasi del percorso attuato (conoscenza, analisi oggettiva delle due realtà scolastiche, proposta operativa, attuazione di due distinti progetti didattici, attuazione di un unico progetto condiviso), pur con tutto il grado di perfezionabilità ipotizzabile, ben si presta ad una valutazione positiva circa la sua riproducibilità. E questo non è poco.

Anzitutto non è detto che realtà ritenute vicine siano in grado di intraprendere tout court una collaborazione positiva: ad una analisi attenta, il livello di conoscenza è quasi sempre poco profondo e legato a fattori soggettivi; le modalità espressive, inoltre, assumono spesso i caratteri di codici specialistici, accentuando spesso le differenze o facendo apparire dissimili elementi che, invece, sono tra loro molto somiglianti.

Il condividere esperienze impostate su una base comune, salvaguardando le caratteristiche specifiche delle singole realtà, offre l'opportunità di valorizzare i propri punti di forza ma anche di sostenere le proprie debolezze impossessandosi delle eccellenze altrui. L'aver attuato un unico progetto didattico soltanto dopo due anni di lavoro ha permesso di far emergere elementi di eccellenza di ognuna delle due realtà scolastiche senza produrre un effetto di livellamento sugli standard minimi. La tappa successiva potrà essere costituita dal trasferimento delle eccellenze altrui nel proprio campo.

Ma questa è un'altra storia...

**Coordinatrice didattica Scuola dell'infanzia



Il sito web «Navigastoria»: una vasta scelta di documentari ad uso didattico

di Stelio Righenzi* e Gustavo Filliger**

Il progetto

Il progetto editoriale, nato nel 2002 da un'idea iniziale della Commissione regionale di Radiotelescuola, ha preso successivamente forma con il contributo determinante del Team Internet della RTSI e dello storico Marco Marcacci. Presentato ufficialmente al pubblico e alle scuole nel gennaio del 2003, il progetto consiste nella messa a disposizione, secondo modalità di fruizione tipiche della comunicazione online, di una serie di materiali audio-visivi inerenti alla storia della Svizzera italiana, conservati presso gli archivi della RTSI a Comano. Lo scopo perseguito consiste, oltre che nel recupero e nella messa a disposizione dei documentari ad un vasto pubblico, anche nella valorizzazione del ricco patrimonio di materiali audio-visivi prodotti dalla RTSI nel corso degli ultimi decenni. «Navigastoria» è un sito web accessibile a tutti (www.rtsi.ch/navigastoria), ma il progetto, sviluppato nell'ambito della



La pagina principale di consultazione e di ricerca. Da notare l'asse temporale, in basso, che permette la ricerca per data, e i menu principali, in alto, che danno accesso ai capitoli, scegliendo per temi generali.

Commissione Radiotelescuola, è destinato in primo luogo a un uso pedagogico-didattico, in particolare nelle classi, con gli allievi delle scuole medie o medio-superiori del nostro Cantone.

La prima parte dell'opera comprendeva materiali relativi alla storia del XIX secolo; ora un nuovo sviluppo dell'intero progetto propone documentari rappresentativi del vissuto del XX secolo e soprattutto della seconda metà del secolo scorso.

La scelta dei settori tematici e dei filmati è stata curata dallo storico Marco Marcacci, con l'avallo della Commissione. Marcacci ha pure redatto le schede didattiche di presentazione di ogni singolo documentario, rilevando per ciascuno di essi gli argomenti focali, così da poter indicizzare il filmato e permetterne una visione anche parziale per capitoli.

La suddivisione per sezioni e per capitoli ha permesso un'organizzazione efficace e chiara della piattaforma. L'intera documentazione è infatti strutturata in sei grandi sezioni: cultura, economia, politica, società, protagonisti, territorio. In particolare, la seconda fase del progetto «Navigastoria» ha permesso di definire cinque settori tematici riguardanti la storia del XX secolo in modo più specifico: la condizione femminile, le migrazioni, i trasporti e le vie di comunicazione, le culture e i movimenti giovanili, i mutamenti socio-economici determinati dall'avvento del terziario.



La finestra di visualizzazione dei filmati

«Navigastoria» è uno degli strumenti più innovativi oggi a disposizione delle scuole per il lavoro didattico che integra le ICT.

Per questo sia la Commissione di Radiotelescuola, sia la RTSI sono intenzionati a dare un seguito a questo impegnativo progetto. A questo proposito è già online «Navigaletteratura» ed è in allestimento «Navigaografia».

Consultazione e uso

I documentari sono consultabili online con collegamento veloce (ADSL). Non si possono scaricare sul proprio computer, ma bisogna essere collegati alla rete. A questo proposito va sottolineato il fatto che tutte le scuole del Cantone Ticino dispongono attualmente del collegamento Internet a banda larga. La qualità dei filmati è tale da permettere una visualizzazione del documentario anche a pieno schermo, con qualità simile a quella di una cassetta VHS.

Ricerca

L'interfaccia permette all'utente di scegliere in modo molto personalizzato: per temi, per data, per capitoli, per dettagli. La grafica è intuitiva e consente di familiarizzarsi facilmente con il mezzo.

Vi è anche la possibilità di interagire con gli strumenti di ricerca e di uso della piattaforma.

Per quanto riguarda i requisiti minimi richiesti al PC per poter far funzionare «Navigastoria», il Centro didattico cantonale ha preparato delle informazioni pratiche al riguardo, che si trovano sul portale della Divisione scuola del DECS (www.scuoladecs.ti.ch), cliccando su «Navigastoria» dalla Homepage. Qui sono disponibili pure un manuale scaricabile e il programma di visualizzazione dei documentari, ossia Real Player, pure scaricabile direttamente da SCUOLADECS. Per informazioni ulteriori o richiesta di assistenza, inviare un e-mail a gustavo.filliger@ti.ch.

*Direttore del Centro didattico cantonale

**Collaboratore presso il Centro didattico cantonale

L'equivoco delle competenze

di Aldo Foglia*

Tuttora al centro del dibattito psicopedagogico vi è lo strumento, il concetto, la nozione di competenza. Tutti i programmi scolastici l'hanno fatta propria. Tutti gli insegnanti la utilizzano o ne parlano. Ognuno, però, la interpreta a suo piacimento, ciò che ingenera, ovviamente, comprensibili malintesi. Così, ad esempio, quando si utilizza in una riflessione didattico-disciplinare la nozione di «competenza», seguita dall'aggettivo «cognitiva», ecco che chi associa al termine di competenza altro o anche altri significati garbatamente insorge, facendo notare di avere dimenticato, per esempio, le cosiddette competenze «procedurali». Alla stessa stregua, quando qualcuno parla di «cosa» – ed eventualmente «perché» – insegnare a scuola, gli si fa osservare di aver trascurato la preoccupazione del «come» farlo.

È dunque necessario uscire dall'equivoco del concetto di competenza, per determinarne il o i significati. O meglio, per trovarvi dei significati utilizzabili davvero. La nozione di competenza elaborata dagli scienziati dell'educazione, infatti, è come tale impraticabile a fini didattici, talmente è astratta e generale. Si prenda ad esem-

pio quella di Le Boterf, secondo cui la competenza è da intendere «un saper agire, integrare, cioè mobilitare, trasferire, un insieme di risorse come conoscenze, saperi, attitudini, ragionamenti in un contesto dato, per far fronte ai differenti problemi riscontrati o per realizzare un compito». Ebbene, ci rendiamo tutti conto che così definita, la nozione di competenza non serve a nessuno di noi insegnanti, giacché a scuola non si insegnano né conoscenze, né saperi, né attitudini, né ragionamenti, e basta. Ma piuttosto saperi, conoscenze, attitudini, ragionamenti in ciascuno dei contesti disciplinari proposti all'apprendimento dei nostri studenti.

Ci rendiamo quindi immediatamente conto che la nozione di competenza, per essere davvero utilizzabile, presuppone di essere concretizzata per rapporto a ciascuna disciplina di insegnamento scolastico. Ne verrà che, a dipendenza dell'obiettivo disciplinare mirato, la competenza effettivamente individuata come obiettivo di quell'insegnamento avrà una diversa e specifica conformazione. Potremmo così chiamare *competenza disciplinare*, quelle specifiche competenze individuate come obiettivo dell'insegna-

mento di una specifica disciplina scolastica. Esse, conseguentemente, saranno diversamente concepite a seconda della disciplina mirata e toccherà a ciascuna didattica disciplinare individuarle e teorizzarle.

Così, se la disciplina scolastica fosse il diritto, la competenza disciplinare che l'insegnante dovrà far acquisire dai suoi studenti, non potrà che essere una competenza eminentemente *cognitiva*. A diritto, infatti, non si insegna a costruire, fare, progettare, disegnare, ma neppure scrivere, tradurre, dialogare, utilizzare saperi diversi da quelli del diritto. Piuttosto, si vorrebbe insegnare a lavorare con delle conoscenze, con dei saperi che, tale essendo la natura stessa del diritto, sono forzatamente delle cognizioni, vale a dire opere dell'intelletto umano. Come appunto il diritto. La competenza mirata quindi nel suo insegnamento scolastico, non potrà che essere quella di riconoscere taluni concetti del diritto, individuarli, comprenderli, saperli spiegare, intuirli, intravederli e quindi utilizzarli in un contesto realistico, ancorché non effettivo, per decifrarli, interagire con essi e con l'aspetto giuridico implicato nel contesto, per costruirvi con i medesimi un discorso esplicativo o argomentativo. Indubbiamente una *competenza cognitiva*, vale a dire mentale, come lo sono tutte le operazioni che sono richieste dall'insegnamento-apprendimento di una disciplina scolastica come il diritto.

Anche se per sostenerla, esprimerla, acquisirla, mantenerla e approfondirla sono indispensabili anche altre – nel senso che non sono quelle mirate specificatamente dall'insegnamento del diritto – *competenze*. Questo approccio, evidentemente, non esclude quindi, anzi affianca, quello di chi si preoccupa dell'efficacia di ogni insegnamento scolastico, dunque delle metodologie, delle strategie – per intenderci, del «come» si insegna – necessarie per far pervenire gli studenti ad un livello di apprendimento più elevato. In questo ambito si dovrà ovviamente tener conto di altri registri comunicativi, di altre facoltà e capacità dei singoli individui, della necessità di farli lavorare in maniera attiva, sfruttando le loro attitudini o favorendo l'acquisizione di altre. È infatti vero che ciascu-

Foto TlPress/R.A.



no che fosse inserito in un processo di apprendimento, per acquisire una competenza effettiva in una specifica disciplina *deve* comunque disporre di altre capacità, conoscenze, risorse, senza le quali non potrebbe assolutamente né entrare in contatto, né farne qualche cosa, con la disciplina mirata. Con il diritto, nel nostro caso. Per apprenderlo, infatti, è indispensabile saper leggere, riassumere, sintetizzare, analizzare, comunicare, interagire con gli altri, accettare l'opinione altrui. Insomma, si devono possedere tutte le competenze che Perrenoud definisce di «alto livello», come il «sapersi informare, anticipare, decidere, analizzare, discutere e criticare». Certamente, ma che c'entrano queste competenze con quelle specificamente disciplinari, necessarie per conseguire gli obiettivi mirati dall'insegnamento scolastico del diritto? Sono *altre* competenze, che qualcuno definisce per esempio procedurali, ma che *non* sono né possono essere quelle mirate dall'insegnamento del diritto. Anche se sono *indispensabili* per poter acquisire quelle mirate dal diritto in quanto materia di insegnamento scolastico!

Ma allora diventa necessario riconoscerle, queste diverse competenze, per suddividerle e specificarle, giacché essendo appunto diverse richiedono preoccupazioni, strategie, attenzioni molto diverse per essere conseguite. Insomma, chi insegna diritto deve certo mettere in moto le capacità di leggere, scrivere, discutere, analizzare, interagire, agire, possedute dai propri studenti, ma non perché quelle sono le competenze da lui mirate, ma unicamente perché si tratta di capacità indispensabili per poter raggiungere gli obiettivi presupposti alla sua attività didattica, vale a dire la competenza di farne qualcosa, con i saperi costituenti la disciplina scolastica del diritto. Come si diceva sopra, una competenza cognitiva.

In conclusione, per uscire dall'equivoco delle competenze, diventa indispensabile suddividersi i compiti: le *competenze disciplinari* sono oggetto di studio delle rispettive didattiche disciplinari; le *competenze generali* o *procedurali*, invece, della didattica generale o della psicopedagogia.



Foto TlPress/G.P.

Ovviamente, le preoccupazioni di conseguirle si riuniscono nella persona dell'insegnante, del docente di scuola, che non è soltanto disciplinarista, ma neanche soltanto insegnante. La sua specificità professionale consiste proprio nel fatto che mira a costruire in chi impara principalmente delle competenze disciplinari, utilizzando, e quindi nel contempo promuovendone il perfezionamento, competenze altre, come quelle sopra ricordate. La sua specifica professione, nondimeno, gli impone di tenere *ben distinte* queste preoccupazioni. Così, nell'approntare e nel definire lo strumento della competenza disciplinare, non possono entrare che le preoccupazioni derivanti dalla specificità della disciplina insegnata e dalla necessità di tradurla nella competenza di utilizzarla. La didattica disciplinare si occupa infatti di identificare il sapere che può essere appreso dallo studente perché possa essere utilizzato in quanto competenza mirata in quella disciplina. Dovendo comunque progettare una sequenza di apprendimento a scuola, cioè in un preciso contesto psico-sociale, l'insegnante individuerà anche le altre competenze eventualmente o sicuramente

necessarie per conseguire l'obiettivo specifico della sua professione di insegnante di una disciplina di insegnamento scolastico, vale a dire la competenza disciplinare mirata.

* Docente di didattica del diritto presso l'Alta scuola pedagogica

Riferimenti bibliografici:

- BACCELLI, G.: *Insegnare diritto ed economia. Le scienze sociali nella scuola superiore*, Milano 2000.
 BACCELLI, G.: *Didattica del diritto*, Milano 2002.
 BARTH, B.-M.: *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Parigi 1993.
 FOGLIA, A.: *Quale didattica per quale diritto? Una proposta fra teoria generale e didattica del diritto*, Bellinzona 2003.
 FOGLIA, A.: *Insegnare la codificazione del diritto. Siete diventati matti? In AA.VV., Un inquieto ricercare. Studi offerti a Pio Caroni*, Bellinzona 2004.
 ROEGLIERS, X.: *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles 2000.
 PERRENOUD, PH.: *Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes*, in A. Bentolilla (a cura di), *Savoirs et savoir-faire*, Parigi 1995, 73-88.

Viaggio nel ventre del Lago Maggiore: uno studio degli ambienti lacustri

di Valerio Sala*

Introduzione

Nell'ambito del corso «opzione complementare di biologia» del Liceo di Locarno (per allievi del terzo anno), è stato affrontato un tema familiare ed al contempo impegnativo: lo studio di ambienti lacustri, vale a dire la biologia del lago, in particolare quello a noi più vicino, il Lago Maggiore. Nel settembre del 2004 il gruppo di 12 allievi/e con due docenti di biologia (dottor Riccardo Graber ed il sottoscritto) ha raggiunto Pallanza a bordo del veliero di nome «Tanimara» (il più grande che naviga sui laghi svizzeri) e grazie all'aiuto prezioso dei responsabili dell'Istituto di Idrobiologia ha effettuato rilievi limnologici fino ad una profondità di 100 metri (utilizzando una sonda multiparametrica e attrezzature di campionamento varie). La disponibilità del direttore dell'Istituto di Idrobiologia di Pallanza, dottor Roberto Bertoni, dei suoi collaboratori, dello skipper del Tanimara, Edgar Stemich, e di Nadia Sartori ha reso possibile questa piccola grande avventura. Una volta tornati in sede, i dati ed i campioni raccolti sono stati analizzati ed i risultati interpretati dagli allievi nel corso dell'anno scolastico.

Programma dell'opzione complementare di biologia di III liceo

Il programma dell'opzione complementare di biologia di III liceo del 2004-05 si suddivide in tre parti: la prima parte consiste in un'uscita di studio (8-9 settembre 2004), caratterizzata da una crociera a bordo del Tanimara da Locarno a Pallanza. Dopo aver visitato l'Istituto di Idrobiologia di Pallanza e pernottato sul Tanimara nel golfo d'Angera, il giorno seguente si procede con la raccolta di dati limnologici e di campioni d'acqua e di plancton al largo di Pallanza, grazie all'aiuto dei ricercatori dell'Istituto di Idrobiologia. Per l'occasione viene utilizzata una sonda multiparametrica che viene calata fino ad una profondità di 100 metri, con la quale vengono rilevati contemporaneamente, ogni 50 cm circa, diversi parametri quali la temperatura, la concentrazione di ossigeno disciolto, la conducibilità, il pH, la concentrazione di clorofilla, ed infine si procede alla raccolta del plancton tramite appositi retini che vengono calati ad una profondità di 20 metri.

Nella seconda parte del programma, si analizzano i dati e si determina il

plancton dei campioni raccolti al largo di Pallanza, nei laboratori del liceo. Per meglio svolgere questa piccola ricerca scientifica, il lavoro viene suddiviso in gruppi che affrontano aspetti particolari della ricerca stessa, quali gli aspetti chimici, fisici del Lago Maggiore ed infine il plancton che popola il Verbano. Grazie alla consulenza del dottor Roberto Bertoni e alla ricerca di fonti bibliografiche, i dati raccolti vengono interpretati e discussi per giungere a conclusioni scientificamente corrette. L'ultima parte consiste nel redigere il rapporto scientifico e nel presentare il lavoro finale (9 giugno 2005 nell'aula multiuso del Liceo di Locarno). La presentazione dello studio «Viaggio nel ventre del Lago Maggiore» è aperta al pubblico, ai giornalisti della stampa locale, ai docenti ed agli allievi del liceo interessati.

Considerazioni generali sul rapporto scientifico «Viaggio nel ventre del Lago Maggiore»

Il rapporto scientifico «Viaggio nel ventre del Lago Maggiore», frutto delle fatiche di un gruppo di allievi/e, nell'arco di un anno scolastico, ha rappresentato la prima vera occasione di portare a termine una, anche se piccola, ricerca scientifica basata su dati reali nonché su campioni misurati e raccolti in loco. L'entusiasmo e le delusioni si sono susseguiti in un lungo carosello, ma la voglia di riuscire e la tenacia di concludere qualcosa in cui si credeva veramente hanno finalmente portato i nostri ricercatori in erba a concludere con successo il loro studio limnologico sul Lago Maggiore. Nelle oltre 40 pagine del fascicolo, dal titolo forse un po' troppo altisonante «Viaggio nel ventre del Lago Maggiore», troviamo i seguenti argomenti: *Introduzione, Aspetti termici, Aspetti chimici, Plancton, Conclusione, Bibliografia*. Ecco in breve alcune considerazioni ed informazioni semplificate inerenti al rapporto scientifico.

L'acqua del lago Maggiore è particolarmente pulita, povera di sostanze fertilizzanti, chiara e trasparente. Infatti, a circa 70 metri di profondità l'acqua è addirittura potabile.

Ben 31 specie diverse di plancton sono state determinate nei campioni rac-



colti, segno che vi è una grande biodiversità.

In poche parole il nostro è un lago da manuale; vanno segnalati alcuni dati interessanti:

1. La quantità di ossigeno disciolto nell'acqua (misurata nel settembre 2004) è considerevole, da 6 a 8 mg/l, fino ad una profondità di 100 m. Ci è stato detto che la situazione rimane invariata fino alla profondità massima di 370 m (profondità massima del lago).
2. Il Lago Maggiore presenta una situazione termica di fine estate tipica: lago stratificato con temperature maggiori negli strati superiori.
3. Negli strati superiori (fino ad una profondità di circa 15 m) è stata registrata presenza di clorofilla. Infatti la luce è penetrata, nel momento delle misurazioni, fino a 15 m di profondità. Questo significa che fino a 15 m di profondità c'era attività fotosintetica.

A questo punto si potrebbero fare molte altre considerazioni tecniche e squisitamente scientifiche che rischiano però di annoiare il lettore. Sicuro è che il Lago Maggiore scoppia di salute, a prescindere dall'annosa questione DDT. Aspetto, quest'ultimo, che non è stato contemplato nel rapporto scientifico in questione.



Considerazioni conclusive

Il lavoro «Viaggio nel ventre del Lago Maggiore» termina con le considerazioni conclusive degli autori, o meglio, degli allievi:

«La nostra è stata senza dubbio un'esperienza di grande spessore, che ci ha permesso di ampliare le nostre conoscenze in un campo che sino ad un anno fa ci era praticamente sconosciuto. La limnologia, lo studio delle acque, la scoperta della fauna e della flora lacustre sono attività importanti soprattutto per chi, come noi, vive a stretto contatto con un grande bacino idrico come il Lago Maggiore. Senza dubbio le conoscenze acquisite in questo interessante anno di studi lacustri serviranno a farci comprendere meglio l'ambiente presso cui viviamo, avendoci fatto capire quanti fenomeni chimici, fisici e biologici avvengono in un lago, che a prima vista sembra invece un ambiente così statico e abiotico. È stato senza dubbio un grande privilegio quello di aver potuto trascorrere alcuni giorni a stretto contatto con i maggiori esperti del settore, e i prelievi fatti poco lontano dalle coste di Pallanza ci hanno permesso di sperimentare «sul campo» cosa significhi essere un vero e proprio limnologo.

Il resoconto di quest'anno di studi è senza dubbio positivo; abbandonare ogni tanto i polverosi banchi di scuola per intraprendere alcune esperienze pratiche permette di arricchire le proprie conoscenze in modo alternativo e poco tedioso.

Siamo così ansiosi di proseguire i nostri studi l'anno prossimo, con la speranza di poter colmare le lacune che ci restano e di vivere un'altra interessante esperienza in seno al nostro corso di biologia.»

Seguono le considerazioni conclusive espresse dal Direttore dell'Istituto di Idrobiologia di Pallanza, dopo aver letto il rapporto scientifico dei ragazzi e dopo aver seguito la loro presentazione finale:

«Capita spesso che dei liceali vengano a visitare l'Istituto ma con i ragazzi del Liceo

di Locarno per la prima volta ho potuto conoscere quello che la visita ha significato per loro. Infatti dalle relazioni dei ragazzi, che ho ascoltato con piacere, mi sono reso conto che il seme è germogliato bene, certamente grazie anche alle cure degli insegnanti che hanno fornito adeguati stimoli. In altre parole, mi sembra che della visita e delle attività seguenti ai ragazzi non sia rimasto soltanto un pizzico di informazione in più ma, piuttosto, un interesse genuino e non superficialmente «scolastico» per l'ecosistema lago.

Le soddisfazioni di chi si occupa di ricerca ambientale non sono molte: non è un settore di ovvia utilità pubblica come la ricerca biomedica o apportatore di profitti economici come la ricerca tecnologica. C'è qualche volta la soddisfazione di contribuire a stimolare l'interesse per un «valore», l'ambiente, che vale la pena di studiare e di capire perché è un valore che condizionerà il futuro delle prossime generazioni. Questa soddisfazione l'ho avuta dai ragazzi del Liceo di Locarno.»

Per concludere, ho lasciato volentieri la parola agli autori e a chi ci ha dato una mano per realizzare questa piccola grande avventura che fortunatamente ha avuto degli sviluppi. Infatti, con il medesimo gruppo di allievi ho ripetuto l'esperienza, a un anno di distanza (22 settembre 2005), questa volta sul Lago Ceresio. In quell'occasione Rete Tre della RSI ha seguito in loco gli allievi durante la raccolta dei dati e dei campioni di plancton, allestendo così un'interessante intervista, mandata in onda il 27 settembre 2005. Ora la patata bollente passa ancora ai nostri ricercatori in erba che se la vedranno con nuovi dati e campioni da analizzare per mettere a confronto, a suon di argomenti squisitamente scientifici, il Lago Maggiore con il Lago Ceresio.

*Docente di biologia presso il
Liceo di Locarno



Plancton: il microrganismo al centro appartiene al genere *esplanchnina*.

Mantova: «Festivaletteratura», la festa del libro

di Franchino Sonzogni*

Mantova, adagiata sulle rive del Mincio, che in prossimità della città si allarga a formare i laghi Superiore, di Mezzo e Inferiore, conta poco più di cinquantamila abitanti. Sede di una delle principali corti rinascimentali, plasmata dalla celebre famiglia dei Gonzaga, offre al visitatore innumerevoli capolavori architettonici romanici, gotici e rinascimentali, come ad esempio San Sebastiano (1460) e Sant'Andrea (1470), chiese progettate da Leon Battista Alberti. Ne completano il fascino costruzioni maestose come il Palazzo della Ragione (1250), Palazzo Te (del XVI secolo, progettato e decorato da Giulio Romano, allievo di Raffaello) e infine Palazzo ducale, risalente al XIII-XIV secolo, che custodisce preziosi affreschi di Andrea Mantegna.

Mantova è quindi fra le piccole città italiane una delle più belle e ricche di storia e d'arte. Da alcuni anni ha aggiunto a questo suo già notevole fascino un nuovo e forte richiamo: il *Festivaletteratura*, che si tiene nei primi giorni di settembre.

Che cos'è il *Festivaletteratura* e come nasce questo singolare evento culturale, unico nel panorama italiano? Gli stessi organizzatori non nascondono d'essersi ispirati al celebre Hay-on-Wye, nel Galles, una cittadina di 1'200 abitanti con ben 40 librerie (!), per proporre anche in Italia delle *giornate d'incontro e di riflessione fra scrittori e lettori*, offrendo conferenze, presentazioni di libri, reading, spettacoli, concerti e iniziative collaterali. La manifestazione, nata nel 1997, ha saputo nel corso degli anni caratterizzarsi in modo originale e imporsi come il più importante festival letterario della penisola. Il fascino risiede pure nel fatto che gli oltre duecento eventi si svolgono anche all'aperto e nel quadro di una città di grande fascino artistico. Tra le sedi più suggestive degli incontri ricordiamo: Piazza erbe, il Teatro Bibiena, nel quale si esibì un giovanissimo Mozart, il Palazzo ducale, la casa del Mantegna, il chiostro del museo diocesano, la casa della Beata Osanna.

La formula, estremamente semplice, che consiste nell'avvicinare i lettori agli scrittori, colmando quella distanza

che separa chi scrive da chi legge, permettendo un dialogo fra gli scrittori e i lettori, ha avuto un successo sempre crescente, come testimoniano le cifre dell'ultima edizione. Dal sette all'undici settembre, quasi cinquantamila persone si sono riversate per le strade di Mantova nel periodo festivaliero, organizzato e gestito con grande spirito di collaborazione da oltre cinquecento volontari, dalle ormai caratteristiche magliette azzurre.

Festivaletteratura, attento ai gusti dei diversi lettori, non è – volutamente – una manifestazione riservata a ristrette e spocchiose cerchie elitarie, ma una *festa del libro* di ampia diffusione, con il dichiarato scopo di coinvolgere il pubblico che ama leggere.

Si va volentieri a Mantova perché il Festival permette d'incontrare l'autore preferito, sentirne la voce, formulargli domande sulla genesi di un libro, sulle scelte stilistiche, fotografarlo, fargli firmare un libro, magari con dedica. Insomma, un contatto diretto fino a pochi anni fa impensabile, oggi diventa realtà, per cinque giorni, a Mantova, a sole tre ore dal Ticino.

Nella città dei Gonzaga ci sono scrittori italiani, ma anche moltissimi stranieri, tradotti da un interprete per chi non ha dimestichezza con le lingue.

Fra gli scrittori italiani quest'anno erano presenti:

Alessandro Perissinotto, autore di gialli a sfondo storico, come «L'anno che uccisero Rosetta» e «Al mio giudice».

Elisabetta Rasy, che ha presentato il suo ultimo romanzo «La scienza degli addii» nel quale ha narrato l'impegno di Nadezda Chasina per preservare dall'oblio le opere del marito, il poeta Osip Mandel'stam, una delle voci più intense del Novecento, rinchiuso nei gulag staliniani nel 1938.

Frediano Sessi, che ha illustrato la sua ultima fatica «Prigioniera della storia», un romanzo che ripercorre la tormentata e incredibile vita di Margarete Buber Neuman, che ha conosciuto i campi di rieducazione staliniani e i lager nazisti.

Alessandro Piperno, autore dell'opera «Con le peggiori intenzioni», un romanzo d'esordio con il quale ha tenuto a lungo il primo posto nella classifica dei libri più venduti nel corso di questo anno.

Lorenzo Licalzi che ha presentato il suo «Cosa ti aspetti da me?», un bellissimo romanzo ambientato in una casa per persone anziane, dove nasce un intenso legame d'amore tra due persone nell'autunno della loro vita.

Sebastiano Vassalli, l'autore de «La notte della cometa» e de «La chimera», si è incontrato con i giovani per parlare del suo ultimo romanzo «Amore lontano» in cui descrive le figure di sette grandi poeti che da Omero e Rimbaud hanno scritto la storia della letteratura.

Mauro Giancaspro, direttore della Biblioteca nazionale di Napoli, autore di saggi caustici come «Leggere nuoce gravemente alla salute» e «Il morbo di Gutenberg», ha intrattenuto il pubblico con ironiche e acute riflessioni sull'importanza della lettura e sulla crisi del libro.

Claudio Magris, uno degli intellettuali più autorevoli, a Mantova si è soffermato sulla sua ultima opera «Alla cieca», confermando il suo spessore di narratore e rafforzando la stima e l'affetto con cui è seguito da sempre più crescenti cerchie di lettori.



Mantova

Fra gli autori stranieri, segnaliamo Nick Hornby, Abraham Yesoshua, Michael Connelly, Jostein Gaarder, Joe Lansdale, Sandra Cisneros, John Grisham.

A Mantova non sono mancati spettacoli (con compagnie giovani e sperimentali, ma anche affermate) e concerti (Donovan, Van de Sfroos e Cristina Donà).

Fra gli spettacoli meritano una menzione speciale «Il maestro magro» con la Compagnia delle Acque, tratto dal romanzo omonimo di Gian Antonio Stella, che racconta, con l'ausilio di suggestive immagini d'epoca e di raffinate melodie, storie di uomini e di donne in un'Italia post bellica, che tornava a vivere dopo il dolore e le lacerazioni del secondo conflitto mondiale.

Notevole pezzo di bravura quello di Ascanio Celestini in «Scemo di guerra, Roma 4 giugno 1944», un monologo nel quale ha ricostruito – attraverso la voce del padre, i suoi ricordi e quelli di amici e conoscenti – i momenti della liberazione di Roma dal nazifascismo.

Infine molto intensa «La Chimera» di Sebastiano Vassalli con una meravigliosa interprete, Lucilla Giagnoni, che ha portato sul palcoscenico la storia di Antonia, la strega di Zardino, processata, torturata e condannata al rogo dall'Inquisizione.



Palazzo ducale

Ma nel corso degli ultimi anni a Mantova sono giunti anche personaggi di primo piano della cultura, quali il semiologo Umberto Eco, i sociologi Edgar Morin e Zygmund Baumann, lo storico Joachim Fest, il filosofo Remo Bodei.

Non va dimenticato che una parte consistente del programma è dedicata ai lettori più piccoli con incontri, laboratori e animazioni. Queste alcune proposte dell'ultima edizione: «Rospi e tazze, rane e mosche» (storie, disegni e narrazioni), «Ernesto roditore, guardiano di parole», «L'economia spiegata ai ragazzi»... Come si vede, dei titoli accattivanti che conquistano immediatamente il pubblico.

Un festival che inizia alle prime luci dell'alba con la «Colazione con l'autore» e termina a notte fonda con «Prima di spegnere la luce». A Festivaletteratura, tutte le mattine si comincia la giornata alle nove, nei bar del centro, con brioches, caffè e ... scrittore: un simpatico appuntamento per chi non vuol perdere tempo prezioso neppure a colazione. La sera, per chi non ne avesse ancora abbastanza del già nutrito programma d'incontri e conferenze e spettacoli, per i nottambuli, per i tira tardi, Mantova offriva quest'anno la possibilità di fermarsi in piazza Leon Battista Alberti e discutere di argomenti che stanno tra il giorno e la notte, come ad esempio «Luce», «Buio», «Alba», «Insonnia»...

A chi volesse recarsi a Mantova l'anno prossimo si può suggerire la strada più semplice, anche se la concorrenza, per trovare un posto agli eventi, ma soprattutto una camera in città, è veramente spietata!

È consigliabile diventare soci dell'Associazione Filofestival, perché si gode del vantaggio di essere informati in anteprima di tutte le attività e si fruisce di sconti e priorità nella prenotazione dei biglietti per gli eventi.

Per informazioni ci si può rivolgere a Associazione Filofestival, via Accademia 47, 46100 Mantova (tel. 0376223989 – fax 0376367047 – E-mail: filofestival@festivaletteratura.it).

*Docente di italiano presso la Scuola media di Lodrino



La scrittrice Bianca Pitzorno

Comunque non inganni il titolo del Festivaletteratura!

Ormai a Mantova non si parla solo di letteratura, anzi ultimamente un aspetto che caratterizza il Festival è proprio l'aver allargato i propri orizzonti a tutte le forme della scrittura.

Ad esempio quest'anno era presente l'architettura con Daniel Libeskind, che ha progettato il Museo della memoria ebraica a Berlino e ha vinto il concorso per la ricostruzione dell'area di Ground Zero. Inoltre è stato possibile ascoltare il vulcanico Massimiliano Fuksas, secondo il quale «l'architettura deve creare emozioni e non limitarsi a costruire edifici».

L'esilio dei protestanti locarnesi

Il volume¹, in formato tascabile, è stato pubblicato in occasione dei 450 anni della cacciata dei protestanti di Locarno, nel 1555. Sullo stesso argomento è apparsa quasi contemporaneamente l'opera di Ferdinand Meyer, *La Comunità riformata di Locarno e il suo esilio a Zurigo nel XVI secolo*, tradotta da Brigitte Schwarz (Roma 2005, l'edizione originale è del 1836). I due libri hanno però carattere molto diverso, e per certi versi, complementare. La traduzione curata dalla Schwarz mette a disposizione dello studioso l'aggiornamento erudito di un classico della storiografia, impegnativo e di ampio respiro. Il libro di cui trattiamo in questa sede è più maneggevole, collega un capitolo di storia locale con riflessioni d'attualità. Può essere letto in tre tappe. Infatti è composto da contributi che potrebbero sussistere separati. Un pregio del volume è dunque la varietà, che però comporta alcune (inevitabili) ridondanze.

Presentando i testi in ordine cronologico, che è poi quello inverso di come appaiono nel libro, possiamo iniziare la lettura dalla riedizione del saggio di Piero Bianconi (*I ponti rotti di Locarno. Saggio sul Cinquecento*) pubblicato una prima volta nel 1973. Anche dopo trent'anni il saggio è fresco. Sono forse un po' datati i passaggi in cui Bianconi si riferisce all'attualità degli anni settanta; cioè quando ricorda «lo spinoso problema del piano viario», allora principale tema di contesa politica regionale. La tesi centrale dello studio è ben sintetizzata dal titolo, metafora di grande effetto: «I ponti rotti di Locarno». Lo scopo dello storico è individuare le cause della decadenza di Locarno. La plurisecolare stagnazione e la litigiosa inerzia che attanagliano la città sono rievocate raccontando di una gita dell'autore in città vecchia insieme con un collega, il quale, ci riferisce Bianconi, «ebbe poi a dirmi che quella passeggiata (era un crepuscolo di domenica, e d'autunno, con l'inevitabile tristezza che è dell'ora, del giorno e della stagione) gli aveva lasciata l'impressione come di una cosa morta e triste, senza quella tragica grandezza delle città sbagliate». Il concetto si trova poi ripetuto, con varianti tematiche e temporali, in una serie cronologica di testimonianze che coprono l'arco dal XVII alla fine

del XIX secolo, fra cui quelle di Karl Viktor von Bonstetten, di Stefano Franscini e di Paolo Boletti (un imprenditore, autore a metà Ottocento, di una caricaturale descrizione di Locarno). La seconda metà del saggio di Bianconi è dedicata alle vicende della comunità riformata. La fonte principale è lo studio di Ferdinand Meyer, ma Bianconi cita anche gli studi di Delio Cantimori, di Carlo Ginzburg e di Leo Weisz. Rielaborando un luogo comune, che si è dimostrato durevole, l'autore conclude che se non vi fosse stato il crollo del ponte della Torretta, la peste e soprattutto l'esilio dei protestanti, Locarno avrebbe potuto diventare, con ottime prospettive per il futuro, quasi una prosperosa «Ginevra insubrica». Si tratta di un testo di piacevole divulgazione storica: Piero Bianconi fu storico dell'arte, ma soprattutto traduttore e scrittore. Nella nuova edizione lo scritto è accompagnato da tredici illustrazioni, fra cui spicca il ciclo delle tavolette commemorative (riprodotte a colori) fatte fare dalle famiglie esiliate nel XVI secolo.

Lo studio di Simona Canevascini conserva la struttura della tesi universitaria da cui ha origine (e mantiene perciò alcune «rigidità» di questo genere). Dopo aver descritto lo stato attuale della storiografia, la giovane autrice traccia dapprima una sintesi degli eventi politici e religiosi generali in Europa e in Svizzera, per poi concentrarsi sul tema principale, cioè la storia della comunità protestante di Locarno. Le vicende sono ricordate in modo molto dettagliato. Con le sue 160 pagine questo è il contributo più lungo del volume.

Il lettore viene così a conoscenza dello sviluppo della Riforma a Zurigo, delle guerre religiose in Svizzera e dei loro effetti sui baliaggi; seguono informazioni sugli esordi della comunità protestante di Locarno, sulla famosa disputa, nel Castello davanti al landfogto, in cui si scontrarono le tesi di cattolici e riformati nel 1549, senza raggiungere nessun compromesso. Sono poi illustrate la Confessione di fede del 1550, le discussioni e le decisioni prese in seno alla Dieta dei Cantoni sovrani che portarono infine al tragico esito della vicenda, con l'esilio imposto ai protestanti locarnesi nel



1555. Un capitolo è dedicato all'integrazione, non priva di difficoltà, ma coronata da un notevole successo economico, della comunità degli esuli locarnesi nella città di Zurigo.

Simona Canevascini dedica un ampio capitolo alle biografie delle personalità che hanno guidato (con passione, orgoglio, tenacia ed energia) i protestanti di Locarno nel loro esilio: Taddeo Duno e Giovanni Beccaria. Minore attenzione è stata riservata agli aspetti sociali ed economici. Lo studio termina chiedendosi quale sarebbe potuto essere il futuro di Locarno, se non vi fosse stato l'esilio dei riformati. La risposta è lasciata al saggio di Piero Bianconi, sposando così la tesi della decadenza. Una aggiornata bibliografia completa l'opera.

Il saggio introduttivo di Rodolfo Huber non si occupa direttamente delle vicende già ampiamente descritte nei due citati contributi di Piero Bianconi e di Simona Canevascini. In una prima parte accenna all'attuale dialogo fra le religioni, caratterizzato da quello che l'autore definisce uno scontro di ignoranze. Ciò spiegherebbe (oltre al rafforzarsi di tendenze tradizionaliste e fondamentaliste) l'imperversare di una «presunta» guerra di civiltà, che rende difficile il dialogo fra le religioni e in particolare quello tra la cristianità e l'islam. Dialogo urgente, vista la crescente pluralità della nostra società, ma messo a dura prova fra l'altro dall'attentato terroristico alle torri gemelle dell'11 settembre 2001.

La seconda parte del saggio descrive come gli storici ticinesi hanno letto le vicende del XVI secolo e spiega perché fino in anni molto recenti la storiografia ha invece dedicato poca attenzione al costituirsi, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, di nuove comunità protestanti nel Ticino. Un capitolo di storia della storiografia, che illustra

come ad interpretazioni che mettono in luce profonde divergenze fra cattolici e protestanti, sono seguiti (o meglio, si sono alternati) giudizi più pacati e studi metodologicamente più solidi o comunque meno contrassegnati da giudizi anacronistici o da valutazioni di natura confessionale. Nella conclusione è auspicato lo studio del fenomeno religioso, delle diverse comunità religiose (dunque anche

mussulmani, buddisti, ebrei, ecc.) e delle Chiese nel cantone, per contribuire, grazie alla conoscenza delle rispettive storie, ad evitare lo scontro delle reciproche ignoranze.

Infine Rodolfo Huber commenta i saggi di Simona Canevascini e di Piero Bianconi. La trattazione è arricchita da un excursus sulle tesi di Max Weber (sull'etica dei protestanti e lo spirito del capitalismo) e da un altro

sul significato mediatico della leggenda dell'affissione delle 95 tesi di Martin Lutero sulla porta della cattedrale di Wittenberg.

Nota

1 Simona Canevascini, Piero Bianconi, «L'esilio dei protestanti locarnesi». Saggio introduttivo di Rodolfo Huber, Locarno, Armando Dadò, 2005.

Comunicati, informazioni e cronaca

Rivista per lo scambio di giovani: «Le Trait d'union»

Presso ch Scambio di Giovani, il centro svizzero specializzato in scambi nazionali e internazionali di insegnanti e studenti, due volte all'anno viene pubblicata la rivista per lo scambio di giovani «Le Trait d'union». La 44ª edizione è appena uscita.

Come di consueto vengono presentati resoconti sui progetti di scambio a livello nazionale e internazionale. La nuova edizione contiene inoltre un capitolo speciale sullo scambio con la Francia nel quale, tra gli altri, un'insegnante di Adligenswil racconta in un'intervista le esperienze maturate nel corso di tre diversi progetti di scambio con la Francia.

Per due anni la scuola conventuale St. Catharina di Cazis (Grigioni) ha raccolto instancabilmente offerte per poter finanziare il viaggio dei suoi partner di scambio provenienti dalla Romania. Nell'aprile 2005 finalmente l'obiettivo è stato raggiunto: gli alunni del liceo Johannes Honterus di Kronstadt/Brasov (Romania) sono arrivati in visita nei Grigioni: pure il resoconto di questo progetto si trova all'interno dell'edizione attuale di «Trait d'union».

Sono inoltre disponibili informazioni sui progetti di scambio a livello nazio-

nale e internazionale. In particolare sul nuovo progetto di promozione patrocinato da Presenza Svizzera per partenariati scolastici con la Spagna avviato con il nome «Descubre Suiza y la Comunitat Valenciana» all'inizio dell'anno scolastico 2005/06.

Per lo «Scambio di docenti» sono state acquisite due ulteriori destinazioni: adesso è possibile organizzare lo scambio della cattedra per un anno con docenti provenienti dall'Ecuador e dalla Provincia di Alberta in Canada. La nuova edizione di «Trait d'union» può essere ordinata presso ch Scambio di giovani, Poststrasse 10, 4502 Soletta, Tel. 032 625 26 80, Fax 032 625 26 88, e-mail: austausch@echanges.ch

Programma d'attività Cemea 2006

I Cemea (Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva) hanno pubblicato il programma d'attività dell'associazione per il 2006.

Come di consueto offrono corsi e giornate di formazione rivolti a tutti coloro che si occupano di colonie e di centri di vacanza, attività del tempo libero con giovani e - dopo la positiva esperienza degli ultimi due anni - anche con bambini da 0 a 3 anni.

Accanto a proposte ormai "classiche" come lo stage di base, le danze per

adulti e bambini, lo stage natura, ecc. si segnala una novità assoluta: «l'aperitivo dell'animazione», un'occasione di discussione, informazione, scambio tra operatori dei centri di vacanza. E poi ancora: il weekend sull'handicap, le giornate per i responsabili di colonia, ...

Per informazioni e iscrizioni si può consultare il sito www.cemea.ch oppure è possibile rivolgersi al servizio di formazione, informazione e consulenza dei Cemea, via Agostino Maspoli 37, 6850 Mendrisio - tel. 091 630 28 78 - e-mail: info@cemea.ch



La scuola dei primi e degli ultimi

di Orazio Martinetti*

Nel corso del convegno «Leadership educativa e scuola che cambia», tenutosi lo scorso mese di settembre all'USI di Lugano, il direttore del DECS Gabriele Gendotti ha ricordato la figura di Franco Lepori, il «padre» della scuola media unica, autore, nel 1969, di uno studio memorabile intitolato «Ricerca su alcuni fattori che influenzano il livello intellettuale e il rendimento scolastico». Gendotti, in quell'occasione, commentò: «La ricerca confermò una realtà che resta purtroppo attuale, e cioè la ripartizione ineguale di competenze tra diversi strati sociali. Ma emerse anche un altro dato: anche la variabile "luogo di abitazione" aveva un influsso importante sulle competenze. L'autore preconizzò quindi "la necessità di una radicale trasformazione dei metodi scolastici e delle strutture scolastiche"».

La media unica maturò in quella stagione ricca di fermenti e di speranze. A ridosso del '68, certo, ma non solo. La volontà riformatrice poteva contare su un robusto filone di riflessioni antecedenti, che risalivano sia all'esperimento di don Milani (La scuola di Barbiana), sia alla ricerca sociologica francese. Non bisogna dimenticare che nel 1964 era apparso in Francia un testo-chiave come La riproduzione: teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale di Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. I due autori vollero dimostrare come l'eredità culturale giocasse un ruolo preminente nella riuscita scolastica e quindi nelle possibilità di accesso agli studi superiori. Di fatto la scuola non faceva che riprodurre le disuguaglianze esistenti, favorendo gli «héritiers», ossia i figli delle classi agiate, ed escludendo,

attraverso la selezione, gli alunni meno dotati di «capitale culturale» familiare.

Il sistema scolastico ticinese degli anni '60 sembrava tagliato su misura per rispecchiare nella prassi le tesi di Bourdieu-Passeron: due scuole, le maggiori e i ginnasi, istituite con ambizioni diverse e destinate a pubblici diversi. Le prime disseminate capillarmente sul territorio; i secondi molto più radi, ubicati nei principali centri, alcuni dei quali retti da religiosi. La corrispondenza tra classe sociale e scuola frequentata era palese e simmetrica: i figli delle famiglie contadine e operaie alle maggiori, i rampolli dei ceti agiati ai ginnasi (con qualche eccezione a confermare la regola).

Sulla scuola media non c'è mai stata, e non c'è nemmeno ora, identità di vedute (circolano ancora parecchi nostalgici). Subito si levarono lai denunciando lo scadimento, l'abbassamento del livello medio che finiva per penalizzare gli alunni più dotati. Molti non gradirono questa democratizzazione degli studi che sovvertiva alla base i meccanismi della buona vecchia «riproduzione».

L'idea del «livellamento verso il basso» è rimasta sotto traccia fino ad oggi. Ciclicamente riaffiora sotto altro nome, per esempio di «egualitarismo». Il capo d'accusa non è cambiato: la media unica premia i mediocri e tarpa le ali ai più bravi, i ragazzi che in altri tempi sarebbero andati al ginnasio.

È fondata questa accusa? Se ragioniamo con le categorie classiche, sì: indubbiamente, la media unica, rispetto al vecchio ginnasio, ha un passo diverso, è meno rigida e selettiva. Ma subito bisogna aggiungere che è molto più democratica, più inclusiva,

più aperta soprattutto verso i figli degli immigrati che negli ultimi anni hanno rimpolpato i ranghi lasciati sguarniti dalla denatalità nostrana. Crediamo che la scuola media debba continuare ad offrire ampie opportunità di formazione e di crescita a tutti, anche a costo di trascurare qualche «superdotato» scalpitante (il quale, se è veramente tale, non fatterà a rifarsi al liceo). Poi, certo, le strade divergeranno, ed è giusto che sia così. Il liceo deve essere selettivo. Primo: perché non è più una scuola obbligatoria; secondo: perché non tutti hanno nel loro codice genetico la volontà e il bagaglio intellettuale per continuare gli studi.

Una società democratica come la nostra deve sempre offrire una possibilità di riscatto, proprio perché sappiamo che i punti di partenza non sono uguali per tutti, come insegnavano Bourdieu e Passeron. Questo è un punto essenziale. Il resto è fatto di manovre più o meno mascherate per reintrodurre dalla finestra ciò che la pedagogia più avvertita aveva cacciato dalla porta già trenta, quarant'anni fa.

*Storico e giornalista

Zutreffendes durchkreuzen – Marquer ce qui convient – Porre una crocetta secondo il caso					G.A.B. CH-6501 Bellinzona
Weggezogen: Nachsendefrist abgelaufen	Adresse ungenügend	Unbekannt	Abgereist ohne Adressangabe	Gestorben	P.P./Journal CH-6501 Bellinzona
A démenagé: Délai de réexpédition expiré	Adresse insuffisante	Inconnu	Parti sans laisser d'adresse	Décédé	
Traslocato: Termine di spedizione scaduto	Indirizzo insufficiente	Sconosciuto	Partito senza lasciare indirizzo	Decaduto	

Redazione:

Diego Erba – direttore responsabile,
Maria Luisa Delcò, Cristiana Lavio,
Leandro Martinoni, Paola Mäusli-
Pellegatta, Giorgio Merzaghi,
Luca Pedrini, Renato Vago,
Kathya Tamagni Bernasconi.

Segreteria e pubblicità:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport,
Divisione della scuola, 6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11/13, fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico:

Variante SA, Bellinzona
www.variante.ch

Stampa e impaginazione:

Salvioni arti grafiche
Bellinzona
www.salvioni.ch

Esce 6 volte all'anno

Tasse:

abbonamento annuale fr. 20.–
fascicolo singolo fr. 4.–