

2 Per una miglior conoscenza della nostra scuola

di Diego Erba

L'Ufficio studi e ricerche della Divisione della scuola ha recentemente pubblicato il rapporto «Scuola a tutto campo»: un documento importante perché per la prima volta in Ticino si sono raccolti degli indicatori sulla scuola, rispondendo all'esigenza di seguire attentamente l'andamento del sistema formativo, di coglierne l'evoluzione e di rapportarne gli esiti alle finalità.

2 L'Alta scuola pedagogica

di Boris Janner

4 La formazione di base dell'ASP

di Ermes Balmelli

6 La formazione pedagogica dei docenti all'ASP

di Giorgio Häusermann

8 Un'esperienza di pratica professionale

di Giovanna Corrent e Alessandro Gamboni

9 Settore aggiornamento e formazioni complementari

di Leandro Martinoni

10 Settore della ricerca e della documentazione

di Boris Janner

11 Autovalutazione d'istituto: origini, senso ed esperienze

di Emanuele Berger

14 Progetto DAASI: l'esperienza condotta presso la Scuola media di Chiasso

di Romano Bonfanti

16 Progetto DAASI: l'esperienza in corso presso la Scuola media di Mendrisio

di Nicoletta Meroni-Carlovingi Garzoni

18 Racconti allo specchio: un libro nato da un concorso di scrittura per giovani autori

di Franchino Sonzogni

21 ESOProfessioni: la scelta della professione per il futuro

23 Comunicati, informazioni e cronaca

24 L'opinione di...

La lingua, la conoscenza e la lezione del Manzoni di Saverio Snider

272

Periodico della Divisione della scuola

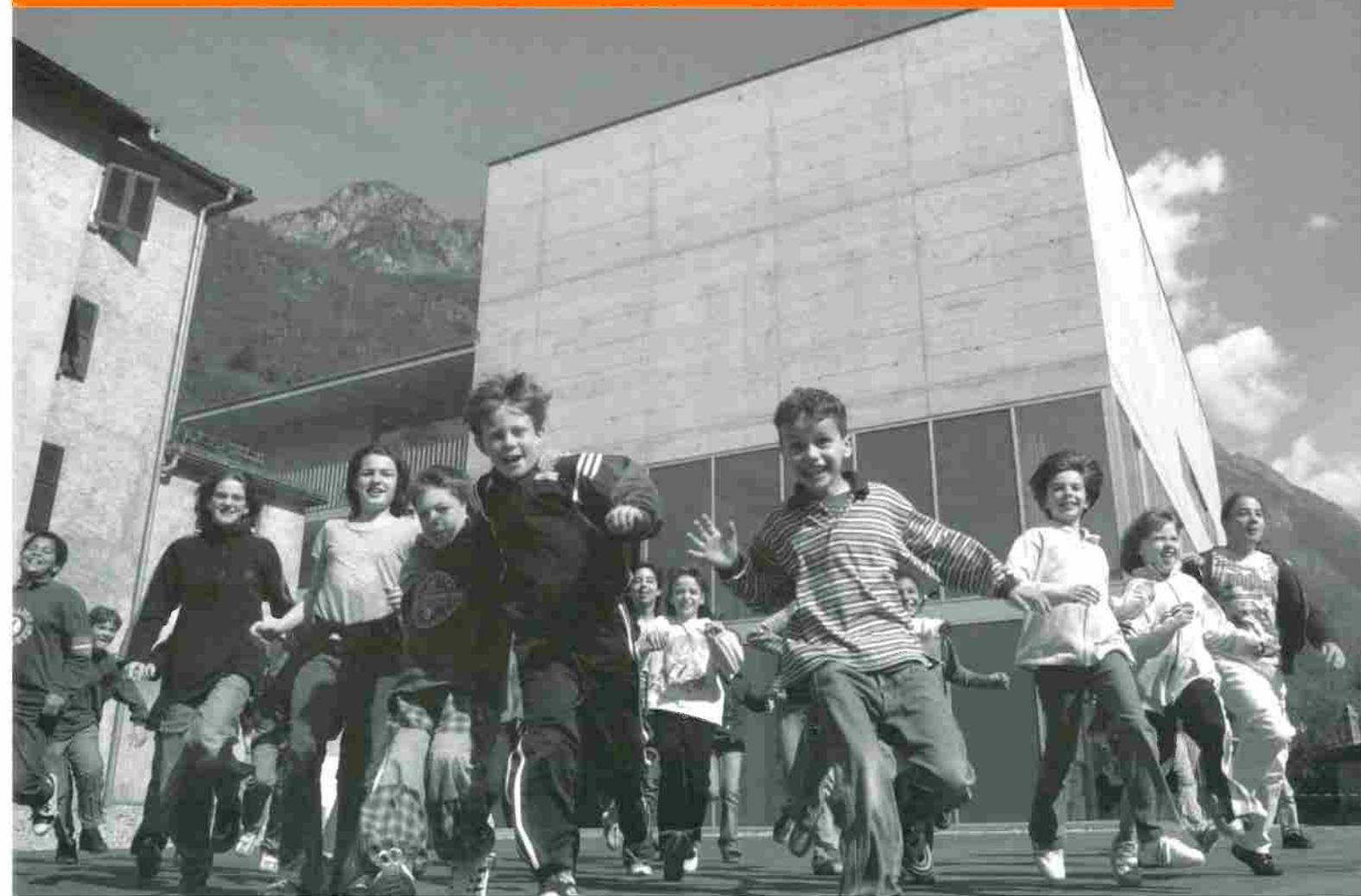
Anno XXXV – Serie III

Gennaio-Febbraio 2006

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto TIP/AM/S.C.



L'Alta scuola pedagogica

di Boris Janner*

L'istituzione delle alte scuole pedagogiche in Svizzera è la diretta conseguenza di una volontà politica che si è manifestata nell'ultimo decennio del secolo scorso. L'idea di fondo è stata quella di uniformare, almeno per quanto concerne il grado scolastico e la durata degli studi, le formazioni dei docenti sul piano nazionale per favorire la mobilità professionale degli insegnanti. Le linee direttive della progettazione delle nuove strutture di formazione sono state pubblicate dalla Conferenza svizzera dei direttori dei dipartimenti della pubblica educazione (CDPE) nel Dossier 24 apparso nel 1993. In questo documento è stata data particolare importanza al principio del riconoscimento intercantonale dei curricula di formazione dei docenti dei diversi ordini scolastici. La CDPE, facendo propri gli orientamenti europei, ha deciso di affidare la formazione dei docenti alle scuole terziarie: alle università oppure alle nuove alte scuole pedagogiche che avrebbero dovuto sostituire le circa centocinquanta scuole magistrali esistenti nei diversi cantoni. A partire dal 1998, la CDPE ha pubblicato i regolamenti per il riconoscimento intercantonale dei titoli.

Convenzione di Bologna

Nel 1999, con la firma degli accordi di Bologna, è intervenuto un nuovo fattore

che ha influenzato l'impostazione di tutte le scuole universitarie in Svizzera e in Europa. Non soltanto le alte scuole pedagogiche hanno dovuto riorientare i loro progetti istituzionali, ma anche le scuole universitarie professionali, appena sorte, e le università hanno modificato i loro programmi di formazione per renderli compatibili con le altre scuole terziarie europee. L'entrata nel terzo millennio rappresenta quindi un momento di importanti trasformazioni per le scuole universitarie. In Svizzera si profila un maggiore coordinamento del settore terziario, benché il dibattito sull'opportunità di avere quattro scuole diverse di livello universitario sia ancora aperto. Dal momento in cui le università, i politecnici, le scuole universitarie professionali e le alte scuole pedagogiche hanno adottato il sistema di Bologna, è apparsa chiaramente la necessità di confrontare i diversi curricula formativi per vagliare le possibilità di offrire agli studenti una certa mobilità di studio. Le scuole universitarie stanno creando un *Paysage des écoles universitaires* che, a partire dal 2008, dovrebbe costituire la base per una collaborazione organica fra tutte le strutture terziarie.

Collocazione sul piano nazionale

L'Alta scuola pedagogica ticinese è una delle quindici alte scuole pedagogiche

cantonali; a queste si aggiungono cinque università che formano docenti, in maggioranza nel settore secondario, e altre istituzioni che formano docenti di scuola speciale, psicomotricisti e logopedisti. Tutti gli istituti per la formazione degli insegnanti (anche quelli universitari) sono coordinati dalla Conferenza svizzera dei direttori delle alte scuole pedagogiche (CSASP) che ha sede a Berna dove si trova il segretariato centrale. La CSASP (cfr. www.skph.ch) ha il compito di rendere compatibili ai regolamenti della CDPE i curricula e i titoli rilasciati dai vari istituti nazionali. A questo scopo è stato costituito un comitato, appoggiato da una decina di commissioni, per approfondire i temi principali emersi con l'implementazione delle nuove formazioni dei docenti. La CSASP cura anche il coordinamento con le università, i politecnici e le scuole universitarie professionali e, in particolare, con la CDPE.

La partecipazione della direzione dell'ASP alla CSASP e alle attività commissionali garantisce una presenza attiva dell'alta scuola pedagogica di lingua italiana. La difesa degli interessi di una minoranza linguistica e la rivalutazione dell'italiano come lingua nazionale sono obiettivi importanti da perseguire su scala nazionale. Questo impegno ha subito prodotto risultati positivi: sono

Per una miglior conoscenza della nostra scuola

di Diego Erba*

Recentemente è stato pubblicato dall'Ufficio studi e ricerche della Divisione della scuola il rapporto "Scuola a tutto campo". Si tratta di un documento importante, in quanto, per la prima volta in Ticino, si sono raccolti degli indicatori sulla scuola. La pubblicazione rappresenta un'interessante fotografia, relativamente completa, dello stato della formazione nel nostro Cantone.

Il testo prende in considerazione alcuni parametri che concorrono a determinare la qualità della scuola: la selezione, la proporzione dei diplomati ai vari livelli di studio, l'uguaglianza di opportunità tra studenti, quanto si impara, il benessere a scuola, i costi, i docenti e i livelli di remunerazione. Laddove è stato possibile si sono svolti alcuni confronti sia con il resto della Svizzera sia con altri paesi. La raccolta di questi indicatori nasce dall'esigenza di seguire attentamente l'andamento del sistema formativo, di coglierne l'evoluzione e di rapportarne gli esiti alle finalità. È un approccio nuovo, e nuove, almeno in Svizzera, sono le pubblicazioni di questo genere. Alcuni anni fa il Canton Ginevra si era fatto promotore di un'iniziativa simile, mentre a livello nazionale si è da poco lanciato un progetto analogo.

La scuola è un sistema complesso: interessa circa 55'000 studenti, 5'000 insegnanti, personale amministrativo e decine di migliaia di famiglie. A queste persone si aggiungono le autorità comunali e cantonali e altri interessati. L'aumento dell'offerta e della durata degli studi, le esigenze della società contemporanea, gli imperativi di natura finanziaria richiedono un corrispondente rigore nella gestione della scuola. Inoltre la rapidità dell'evoluzione

diversi gli studenti delle ASP confederate che chiedono di frequentare un semestre di studio a Locarno.

Riconoscimento intercantonale dei titoli

Nel 1995 il Gran Consiglio ha accettato di aderire al coordinamento intercantonale della formazione dei docenti. La CDPE ha elaborato i regolamenti che definiscono i criteri minimi da rispettare per il riconoscimento della formazione dei docenti di ogni ordine di scuola. A partire dal 2005, in seguito all'adozione del sistema di Bologna, per gli studenti della formazione triennale di docente di scuola dell'infanzia e di scuola elementare, assieme al diploma è assegnato anche un Bachelor professionale riconosciuto da alcune università. Il 10 giugno 2005, pochi giorni prima della consegna dei primi diplomi dell'ASP, questa formazione ha ricevuto il riconoscimento della CDPE, traguardo importante che conferma la pertinenza di un progetto che ha richiesto molto impegno a tutti coloro che sono stati coinvolti nella sua realizzazione.

Per quanto riguarda le formazioni del secondario, due sono i fattori che hanno condizionato l'attuazione dei nuovi curricula. Il primo è la necessità di sostituire l'abilitazione avviata nel 1995 con un nuovo corso che non abbia più come

criterio d'ammissione l'assegnazione dell'incarico d'insegnamento a tempo parziale. L'abilitazione non è riconosciuta dalla CDPE perché non risponde ai criteri fissati dai regolamenti che impongono una formazione pedagogica prima di praticare la professione. Di conseguenza il Dipartimento, in conformità con la Legge sull'ASP, ha deciso di istituire una formazione dei docenti del secondario riconosciuta sul piano nazionale autorizzando nel 2004/05 l'apertura del corso per la scuola media.

Il secondo fattore è dovuto alla revisione dei regolamenti intercantionali, approvati il 28 ottobre 2005 dalla CDPE, per renderli conformi alla convenzione di Bologna. Il modello sperimentato dal 2004 risponde globalmente alle nuove norme e potrebbe ricevere prossimamente il riconoscimento della CDPE (cfr. www.edk.ch/i/CDPE/rechtsgrundlagen/sammlung).

Relazione con le scuole universitarie ticinesi

L'ASP fa parte delle scuole universitarie ticinesi, perciò nel 2005, con il trasferimento dell'istituto dalla Divisione della scuola all'Ufficio degli studi universitari della Divisione della cultura, i contatti con l'USI e la SUPSI sono stati intensificati nell'intento di trovare alcuni campi di collaborazione. Nell'ambito della for-

mazione e della ricerca si stanno studiando alcuni progetti che integrino le competenze specifiche di ogni istituto. È un primo segnale positivo che apre una prospettiva interessante per il coordinamento universitario ticinese, che dovrebbe concretizzarsi verso il 2010, e realizzare così, su scala cantonale, il *Pay-sage des écoles universitaires suisses*. Lo sviluppo di sinergie dovrebbe favorire la costituzione a medio termine di un polo di competenza nazionale nell'ambito della formazione e della ricerca.

Organizzazione

L'ASP è organizzata in quattro settori: formazione dei docenti di scuola dell'infanzia ed elementare, formazione pedagogica dei docenti di scuola media e media superiore, aggiornamento e formazioni complementari, ricerca e documentazione. Gli organi di conduzione dell'istituto sono la Direzione, che si compone dei quattro responsabili di settore; il Collegio dei docenti, coordinato da un ufficio presidenziale; il Consiglio direttivo composto di rappresentanti dipartimentali, dell'USI, della SUPSI e dell'ISPPF, di docenti universitari e di rappresentanti dell'ASP; la Commissione consultiva che comprende, oltre ai rappresentanti delle scuole, politici, imprenditori, sindacalisti e studenti.

**Direttore dell'Alta scuola pedagogica*

tecnologica obbliga a considerare i cambiamenti, ad adeguare i programmi e gli obiettivi educativi. Per assicurare il pilotaggio di questo sistema occorrono mezzi appropriati: gli indicatori sono degli strumenti necessari, anche se non gli unici, per rilevare tali sfide.

Nel documento si evidenziano luci ed ombre. Un elemento positivo della nostra scuola è dato dall'integrazione, ovvero dalla volontà d'inserire nel sistema scolastico tutti gli allievi, compresi quelli che presentano difficoltà di adattamento o di tipo cognitivo. Altri aspetti positivi sono il grado d'equità, ossia la corretta distribuzione delle opportunità di formazione tra i vari strati della popolazione, e l'alta proporzione di studenti che conseguono la maturità liceale o la maturità professionale. Anche in questo caso il Cantone si situa al di sopra della media svizzera.

A tali aspetti soddisfacenti si affiancano però alcuni elementi problematici legati in particolare alle competenze conseguite alla fine della scuola dell'obbligo, emerse anche dall'indagine internazionale PISA. Altro elemento che merita riflessione è quello della formazione continua degli adulti: risulta infatti che i tassi di partecipazione ai corsi sono al di sotto della media nazionale; inoltre l'equità di frequenza di questi corsi è carente perché sono

soprattutto le persone con un livello d'istruzione di per sé già elevato che fruiscono maggiormente di tali opportunità.

Per quanto riguarda le risorse finanziarie attribuite alla scuola, nel 2001 in Ticino la percentuale della spesa per l'educazione in rapporto alla spesa pubblica totale risultava inferiore alla media svizzera (20.5% per il Ticino, contro il 23% per la Svizzera).

Gli indicatori pubblicati dall'USR sono una selezione dei dati oggi disponibili, per loro natura quantificano quanto è quantificabile. Sappiamo però che non tutto quanto avviene nella scuola può essere ricondotto a dei numeri, a delle percentuali. Vi sono ambiti dell'insegnamento e della scuola più difficili da analizzare. Un giudizio sulla nostra scuola che non considerasse anche gli aspetti più propriamente qualitativi sarebbe forzatamente incompleto. Ne consegue che l'auspicato dibattito sugli indicatori pubblicati dovrebbe tenere debitamente conto di tutti gli elementi che possono dare un quadro d'insieme sufficientemente completo della nostra scuola e delle prospettive di sviluppo.

**Direttore della Divisione della scuola*

La formazione di base dell'ASP

di Ermes Balmelli*

Il settore della formazione di base dell'ASP offre agli studenti un percorso di studio triennale finalizzato all'ottenimento del diploma di maestro di scuola elementare (SE) e/o di scuola dell'infanzia (SI).

Nel processo di ideazione del modello formativo sono state tenute in considerazione alcune scelte di fondo tra le quali:

1. proporre, in ottemperanza all'Art. 7 cpv. 1 della legge ASP, un curriculum di studi che permetta agli studenti di ottenere, al termine del triennio, anche un doppio titolo (diploma di scuola elementare e di scuola dell'infanzia);
2. essere coerenti con i principi indicati nell'Accordo di Bologna che prevedono una formazione di tipo modulare e l'utilizzazione del Sistema Europeo di Trasferimento dei Crediti (ECTS);
3. rispettare le normative contenute nel Regolamento della Conferenza Svizzera dei Direttori della Pubblica Educazione (CDPE) per il riconoscimento intercantonale dei diplomi di scuola elementare e scuola dell'infanzia.

La possibilità di ottenere al termine dei tre anni di formazione un doppio diploma SE/SI, ci ha portato a costruire un modello con un tronco di formazione comune ai due curricula di SE e SI.

Il primo anno è stato pertanto concepito come propedeutico, con un piano di studi uguale per tutti gli studenti. Al termine di questo primo anno viene operata una scelta tra la via formativa per docenti di SI e quella per docenti di SE.

Per facilitare l'acquisizione del doppio titolo si sono mantenuti anche nel secondo e nel terzo anno, seppur in maniera limitata, dei corsi comuni a tutti gli studenti.

La scelta di sovrapporre in parte i due curricula di studio non risponde soltanto all'esigenza di facilitare l'ottenimento del doppio diploma ma valorizza anche il principio di *incrementare le attività di formazione comune* per consentire agli studenti dei due curricula una maggior comprensione del sistema formativo che comprende la fascia di scolarità che va dai 3 sino ai 10 anni.

In relazione agli orientamenti 2 e 3 mi limito qui ad indicare due principi che

attualmente devono caratterizzare una scuola professionale per la formazione di insegnanti appartenente al settore universitario. Il primo, di carattere organizzativo-strutturale, richiede la costruzione di un *modello d'insegnamento modulare* che tenga in considerazione il *Sistema Europeo di Trasferimento dei Crediti (ECTS)*.

Il secondo, di natura pedagogico-didattica, richiede di stabilire una *stretta relazione tra i quadri teorici utilizzati per l'impostazione e la preparazione delle attività didattiche e la loro realizzazione pratica*.

Il sistema formativo modulare

Nella progettazione del sistema modulare si sono ideati diversi tipi di moduli:

- i *moduli epistemologici e teorici (MET)* che affrontano aspetti teorico/epistemologici della singola disciplina o di natura interdisciplinare;
- i *moduli di applicazione (MiA)* nei quali si progettano attività didattiche che vengono poi realizzate dagli studenti in classi di SE e in sezioni di SI del Locarnese oppure durante le pratiche professionali. Questi moduli prevedono la compresenza di due formatori: un docente di scienze dell'educazione e un docente di una delle altre materie previste nel piano di studi;
- il *modulo continuato (MoC)*, gestito da un docente di scienze dell'educazione, si svolge sull'arco dei primi due anni con l'obiettivo di orientare gli studenti durante il percorso formativo. Partendo dalla riflessione sul loro operato, in particolare nell'ambito delle pratiche professionali, affronta gli aspetti relativi al ruolo del docente in formazione e al significato di essere docenti. L'obiettivo di fondo di questo modulo consiste nell'elaborazione di un progetto personale di formazione, finalizzato alla progressiva acquisizione delle competenze/conoscenze che costituiscono il profilo «in uscita» dello studente;
- i *moduli interdisciplinari trasversali (MIT)* sono incentrati su tematiche di natura trasversale alle diverse discipline previste nel piano degli studi; in questi moduli viene sviluppato un approccio alla formazione essenzialmente interdisciplinare.

Tra i temi affrontati si possono citare: l'educazione alla salute e al consumo; l'educazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza; l'utilizzazione delle nuove tecnologie d'informazione e comunicazione (ICT);

- le *settimane blocco*: si tratta di moduli intensivi della durata di una settimana in cui sono affrontate tematiche specifiche (differenziazione, escursionismo, ambiente, teatro, burattini);
- gli *stages*: sono previsti uno stage in zona francofona per gli studenti del curriculum SE e uno stage in istituzioni scolastiche diverse dalle classi/sezioni della scuola elementare e della scuola dell'infanzia (scuola speciale, lavoro sociale, asilo nido, pre-scuola) per il curriculum SI;
- il *lavoro di diploma* svolto nel corso del terzo anno di formazione;
- le *pratiche professionali*: rappresentano un ulteriore tipo di modulo con il quale viene assicurata agli studenti la possibilità di svolgere in una classe/sezione, individualmente o a coppie, delle attività didattiche per un periodo prolungato di tempo.

La relazione teoria-pratica

La relazione teoria-pratica si basa sui principi della pratica riflessiva che devono consentire ad un insegnante in formazione di portare un giudizio riflessivo sulla propria azione didattica.

Nell'ambito di una scuola professionalizzante che forma degli insegnanti, si possono individuare quattro dimensioni essenziali che stanno alla base del processo d'insegnamento: *la teoria, la trasposizione didattica, la pratica professionale e la riflessione sulla pratica d'insegnamento*, che creano una relazione tra di loro di natura essenzialmente circolare.

La *teoria* riguarda i contenuti e le metodologie scientifiche e didattiche delle materie oggetto d'insegnamento e i riferimenti relativi alle scienze dell'educazione; questi ultimi esaminano modelli inerenti alla comprensione del soggetto dell'apprendimento (l'allievo SE/SI che impara) e del contesto sociale e la dimensione dell'intervento del docente nell'ambito scolastico.

T: teoria
 P: pratica
 RP: riflessione sulla pratica
 TD: trasposizione didattica

La *trasposizione didattica* consente di elaborare e tradurre i *savoirs savants* delle singole discipline in *savoir à enseigner* in modo da progettare delle attività didattiche da svolgere nelle classi/sezioni.

Nelle *attività pratiche* gli studenti realizzano con gli allievi quanto è stato appreso e progettato.

La *riflessione sulla pratica d'insegnamento* permette allo studente di interrogarsi e riflettere sulla propria azione e sui risultati della sua pratica, prendendo in considerazione il contesto scolastico (la realtà della classe/sezione in cui opera) e la teoria che sta alla base dell'impostazione delle attività didattiche, in modo da verificare quali conoscenze/competenze sono state o non sono state acquisite.

Il Sistema Europeo di Trasferimento dei Crediti

Con questo sistema lo studente riceve per ogni modulo superato un certo numero di crediti (ECTS). Sull'arco dei tre anni e per poter ottenere il diploma di SI o di SE si dovranno acquisire 180 ECTS. Per l'ottenimento del doppio diploma SE/SI si dovranno invece acquisire in totale 210 ECTS.

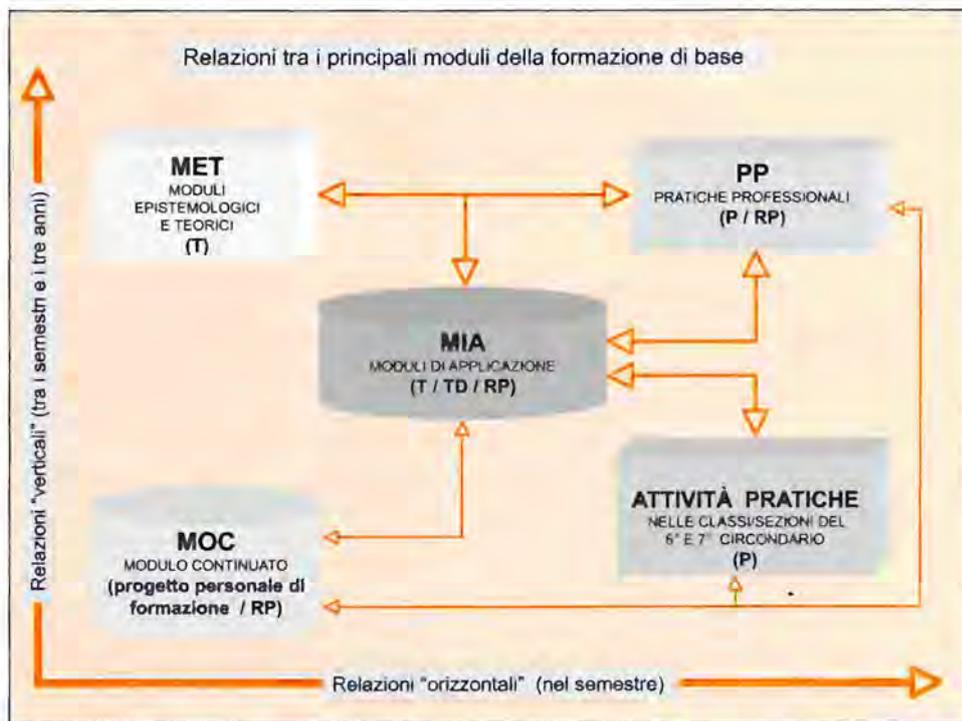
Le aree disciplinari

Le diverse materie previste dal piano degli studi sono state suddivise in quattro aree disciplinari:

1. *Area di scienze dell'educazione*, che comprende pedagogia, psicologia e filosofia dell'educazione.
2. *Area delle lingue e comunicazione*, costituita dalle discipline italiano, francese, tecnologie dell'informazione e della comunicazione.
3. *Area di ambiente e matematica*, che comprende matematica, geografia, storia e scienze.
4. *Area percettiva, espressiva e motoria*, con le seguenti discipline: attività creative, disegno, musica, ritmica, educazione fisica.

La scelta della suddivisione in aree è correlata all'esigenza di sviluppare una più stretta collaborazione tra le discipline costituenti le singole aree in modo da favorire un approccio alla formazione di natura interdisciplinare.

Le aree non devono comunque rimanere entità isolate: nell'ottica di creare un percorso di studio coerente nella progressiva costruzione delle cono-



scenze/competenze previste dal piano degli studi, si è cercato anche di sviluppare una collaborazione inter-area che si è particolarmente concretizzata in alcuni moduli (MiA, MIT, settimane blocco).

Come applicare i principi della pratica riflessiva al modello modulare

I tipi di moduli presentati in precedenza sono stati ideati tenendo in considerazione la necessità di integrare in maniera organica nel sistema modulare le quattro dimensioni essenziali che stanno alla base del processo d'insegnamento.

In particolare la *dimensione teorica* viene approfondita nei MET e in parte nei MiA.

La *trasposizione didattica* viene esercitata nei MiA e nei momenti di preparazione delle pratiche professionali.

L'*attività pratica* si realizza durante i periodi dedicati alle pratiche professionali, nelle uscite più puntuali nelle classi/sezioni del Locarnese e durante i periodi di stage. La *riflessione sulla pratica d'insegnamento* viene sviluppata durante le pratiche professionali (colloqui con i docenti di pratica e con i formatori ASP durante le visite), nell'ambito dei MiA al termine dei periodi di pratica o delle attività svolte nelle classi/sezioni del Locarnese.

Un ulteriore dispositivo modulare importante per consolidare la relazione tra le quattro dimensioni indicate è il MoC, nel quale, come detto, si elabora il progetto personale di formazione.

Il modello modulare consente indubbiamente una maggiore mobilità del percorso formativo dello studente sia all'interno del curriculum degli studi ASP sia tra gli istituti universitari. Presenta

comunque anche possibili implicazioni negative. Il modulo costituisce un'unità di formazione a sé stante che si svolge abitualmente sull'arco di un semestre. Le unità modulari possono pertanto indurre una frammentazione dei contenuti con conseguenti difficoltà nel creare un percorso formativo logico e coerente finalizzato alla progressiva costruzione delle competenze dello studente.

L'obiettivo di ridurre i rischi di una frammentazione dei contenuti, unitamente all'esigenza di integrare nel sistema modulare le quattro dimensioni strutturanti il percorso formativo, hanno comportato l'ideazione di specifiche interconnessioni tra i moduli; in particolare nei MET e nei MiA di una determinata disciplina (o di un'area) si è cercato di sviluppare un discorso coerente e continuato volto alla costruzione di conoscenze/competenze che a loro volta saranno esercitate e consolidate nell'ambito delle attività pratiche. I momenti di riflessione sulla pratica serviranno per riprendere in maniera critica il lavoro svolto nei MET e nei MiA. Si cercherà perciò di dare senso ai principi teorici e metodologici utilizzati per l'impostazione delle attività didattiche alla luce dei risultati ottenuti con le attività pratiche.

Queste interconnessioni si possono sviluppare, come indicato dallo schema, lungo due assi: un asse orizzontale che rappresenta il lavoro svolto all'interno di un semestre e un asse verticale che mette in evidenza l'esigenza di creare un percorso logico e coerente sia tra i diversi semestri sia all'interno dei tre anni di formazione.

* Responsabile della formazione di base

La formazione pedagogica dei docenti all'ASP

di Giorgio Häusermann*

Premessa

A fine giugno 2005 si sono diplomati i primi otto candidati iscritti al nuovo corso di formazione pedagogica di scuola media per docenti di matematica e scienze naturali. Nel 2005/06 il corso è stato esteso a nove materie di scuola media e sono stati ammessi 42 studenti con differenti abbinamenti tra le due materie. Queste formazioni rappresentano la tappa più recente di un cammino iniziato negli anni settanta con l'abilitazione dei docenti di scuola media e continuato nel 1995 con l'Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento (IAA), confluito nel 2002 nell'ASP. Non si tratta di un punto d'arrivo, ma dell'inizio del passaggio a nuovi modelli di formazione conformi ai regolamenti intercantonali recentemente rivisti in seguito alla riforma universitaria conseguente all'applicazione degli accordi di Bologna.

Aspetti generali

La formazione iniziale degli insegnanti del settore secondario in Ticino s'inserisce in un processo iniziato in tutta l'Europa negli ultimi decenni del XX secolo. A livello generale, la struttura e gli obiettivi dei curricula

traggono origine dalla storia, dalle tradizioni religiose, dall'economia e dalla politica di ciascun paese. Si è iniziato richiedendo una formazione specifica per l'insegnamento a docenti dei livelli di scolarizzazione inferiori, poi a quelli di scuola media ed infine, ma solo recentemente, si è arrivati a richiedere una formazione pedagogica anche ai docenti delle medie superiori. A partire dalla formazione del primario si sono avuti sviluppi molto diversi tra loro che condizionano ancora oggi i modelli di formazione. Essi riguardano:

- l'istituzione preposta: università o alte scuole pedagogiche;
- il modello formativo: formazione scientifica e pedagogica integrate, a partire dall'ottenimento della maturità, o sequenziali, in cui la formazione pedagogica viene richiesta dopo l'ottenimento di un titolo universitario;
- il rapporto tra teoria e pratica: preponderante il contributo teorico o la pratica professionale;
- il collegamento con il mondo della scuola: partecipazione attiva degli insegnanti nella formazione, ruolo di assistenza alla pratica profes-

sionale, accompagnamento al primo impiego o, al limite, nessun ruolo;

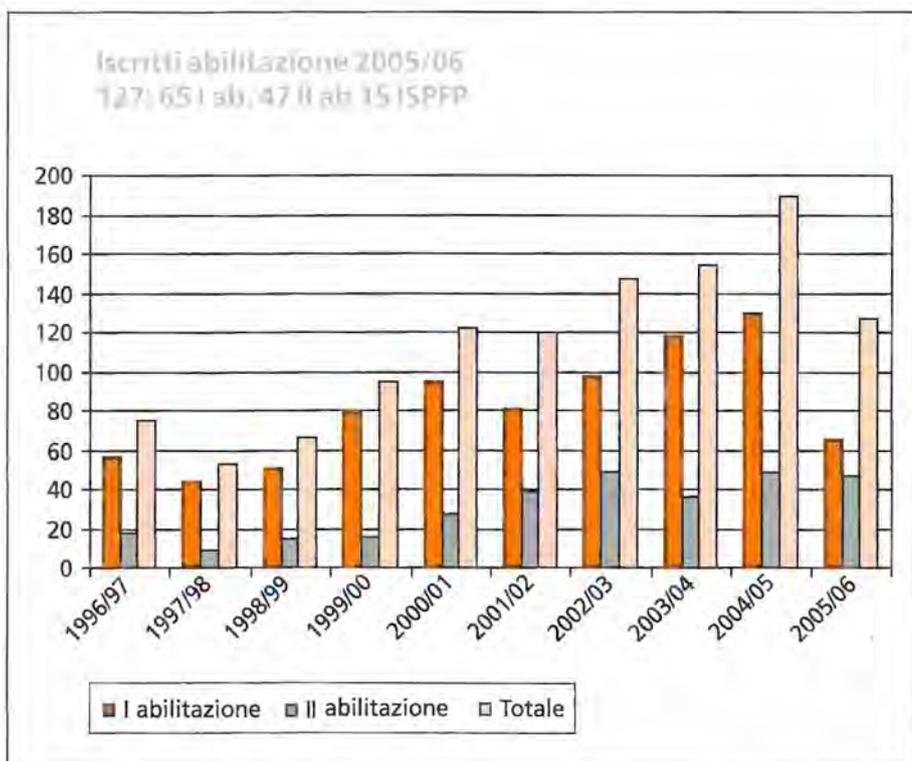
- il numero di discipline: insegnante di più discipline o specializzato in una o due al massimo.

Per quanto riguarda la Svizzera, i modelli previsti dalla Conferenza dei Direttori della Pubblica Educazione (CDPE) permettono soluzioni diverse per molti di questi aspetti. Riguardo all'istituzione preposta e al modello formativo, per il settore secondario 1 (scuola media) la formazione avviene quasi ovunque nelle ASP e il modello è quello integrato nella Svizzera tedesca e consecutivo nella Svizzera romanda e in Ticino. Per le scuole di maturità, la possibilità di insegnare una o due materie è legata al raggiungimento di un Master, inoltre le recenti modifiche di regolamento danno la possibilità di ottenere il titolo professionalizzante per una materia già durante il conseguimento del Master. Nei regolamenti della CDPE e nella loro applicazione nelle ASP svizzere il collegamento con il mondo della scuola è abbastanza stretto. In genere è richiesta una percentuale di pratica professionale del 20-30% sul totale della formazione; contrariamente a quanto accade in altri contesti dove prevale la presenza universitaria, molti formatori di didattica disciplinare hanno mantenuto una parte del loro onere di lavoro nella scuola.

La formazione pedagogica all'ASP

Dal 1995 al 2005 sono state conseguite all'IAA e all'ASP circa 1100 abilitazioni nelle diverse materie dei settori medio, medio superiore, scuole speciali, e per la scuola elementare in educazione fisica, educazione musicale e sostegno pedagogico. Per il 60% si è trattato di docenti al primo incarico che hanno conseguito una prima abilitazione e, per il resto, di docenti che hanno ottenuto l'abilitazione in una seconda materia o in un altro settore scolastico (cfr. grafico).

Le attività formative per le prime abilitazioni riguardano principalmente il corso di scienze dell'educazione, il seminario di didattica disciplinare e il laboratorio didattico, mentre le seconde abilitazioni sono limitate alla sola didattica disciplinare. Ai semina-



ri di didattica disciplinare dell'ASP sono iscritti da qualche anno anche alcuni docenti che frequentano l'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale.

Struttura del nuovo corso di formazione per docenti di SM

Dal 2004 è iniziata l'esperienza della formazione pedagogica per docenti di SM prima dell'entrata in servizio. Il corso permette di conseguire il diploma per l'insegnamento di due tra le seguenti materie: italiano, latino, francese, inglese, tedesco, geografia, storia, matematica, scienze, educazione viva ed educazione manuale e tecnica.

Adottando il sistema europeo del trasferimento dei crediti universitari l'anno di formazione corrisponde a 60 ECTS, suddivisi in 42 ECTS di corsi teorici principalmente dedicati alle scienze dell'educazione e alle didattiche disciplinari. 12 ECTS sono dedicati alla pratica professionale svolta nelle sedi di SM e 6 ECTS sono relativi al lavoro di diploma. Alla fine di ogni semestre vi è una sessione di esami di didattica disciplinare e di scienze dell'educazione.

I requisiti richiesti per l'ammissione hanno fatto riferimento al regolamento cantonale in vigore per le assunzioni e al regolamento della CDPE per il riconoscimento dei titoli per il secondario 1. Sono stati ammessi i candidati con una materia con caratterizzazione alta e una seconda con caratterizzazione media. Per matematica e scienze naturali, data la particolarità delle materie, sono stati ammessi candidati con una caratterizzazione alta e una sufficiente ed è stato richiesto un complemento di formazione di biologia e chimica o di matematica.

Nel 2004/05 non è stato attivato il corso per le lingue seconde per numero esiguo di candidati e nel 2005/06 lo stesso è accaduto per francese e latino. Diverse iscrizioni non sono state accolte perché la caratterizzazione delle materie non raggiungeva i requisiti richiesti.

Nel 2005/06 la distribuzione degli abbinamenti delle materie è stata la seguente:

Abbinamenti tra le due materie/iscritti

ed. viva	ed. man. e tec.	6
italiano	inglese	3
tedesco	inglese	2
italiano	geografia	3
italiano	storia	9
storia	geografia	3
matematica	ed. man. e tec.	1
matematica	scienze	15
		42

I docenti di pratica professionale

La pratica professionale svolta nelle sedi di scuola media è una novità assoluta per la formazione dei docenti di questo settore scolastico. La sua introduzione comporta diversi problemi ma offre nel contempo l'opportunità di coinvolgere nella formazione chi opera nella scuola, sviluppa e mette in atto nuove proposte didattiche e vive situazioni pedagogiche molto difficili e complesse.

Per valorizzare quest'ultimo aspetto si è deciso di coinvolgere in modo attivo i docenti di pratica professionale nella formazione. A turno essi partecipano ad attività coordinate con i formatori in cui sono presentate modalità di lavoro particolarmente significative inerenti alla propria materia o ad aspetti più generali della professione docente che coinvolgono gli studenti, le famiglie e la vita scolastica. I candidati partecipano alle attività nelle sedi settimanalmente nelle giornate in cui non sono previste lezioni (almeno un giorno intero fisso alla settimana) e durante sei settimane intere.

L'esperienza attuale mostra il notevole impegno richiesto ai docenti di pratica nell'accompagnamento dei candidati ma anche la necessità di un quadro di riferimento comune che permetta di analizzare i diversi aspetti della pratica, quali ad esempio la valutazione dei candidati.

La partecipazione poco numerosa dei docenti di scuola media ai concorsi per docente di pratica ha posto qualche problema. I sette docenti che hanno partecipato alla prima esperienza del 2004/05 hanno confermato il loro impegno l'anno successivo e ad essi si sono aggiunti altri 20 colleghi delle diverse materie; tuttavia per dare a

tutti i candidati l'opportunità di svolgere la pratica sono stati incaricati anche diversi docenti che hanno accettato di accogliere e seguire i candidati nelle sedi ma senza impegnarsi a partecipare alle attività di formazione. Ai docenti di pratica professionale incaricati sono riconosciute due ore nell'onere settimanale mentre i docenti «accoglienti» ricevono un compenso che dipende dalle ore dedicate ai candidati. Il cammino è solo all'inizio: formazione, definizione dei compiti nelle attività formative e di valutazione, coinvolgimento di un numero adeguato di docenti e loro riconoscimento economico sono problemi con cui l'ASP è confrontata in questo momento e a cui sta cercando di dare delle risposte.

Le prospettive

In futuro i giovani ticinesi potranno formarsi anche nelle altre ASP svizzere o all'estero, e ai concorsi per le assunzioni dei docenti si presenteranno candidati con curricula e provenienze molto diversi tra loro. Si tratta quindi di trovare il giusto equilibrio tra l'autonomia dell'ASP e le necessità della scuola ticinese riguardo alle scelte dei curricula proposti. Questi ultimi dovranno essere riconosciuti dai regolamenti intercantonali della CDPE come lo è quello SI/SE; il riconoscimento sta per essere richiesto anche per l'attuale corso per docenti di scuola media.

In seguito si dovranno elaborare un nuovo curriculum (per una o due materie di SM) per chi proviene da un Bachelor con una formazione adeguata all'insegnamento, un corso post-Master per insegnare nelle SMS in una o due materie e un corso per ottenere il titolo per i due settori. Sempre in ossequio alle nuove versioni dei regolamenti della CDPE, dovranno essere proposte dall'ASP nuove offerte di formazione anche per i docenti di scuole speciali e di sostegno pedagogico.

** Responsabile del settore per la formazione pedagogica all'ASP*

Un'esperienza di pratica professionale

DPP non DDT

Ritengo doveroso, indirizzandomi in particolare ai colleghi che vorranno partecipare in futuro a questa esperienza, esordire con una premessa fondamentale: nonostante l'inquietante assonanza con il DDT, prodotto testato nel 1939 dallo svizzero Paul Hermann Müller e usato a partire dagli anni '40 anche per sconfiggere la malaria, il DPP (Docente di Pratica Professionale) risulta essere, al momento, completamente innocuo per l'ambiente e per gli esseri viventi con i quali viene in contatto, anofele compreso. Esclusi quindi gli effetti nocivi per la salute di chi ci circonda, possiamo ora valutare con maggior tranquillità le ricadute positive che questo ruolo ha nella nostra vita professionale. La presenza di un candidato durante alcune lezioni, sia esso spettatore o protagonista, ci aiuta a riflettere sulla nostra attività didattica e a dilatare i tempi incalzanti dell'insegnamento: le lezioni svolte vengono infatti commentate a fine giornata in uno scambio costruttivo tra chi è da anni sul campo, ed è quindi carico di esperienza, e chi invece è alle prime armi, ma ha dalla sua l'entusiasmo di una nuova professione. L'interazione candidato-DPP, di tipo puramente formativo, permette la nascita di un dialogo aperto e sereno di cui beneficiano entrambe le parti. Questo ruolo rappresenta quindi una grande opportunità per il docente che vuole arricchire la propria vita professionale di una nuova esperienza, anche alla luce della scarsa mobilità di impiego che caratterizza chi insegna da diversi anni. Inol-

tre, per gli allievi, la presenza di un candidato in classe può avere una valenza molto positiva, in quanto permette la nascita di nuove dinamiche tra colui che apprende e colui che insegna. Con la sua voce, inevitabilmente diversa da quella del docente titolare, il candidato arricchisce il ventaglio della comunicazione, raggiungendo a volte proprio le frequenze percepite dall'allievo dell'ultimo banco.

Le ombre del dicloro-difenil-tricloroetano, comunque, incombono purtroppo anche sul docente di pratica professionale. Esattamente come capita con i propri allievi, così anche con il candidato si crea inevitabilmente un grande coinvolgimento personale, che conduce il docente a lasciare i panni del burocrate e a investire più tempo ed energia di quanto il mandato gli riconosca, e questo spiega senz'altro anche le difficoltà incontrate quest'anno dall'Alta scuola pedagogica nell'assunzione di nuovi DPP. Le soluzioni, in questo caso, sono senz'altro meno estreme, ma temo di non più facile realizzazione, di quelle adottate negli anni '70 per il DDT: si tratterebbe cioè di investire maggiormente nel ruolo del docente di pratica professionale, da un lato tramite una formazione continua adatta alle sue esigenze, dall'altro riconoscendo in maniera più adeguata l'onere lavorativo che questa attività comporta.

Giovanna Corrent, docente di pratica professionale di matematica alla Scuola media di Bellinzona 1

L'opinione dell'ex-candidato

Alessandro Gamboni ha risposto ad alcune domande poste dall'ASP. Egli ha avuto come docente di pratica professionale Giovanna Corrent, ed ora è suo collega alla Scuola media di Bellinzona 1.

Durante i primi mesi di incarico nella SM, quali sono stati gli elementi della formazione ricevuta all'ASP che hai maggiormente apprezzato?

Posso affermare che i vari argomenti trattati durante l'anno di formazione presso l'ASP mi sono ritornati utili durante questa prima parte di anno scolastico, sia per quanto riguarda gli aspetti di didattica delle materie sia per quelli legati alle scienze dell'educazione.

Naturalmente ho molto apprezzato la possibilità di poter interagire già durante la formazione con alcune classi e con i rispettivi docenti titolari, i nostri docenti di pratica professionale. Quest'esperienza è stata, secondo me, fondamentale per poter capire se effettivamente quanto si stava facendo su basi teoriche all'ASP poteva essere adatto alla propria personalità. In parole povere, ho potuto verificare ed applicare le mie capacità direttamente sul campo e non solo par-

tecipando a lezioni. La pratica professionale è pertanto l'aspetto che ho apprezzato maggiormente.

Quali sono invece gli elementi che sono stati sviluppati in modo insufficiente?

Non credo che si possa affermare che ci sono stati degli elementi che sono stati sviluppati in maniera insufficiente. Durante l'anno trascorso all'ASP, i nostri insegnanti hanno potuto darci degli spunti e farci riflettere sugli argomenti che sono legati al mondo professionale del docente. Ritengo che questo sia sufficiente per potere, in futuro, maturare con la dovuta calma tutto quanto abbiamo appreso durante l'anno di formazione. Questo aspetto rimane comunque a discrezione di ogni singolo nuovo docente; resta a noi il compito di approfondire adeguatamente i temi che maggiormente possono servire nei particolari momenti dell'attività di docente.

Come per tutte le ricerche, anche quella pedagogica non è mai al capolinea. Di conseguenza, anche noi docenti dovremo continuare ad apprendere, mantenendo quindi vivo l'aspetto della formazione continua e mettendoci sempre in gioco.

Rispetto alla pratica professionale svolta nell'anno di formazione, hai incontrato difficoltà nell'affrontare la gestione delle classi che ti sono state assegnate?

Le classi che ho avuto durante la pratica professionale erano classi perfettamente preparate dai rispettivi docenti e pertanto non ci sono state difficoltà nel gestirle, anche perché, oltre alla mia presenza, c'era anche quella del docente titolare.

Nei primi mesi trascorsi nelle classi che mi sono state assegnate in questo primo anno d'insegnamento non ho avuto grandi difficoltà. Non tutto è sempre filato liscio, ma posso affermare che la differenza rispetto all'anno scorso, in cui non ero quasi mai del tutto solo in classe con gli allievi, non sia di particolare entità.

Ho rilevato invece una significativa differenza legata agli ulteriori compiti aggiunti, solo marginalmente intravisti l'anno scorso. Tra questi, fanno parte gli elementi legati alle varie attività che circondano l'insegnamento, cioè i consigli di classe, le riunioni e i colloqui con i genitori, le collaborazioni con i docenti di sostegno pedagogico e le altre attività di sede.

Settore aggiornamento e formazioni complementari

di Leandro Martinoni*

La formazione continua e l'aggiornamento sono diventati parti integranti della formazione di un docente. Tutti oggi sono d'accordo su questo principio, ma la società e i bisogni sono in continua evoluzione: è quindi necessario riflettere e adattare continuamente l'offerta per poter rispondere alle esigenze future.

Quest'anno, oltre ad un corso complementare di attività creative per docenti della scuola elementare, della durata di due anni, per un totale di 30 ECTS, seguito da 19 docenti SI e SE, sono proposti circa 170 corsi di aggiornamento suddivisi in 10 capitoli e 29 sottocapitoli. Di questi, 100 sono nuovi.

In totale sono offerte circa 2000 ore di formazione da parte di 43 formatori ASP e di 119 animatori esterni.

120 sono proposte autonome, 19 in collaborazione con l'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale e 15 con la collaborazione o su richiesta dell'Ufficio delle scuole comunali, degli ispettori o degli istituti SI/SE, 6 in collaborazione con l'Ufficio dell'insegnamento medio o con gli esperti di scuola media, gli altri in collaborazione con l'Ufficio dell'educazione fisica scolastica, la scuola Dimitri, la SUPSI e Radix.

Circa la metà dei corsi è di breve durata, fino a 10 ore; 50 hanno una durata tra le 11 e le 19 ore, 18 prevedono più di 20 ore. Le iscrizioni sono circa 2500 e riguardano oltre 1300 docenti. Quasi la metà proviene dalle scuole elementari, un quinto dalle scuole dell'infanzia.

Il settore dell'aggiornamento e delle formazioni complementari sta elaborando delle proposte che realizzino il collegamento diretto e immediato tra la formazione di base e pedagogica e la formazione continua, auspicato nel Messaggio sulla Legge ASP. Questa continuità può essere in parte garantita dalla ricerca e dallo studio di nuove prospettive professionali.

I principali ambiti di lavoro del settore sono le formazioni complementari, la continuità tra formazione iniziale e formazione continua e le collaborazioni con gli uffici dipartimentali, gli esperti, gli ispettori, gli istituti scolastici e gli altri istituti che offrono aggiornamento.

Un grande sforzo è in corso per migliorare il funzionamento e la comunica-

zione, informatizzando l'organizzazione e la gestione del settore.

Per il futuro si stanno elaborando alcune proposte in collaborazione con l'ufficio degli studi universitari.

Il settore *formazione continua* dovrebbe svilupparsi su quattro livelli:

1. Proporre conferenze, corsi brevi, manifestazioni pubbliche, come finora.

Questi eventi continueranno, di regola, ad essere gratuiti, con accesso libero, e dovranno rispondere ai bisogni dei docenti, ma anche essere suscettibili di interessare un pubblico più vasto (genitori, operatori sociali, ecc.).

2. Organizzare corsi su mandato degli uffici dell'insegnamento.

Gli Uffici definiscono un mandato preciso, con finalità, tempi, finanziamento, controllo della qualità. L'ASP assume questi mandati nei limiti delle proprie competenze e se il finanziamento proposto permette di raggiungere gli obiettivi di qualità indicati.

3. Su richiesta di enti scolastici o culturali l'ASP potrebbe offrire, di regola in collaborazione con altre scuole universitarie, corsi professionalizzanti in campi specifici, che permettano di assumere ruoli diversi da quello dell'insegnamento (gestione e direzione, valorizzazione dei beni culturali, ecc.).

4. Offrire moduli di mobilità.

Un altro aspetto importante della

formazione continua è l'offerta di moduli di mobilità che permettono al docente di assolvere, di regola senza dovere interrompere la propria attività lavorativa, i complementi formativi necessari per insegnare altre materie o per accedere ad altre funzioni o ad altri ordini di scuola.

Possono entrare in questa categoria l'organizzazione di moduli per il passaggio dalla menzione SI alla menzione SE o viceversa nel Bachelor di base, o di moduli disciplinari per il passaggio dalla SE alla SM.

Altre mobilità ipotizzabili sono dal professionale alla SM o SMS o viceversa. Evidentemente questi moduli, avendo come finalità un'abilitazione, dovranno essere strettamente coordinati con il datore di lavoro.

In futuro il finanziamento della formazione continua dovrebbe essere legato a precisi mandati e assunto dal committente.

Nel caso in cui il Dipartimento o la Divisione della scuola dovessero aderire all'ipotesi di formazione continua obbligatoria per mantenere l'abilitazione all'insegnamento, dovrebbero definirne l'ampiezza, le modalità di finanziamento e il relativo riconoscimento per i docenti.

*Responsabile del Settore dell'aggiornamento e delle formazioni complementari all'ASP

Foto TlPress/D.A.



Settore della ricerca e della documentazione

di Boris Janner*

L'introduzione della ricerca è una novità dovuta al passaggio degli istituti magistrali al settore terziario. Le alte scuole pedagogiche hanno ricevuto il mandato di organizzare la ricerca pedagogica e didattica, compito molto interessante che però richiede un'elevata competenza scientifica e metodologica.

Ricerca e formazione

La ricerca dell'ASP è circoscritta all'ambito pedagogico-didattico, ha lo scopo di approfondire e sviluppare le conoscenze e le competenze relative all'insegnamento e all'apprendimento nei diversi settori scolastici comunali e cantonali (dalla scuola dell'infanzia alle scuole medie superiori) e alla formazione dei docenti. La ricerca deve quindi collegare la pratica dell'insegnamento alla teoria tramite l'analisi sistematica dei risultati individuali, sociali e culturali dell'esperienza professionale. Secondo questo principio, formazione e ricerca percorrono due vie complementari: la formazione trasmette i contenuti culturali, mentre la ricerca raccoglie i dati provenienti dalla pratica d'insegnamento, li organizza e li confronta con i modelli teorici più recenti. La formazione segue il percorso *discendente* della trasposizione didattica che seleziona e trasforma i concetti delle diverse discipline per renderle accessibili agli studenti; la ricerca, invece, segue il percorso *ascendente* della teorizzazione. Formazione e ricerca mettono così in relazione continua la teoria e la pratica, creando un *circolo virtuoso* che alimenta la crescita delle conoscenze e delle competenze professionali di tutti gli operatori scolastici. Di conseguenza, la sperimentazione pedagogico-didattica può essere sviluppata coinvolgendo attivamente gli insegnanti di tutti gli ordini scolastici. Questa prospettiva ha due ricadute positive: innanzitutto permette ai docenti che partecipano a progetti di ricerca di seguire una nuova modalità di aggiornamento; in secondo luogo, offre ai docenti la possibilità di creare un legame stretto tra insegnamento e aggiornamento.

Formazione degli studenti alla ricerca

È in questa direzione che prende senso anche la formazione alla ricerca degli studenti di scuola dell'infanzia ed elementare dell'ASP, formazione che comprende tre aspetti: saper leggere criticamente una pubblicazione di ricerca, conoscere alcuni principi metodologici, realizzare un progetto semplice. La formazione è introdotta progressivamente a partire dal primo e si completa nel terzo anno con una piccola sperimentazione che lo studente svolge nelle classi scolastiche in collaborazione con i docenti titolari nell'ambito del lavoro di diploma. I rapporti finali dell'anno 2004/05 sono consultabili al Centro di documentazione. La sintesi dei progetti svolti in campo matematico è stata pubblicata nel *Bollettino dei docenti di matematica* numero 51 apparso a dicembre 2005. Questo approccio alla ricerca è integrato anche nei nuovi programmi della formazione pedagogica dei docenti del secondario.

Progetti e filoni di ricerca

A partire dal 2002, l'ASP ha avviato dei progetti di ricerca in collaborazione con altri istituti universitari svizzeri ed

europei. Alcuni progetti sono già stati presentati a congressi oppure pubblicati.

In prospettiva, l'ASP intende restringere i campi di ricerca concentrando le proprie energie su alcuni filoni che dovrebbero diventare oggetto di specializzazione. Questa scelta è giustificata dalla volontà di sviluppare delle elevate competenze scientifiche, oltre che dalla necessità di mantenere i costi entro un budget finanziario sostenibile. I filoni di ricerca che si stanno profilando sono tre: la *didattica verticale*, con l'intenzione di studiare alcuni contenuti disciplinari fondamentali che possono essere sviluppati in modo coerente e continuo sull'arco della scolarizzazione che va dalla scuola elementare al secondario; le *competenze trasversali* del docente, in particolare si intendono approfondire le tecniche di conduzione delle classi e di gestione dei conflitti; il terzo filone è invece centrato sull'*applicazione delle ICT*: in questo campo l'ASP ha già acquisito una buona competenza anche nella formazione di docenti specializzati che assumono la funzione di coadiutori dei colleghi non esperti che intendono utilizzare le ICT nell'insegnamento.

Rivista ricerca ASP Svizzera romanda - Ticino

La Conferenza svizzera dei direttori delle alte scuole pedagogiche ha creato una Commissione ricerca e sviluppo che si occupa del coordinamento delle ricerche delle alte scuole pedagogiche. Un gruppo analogo per il coordinamento romando-ticinese, preesistente rispetto a quello nazionale, ha organizzato la pubblicazione della rivista *Formation et pratiques d'enseignement en questions* che tratta temi specifici all'insegnamento e alla formazione dei docenti. Finora sono apparsi i primi due numeri, il primo sull'apprendimento della lettura e il secondo sui lavori di diploma dei docenti in formazione, che raccolgono contributi di ricercatori universitari, delle alte scuole pedagogiche e di altri istituti di formazione dei docenti svizzeri ed europei; vengono pure presentati congressi e colloqui nazionali e internazionali. La rivista può essere consultata al Centro di documentazione dell'ASP. Chi è interessato può leggere i sommari dei numeri pubblicati e abbonarsi collegandosi direttamente al sito web <http://www.revuedeshep.ch>.

Centro di documentazione

Con l'istituzione dell'ASP è stato aperto un nuovo Centro di documentazione, risultato dalla fusione della biblioteca della Scuola magistrale con il Centro didattico di Locarno specializzato in ambito pedagogico e didattico. La costruzione del nuovo palazzo e la ristrutturazione dello stabile preesistente hanno permesso di dotare l'ASP di un sistema informatico d'avanguardia e di integrarla nella rete informatica che comprende il Sistema bibliotecario ticinese e le altre scuole universitarie nazionali. I cataloghi sono consultabili in Internet e il prestito dei libri può essere fatto a distanza (<http://www.aspti.ch/a-centro-docu/index.html>). Il servizio multimediale completa l'offerta mettendo a disposizione documenti pubblicati su supporto digitale.

*Direttore dell'Alta scuola pedagogica

Autovalutazione d'istituto: origini, senso ed esperienze

di Emanuele Berger*

Vi sono attualmente nella scuola alcuni concetti particolarmente in auge, come quelli di «valutazione» e di «qualità». Sigle come «HARMOS» o «PISA»¹ stanno diventando sempre più familiari, al punto che quest'ultima è stata addirittura adottata dalla televisione svizzera di lingua tedesca per una trasmissione in cui i cantoni vengono messi in concorrenza tra di loro attraverso dei «quiz» ispirati alla celebre inchiesta internazionale.

Anche sul piano dei singoli istituti scolastici negli ultimi anni sono emersi diversi approcci aventi lo scopo di gestire, sviluppare o assicurare la qualità. In particolare, negli scorsi anni si sono affermati metodi sviluppati in ambito aziendale, come la certificazione ISO 9000, oppure il *Total Quality Management*. In Svizzera, l'Ufficio federale della formazione e della tecnologia (UFFT) aveva a suo tempo fortemente incoraggiato l'ISO 9000, ciò che ha portato alcuni cantoni, come il nostro, ad adottarlo ufficialmente nell'ambito delle scuole professionali.

I progetti e i modelli citati presentano di certo dei vantaggi, che sono ben

noti. Le valutazioni esterne su vasta scala – nazionali o internazionali – consentono ad esempio di ottenere dati molto affidabili e comparabili, mentre le certificazioni di qualità permettono all'istituto di verificare che i processi interni si svolgano secondo le norme prestabilite.

Tuttavia non mancano i limiti. Ad esempio, il legame tra gli esiti delle valutazioni su vasta scala e i miglioramenti effettivi nella scuola non sempre è evidente, né immediato. Inoltre, i metodi di assicurazione della qualità di provenienza aziendale raramente riescono ad analizzare in maniera sufficientemente approfondita gli aspetti fondamentali legati alla qualità dell'insegnamento.

Per tentare di colmare alcune di tali lacune, da alcuni anni in Ticino sono in corso delle esperienze di «autovalutazione d'istituto».

La metodologia di autovalutazione e sviluppo d'istituto (MASI): le origini

Non è possibile in questa sede entrare nei dettagli della genesi di questo pro-

getto, ma può essere utile almeno tracciarne le origini per sommi capi.

Durante gli anni Novanta, nella scuola professionale è stata messa in atto una riforma della cultura generale, finalizzata all'acquisizione di conoscenze, allo sviluppo di competenze legate alla creatività, allo spirito critico, alla comunicazione, alle relazioni umane e alla capacità di decisione. Un'attenzione speciale è stata dedicata alle competenze linguistiche, ritenute fondamentali per il raggiungimento di tutti gli obiettivi formativi. È inoltre stato dato un grande risalto alle «competenze d'azione», che mirano a sviluppare la cooperazione tra apprendisti, il loro interesse, il legame con la realtà e la responsabilità individuale. Accanto ad una valutazione esterna del processo di riforma, affidata a tre istituti svizzeri di ricerca, tra cui l'Ufficio studi e ricerche (USR), l'UFFT propose un mandato complementare per la valutazione delle competenze e delle conoscenze acquisite dagli studenti. Anche in questo caso l'incarico fu attribuito a tre istituti, uno per regione linguistica, tra cui l'USR. Dopo un primo tentativo andato a vuoto, in cui gli istituti avevano proposto una valutazione esterna di tipo tradizionale, il gruppo di ricerca propose di utilizzare l'autovalutazione.

Al momento disponevamo di due modelli a cui riferirci. Il primo era un progetto pilota europeo denominato «Valutazione della qualità nell'istruzione scolastica» (Schratz, Jakobsen, MacBeath, & Meuret, 2003), in cui per la prima volta si sperimentava a livello internazionale un metodo di autovalutazione d'istituto. Il secondo era un libro, scritto dal pedagogista scozzese John MacBeath (uno dei leader del progetto europeo), intitolato *School Must Speak for Themselves*, «Le scuole devono parlare da sé» (MacBeath, 2000). L'opera illustra l'esperienza dell'autore in Inghilterra, dove nel 1996, su richiesta del sindacato nazionale, fu sperimentata su vasta scala una metodologia di autovalutazione che era già stata sperimentata precedentemente in Scozia. Nell'ambito del consorzio di ricerca elaborammo quindi la metodologia, cercando di combinare l'esperienza inglese di MacBeath con quella euro-

Foto TlPress/E.A.



pea. Per adattare meglio il tutto alla nostra realtà, decidemmo di invitare lo stesso MacBeath, organizzando un seminario a Muraltò. In tale occasione mettemmo a punto la nostra metodologia, che grosso modo è ancora quella tuttora utilizzata.

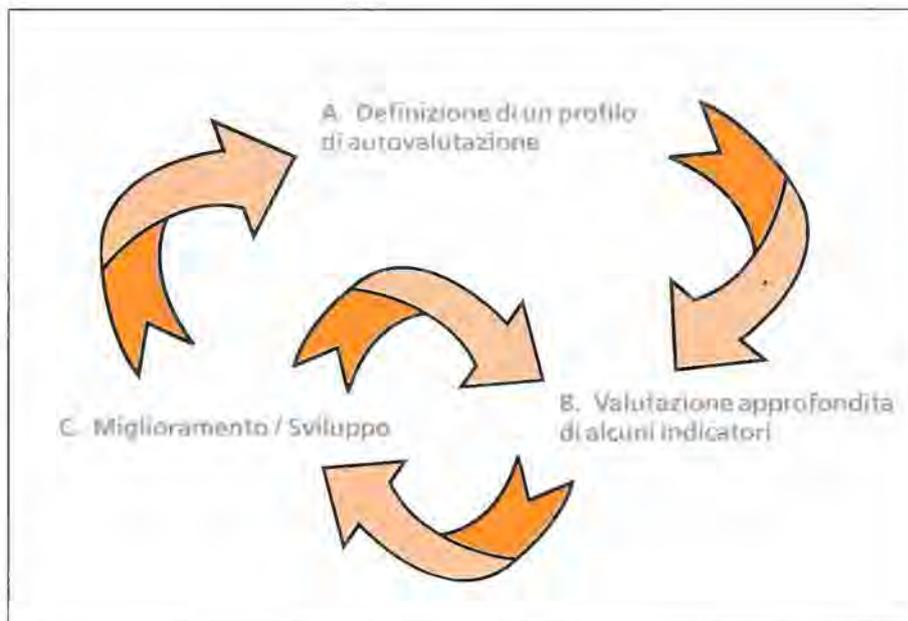
Parallelamente, l'Ufficio dell'insegnamento medio aveva istituito, in maniera assai lungimirante, un gruppo di riflessione con lo scopo di approfondire la tematica della valutazione della qualità in ambito scolastico (Berger, Ghisla, Gusberti, & Vanetta, 2001). Proprio nel momento in cui tale gruppo giungeva al termine delle riflessioni, chiedendosi quale seguito concreto dare al proprio mandato, il consorzio svizzero di ricerca di cui si parlava in precedenza aveva elaborato la propria metodologia, per cui sembrò abbastanza naturale adattarla anche al contesto della scuola media.

Fu così che, in Ticino, partirono più o meno contemporaneamente alcuni progetti di autovalutazione d'istituto, con denominazioni diverse (DAASI², DAAP³, MANU⁴) a dipendenza del contesto, ma riconducibili alla stessa metodologia, denominata appunto «metodologia di autovalutazione e sviluppo d'istituto» (MASI)⁵. Va rilevato che senza gli importanti finanziamenti federali difficilmente sarebbe stato possibile sviluppare un progetto così elaborato e complesso con la supervisione qualificata di un esperto internazionale. Infine, occorre ricordare che negli ultimi due anni il Ticino ha partecipato, grazie a un finanziamento dell'Ufficio federale dell'educazione e della scienza, al secondo progetto europeo di autovalutazione d'istituto, iscritto nel programma SOCRATES e denominato «Bridges across Boundaries»⁶. È così stato possibile confrontarci con realtà ed esperienze diverse, tra cui quelle di numerosi paesi dell'Est europeo.

Aspetti pratici

Una descrizione dettagliata della metodologia esula dagli scopi di quest'articolo, ma può essere utile delineare alcune caratteristiche generali dell'autovalutazione, per cogliere il suo vero senso.

In MASI, in un primo tempo l'istituto definisce una «griglia» di autovalutazione. In altri termini esso decide qua-



Il ciclo del miglioramento

li sono i fattori che definiscono la qualità di una buona scuola. Tale «griglia» serve da base per una prima autovalutazione di tutti gli elementi ritenuti vitali, che consente di definire un «profilo d'istituto» (A).

In base a questo primo risultato, l'istituto decide quali settori approfondire, cioè in quali ambiti compiere delle valutazioni più dettagliate. La seconda tappa consiste quindi nella scelta o nella costruzione di strumenti di valutazione, nel loro uso e nell'analisi dei risultati (B).

Dopo aver preso conoscenza di tali risultati, l'istituto decide quali misure di miglioramento devono essere adottate, avviando così un processo di miglioramento (C). A questo punto è possibile procedere su due piste, che possono essere alternative o parallele. Da un lato vanno realizzati i miglioramenti già indicati. È inoltre possibile avviare un nuovo ciclo di sviluppo, sia scegliendo altri settori da valutare, sia, eventualmente, riprendendo la «griglia» generale per procedere ad una nuova valutazione globale dell'istituto. È anche possibile ripetere la valutazione approfondita del settore su cui sono stati concentrati gli sforzi di sviluppo. Anche se non è di per sé un'esigenza inderogabile, è comunque importante, quando possibile, definire delle forme di verifica dei risultati

raggiunti, per evitare il rischio di lavorare su miglioramenti «di facciata» o comunque poco efficaci.

Approssimativamente, le prime due fasi (A e B) richiedono circa due anni di lavoro, mentre l'ultima fase (C) dovrebbe avere, nella sua forma ideale, un andamento ciclico, nell'ottica del miglioramento continuo; essa richiede in ogni caso almeno un altro anno di lavoro, a cui dovrebbero seguire un bilancio dell'impresa e l'eventuale continuazione secondo il ciclo descritto.

Alcune condizioni importanti

L'autovalutazione è un processo che può svolgere un ruolo importante nel miglioramento della scuola. Essa può quindi intervenire in maniera efficace proprio laddove si manifestino maggiori problemi. Tuttavia, è bene ricordare che una sua buona riuscita dovrebbe poggiare su alcuni requisiti di base.

In primo luogo, anche se spesso l'autovalutazione nasce sulla base di impulsi ben precisi, come quelli di un'autorità esterna, oppure dello stesso direttore, è importante che tutti gli attori implicati nel processo ne capiscano il senso e l'utilità. Ogni istituto deve necessariamente riferirsi alla propria realtà per costruire tali significati, ma vi sono almeno due

buone ragioni di tipo generale per le quali vale la pena di intraprendere questo cammino. La prima, già accennata, si riferisce al fatto che l'autovalutazione, grazie al suo contatto con il terreno e al coinvolgimento di tutti gli attori, consente di individuare e mettere in atto immediatamente delle soluzioni di miglioramento. Una seconda motivazione è che l'autovalutazione favorisce lo sviluppo di una *cultura collaborativa* all'interno dell'istituto. È infatti risaputo che le scuole più efficaci sono quelle che creano delle opportunità di scambio professionale di idee, quelle cioè che creano delle «comunità professionali», delle «comunità che apprendono» (Fullan, 1999).

Altra condizione irrinunciabile per la buona riuscita dell'autovalutazione è la disponibilità di risorse. Si tratta di un processo molto impegnativo, soprattutto in termini di tempo, e la mancanza di risorse ne può facilmente determinare il fallimento. È quindi indispensabile che le diverse figure implicate possano disporre di un tempo sufficiente per svolgere con agio i propri compiti.

Un terzo elemento di aiuto alla riuscita è la presenza di una figura esterna, un consulente, che in questo ambito viene chiamato «amico critico» (*critical friend*). Quando si parla di autovalutazione, molti si immaginano una procedura autoreferenziale, chiusa, con il forte pericolo di ripiego su tematiche conservatrici, di scarsa rilevanza pedagogica. Il rischio è reale, sia perché all'interno delle scuole non sempre sono presenti tutte le competenze necessarie, sia perché è comunque più comodo dirsi che tutto sommato le cose vanno bene, evitando temi e settori delicati, che potrebbero mettere in discussione le pratiche quotidiane. La presenza di una persona di provenienza esterna, che abbia le necessarie competenze, può aiutare ad evitare tali insidie. L'amico critico è allo stesso tempo «amico» e «critico» nella misura in cui la sua figura «si basa sulla tensione tra un atteggiamento critico nei confronti della scuola, tale da rimettere in questione il suo modo di fare, e il sostegno incondizionato delle persone coinvolte, tale da farsi accettare e ascoltare» (Schratz, MacBeath, & Meuret, 1999).

Il senso dell'autovalutazione

Come ogni tipo di apprendimento, anche l'apprendimento organizzativo è complesso, lento, e di difficile comprensione. Valutare quindi gli esiti concreti dei processi di autovalutazione è possibile e auspicabile, ma per farlo è necessario evitare le semplificazioni e il riduzionismo. Un primo bilancio concernente la scuola media è già stato pubblicato (Vanetta, 2004), e una riflessione sull'intero progetto verrà presentata dall'Ufficio studi e ricerche nel corso del 2006, come pubblicazione finale del progetto europeo SOCRATES *Bridges across Boundaries*.

Al di là dei bilanci, è comunque possibile sottolineare l'importanza di collocare l'autovalutazione all'interno di un contesto più ampio, come quello ricordato all'inizio dell'articolo. Sarebbe infatti poco opportuno pensare che siano sufficienti delle valutazioni esterne e standardizzate per migliorare la qualità della nostra scuola, così come sarebbe poco saggio limitare l'orizzonte alla sola autovalutazione. La scuola è un sistema composto da vari livelli, che vanno da quelli del macro-sistema per arrivare sino al piano del singolo allievo, passando dalla dimensione dell'istituto scolastico. Se per valutare e pilotare i sistemi educativi è utile servirsi di grandi valutazioni esterne, per comprendere e migliorare la vita degli istituti scolastici l'autovalutazione può essere uno strumento efficace e di facile uso.

*Direttore dell'Ufficio studi e ricerche

L'autore ringrazia Giorgio Dednelli per il prezioso aiuto redazionale.

Bibliografia

- Berger, E., Ghisla, G., Gusberty, L., & Vanetta, F. (2001). *Una scuola che si osserva. Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo dell'istituto scolastico*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: the sequel*. London; Philadelphia, Pa.: Falmer Press.
- MacBeath, J. (2000). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J., & Meuret, D. (2003). *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola* (F. Broto, Trans.). Trento: Erikson.
- Schratz, M., MacBeath, J., & Meuret, D. (1999). Rapport final sur le «Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école» de la Commission européenne. Bruxelles: Commission européenne.
- Vanetta, F. (Ed.). (2004). *Dispositivo di (auto)Analisi. Autovalutazione e Sviluppo degli istituti scolastici (DAASI). Esperienze condotte da alcuni Istituti di scuola media*. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio, Ufficio studi e ricerche.

Note

- 1 Cfr. l'articolo pubblicato in «Scuola ticinese», Anno XXXV - Serie III, N. 269, pagg. 2-5.
- 2 Dispositivo di analisi e autovalutazione d'istituto.
- 3 Dispositif d'auto-évaluation et auto-analyse de la mise en œuvre du Plan d'Etude de culture générale.
- 4 Monitoraggio dell'anno unitario.
- 5 I progetti sono tutti tuttora in corso. Uno di essi, MANU, presso il Centro professionale di Treviso, ha allargato il proprio campo d'indagine all'intero Centro, con la denominazione di ACEPT (Autovalutazione del Centro professionale di Treviso).
- 6 Per maggiori informazioni si veda il sito ufficiale del progetto: <http://www.phil.muni.cz/ped/selfeval>

Progetto DAASI: l'esperienza condotta presso la Scuola media di Chiasso

di Romano Bonfanti*

«In camera Serena si scrutò nel grande specchio. Forse, dopo tutto, non era poi così bruttina...»¹. Sfido qualsiasi lettore, anche incallito, ad indicare questo come l'incipit di un libro pubblicato in una collana intitolata: «Cultura organizzativa delle istituzioni scolastiche». Eppure è così!

Si tratta infatti della versione tradotta e adattata, a cura di Francesca Brotto, del libro scritto a più mani *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*. Affronto la sintetica descrizione dell'attività DAASI della Scuola media di Chiasso mettendo in evidenza il termine *cambiamento*, per esplicitare subito che una simile esperienza va affrontata e impostata – questo è il mio profondo convincimento anche in qualità di «amico critico» in altri istituti – avendo un atteggiamento di propensione verso il cambiamento.

Potrei presentare un non breve elenco di osservazioni critiche, facilmente intuibili soprattutto dai colleghi insegnanti, ma sostanzialmente giungerei sempre ad affermare che un'esperienza di autovalutazione merita di essere affrontata.

Quando al consiglio di direzione, nell'ormai lontano 2001, è stato presentato nelle sue linee essenziali quello che è poi stato definito come DAASI, si è

dato avvio al progetto mettendo in primo piano proprio le aspettative di cambiamento, piuttosto che un comprensibile atteggiamento di circospezione. Questa propensione è stata facilitata anche dal fatto che l'insieme dell'istituto era già abituato, da anni, a svolgere interventi di carattere innovativo. Certo non è di secondaria importanza far notare che, quattro anni or sono, l'atmosfera che si respirava negli ambienti della scuola ticinese non era paragonabile a quella attuale: tutti ne conosciamo a menadito le ragioni.

Non stupisce quindi che quando, nell'aula docenti della Scuola media di Chiasso, è iniziato a circolare il nome di MacBeath, non si è assistito ad una levata di scudi contro l'ennesima calata da nord della richiesta di un ulteriore impegno per tentare di migliorare la vita dell'istituto.

Sicuramente chi si appresta ad iniziare un percorso, tutto sommato quasi completamente nuovo, con l'ausilio di strumenti elaborati in un altro contesto e in un'altra lingua (a quei tempi poco o nulla era facilmente reperibile in italiano e il professor MacBeath ovviamente scrive in inglese), lo fa non tanto perché ha coraggio da vendere, ma perché qualcosa bisogna pur fare

per ritoccare in meglio situazioni che si ritengono modificabili entro ragionevoli parametri.

La possibilità che allora ci fu prospettata di lavorare in parallelo con i colleghi di un'altra scuola media, quella di Tesserete, ha sicuramente contribuito a rendere meno problematiche diverse scelte di percorso. Partire con due caravelle è risultata una scelta vincente che ha permesso di superare, senza troppi impedimenti, correnti contrarie, venti di prua e qualche onda più alta del previsto.

Fatte le scelte di carattere logistico, trovate le persone disponibili ad affrontare un viaggio piuttosto avventuroso, definiti i parametri di collaborazione tra i due istituti, ci si è messi a seguire la rotta prendendo come impostazione i principi e le procedure che il dispositivo di autovalutazione prevede, così come ci è stato chiaramente indicato dal direttore dell'Ufficio studi e ricerche (USR), Emanuele Berger.

Vediamo allora di provare a spiegare che cosa è stato fatto a Chiasso, che cosa è rimasto del lavoro svolto e che cosa è possibile prevedere per il futuro. Definito quello che è l'elemento principe di riferimento del processo di autovalutazione di un istituto e cioè il suo profilo (il cosiddetto PAV, profilo di autovalutazione), seguendo procedure in parte diverse da quelle usate comunemente a livello europeo, si è passati a stabilire gli ambiti di intervento di carattere operativo².

In primo luogo, anche considerati gli ambiti prescelti (le relazioni interne docenti-allievi e tra gli stessi allievi nonché l'autovalutazione delle regole di comportamento), si è impostato un lavoro di raccolta di indicazioni e osservazioni da parte delle componenti più direttamente coinvolte (docenti, allievi, genitori).

Va da sé che la parte di primo piano è stata assegnata agli allievi sia in qualità di referenti, sia come protagonisti degli interventi che sarebbe stato possibile concretizzare.

Con il supporto di semplici questionari, suggeriti da MacBeath, la cui impostazione di fondo è stata ripresa e adattata alla nostra realtà, si è cercato di mettere in luce la percezione degli aspetti relazionali emergenti nel vivere quotidiano. Le indicazioni così raccolte ed elaborate con la competente

Foto Tl'Press/S.G.



collaborazione dell'USR sono servite in primo luogo ad avere un'immagine più chiara e definita dell'ampio spettro di relazioni interpersonali a livello di docenti, allievi e genitori, e nel contempo sono servite al consiglio di direzione per progettare e proporre interventi volti a modificare in meglio comportamenti e atteggiamenti non conformi alle aspettative. Attraverso gli abituali canali istituzionali – il collegio dei docenti, le assemblee degli allievi e dei genitori e i contatti diretti con le componenti esterne (amministratori, enti e associazioni locali) – ci si è anche preoccupati di tenere tutti informati degli interventi che si stavano elaborando.

Interventi che hanno riguardato un diverso e più adeguato utilizzo, perché così indicato, degli spazi e di alcuni ambienti esterni alle aule, dove hanno luogo non pochi scambi interpersonali. Si è cercato di favorire un utilizzo più allargato dei locali disponibili, tenendo in particolare considerazione i suggerimenti proposti dagli allievi (numerosi e variegati) ma anche quelli di una buona percentuale di genitori (meno numerosi e più standardizzati). Forse è bene precisare che si è agito sulle relazioni non in termini di semplici – e indubbiamente necessari – interventi normativi, ma cercando una costante collaborazione con le componenti già più volte citate.

Anche l'aspetto delle regole di comportamento è stato affrontato con la continua preoccupazione di favorire una partecipazione attiva dei destinatari delle medesime, cioè degli allievi. Per far ciò ci si è avvalsi delle indicazioni elaborate da un altro coautore del testo citato, il ricercatore austriaco Michael Schratz. Si tratta della cosiddetta fotovalutazione. Una tecnica di indagine autovalutativa, svolta in primis dagli allievi, basata sulle immagini: fotografie, disegni, collages, poster,...

È un'attività che non può essere svolta in contemporanea da tutti gli allievi di un istituto di quasi 300 alunni, si è quindi proceduto con due sezioni. I risultati sono stati particolarmente positivi. Il grado di coinvolgimento degli allievi ha toccato livelli, oserei dire, ottimali. Anche in questa attività sono emersi aspetti comportamentali che non sempre risaltano nella percezione del vivere quotidiano. La quaran-



Foto TiPress/C.R.

tina di allievi coinvolti ci ha fornito indicazioni significative riguardo ad atteggiamenti e comportamenti che spesso non riusciamo a cogliere nella loro ampiezza di messaggio non verbale lanciato da preadolescenti a degli adulti. Gli elaborati preparati da queste due sezioni sono stati in seguito presentati al resto degli allievi e, alla fine dell'anno scolastico, ai genitori che sono intervenuti all'abituale manifestazione di chiusura.

Altri interventi, forse meno appariscenti perché orientati su situazioni riguardanti alcune sezioni o molto più semplicemente perché non si è avuto il tempo materiale di rielaborarli, hanno riguardato in maniera più specifica le attività inerenti allo studio e all'impegno scolastico (anni scolastici dal 2003 al 2005). In questo ambito si è data una maggiore agibilità ai docenti di classe o ad altri singoli docenti, i quali hanno utilizzato, a loro discrezione, i dati raccolti all'interno dei momenti istituzionali adeguati (in pratica l'ora di classe o di materia insegnata).

Nel corso del presente anno scolastico, ci si sta orientando verso un intervento che coinvolga gli allievi delle classi prime nell'ambito dell'impegno richiesto nello studio e nei lavori a domicilio. Da docente anziano che, come molti

altri colleghi, ha assistito con interesse alla gestazione e alla nascita della scuola media di questo cantone, affermo con tutta tranquillità e con tutta la chiarezza che s'impone, che tra le tante proposte di intervento formativo in senso lato, quella relativa all'autovalutazione e al cambiamento attivo mi sembra una delle più sensate e delle più praticabili da tutti.

**Docente presso la Scuola media di Chiasso*

Note

1 M. Schratz, L. Bo Jakobsen, J. MacBeath e D. Meuret, «Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola», 2003 Edizioni Erickson, Trento.

2 Per un più esauriente quadro di riferimento rimando alla descrizione delle esperienze svolte nelle scuole medie che hanno affrontato il DAASI fino all'anno scolastico 2003/04, all'interno del documento scaricabile presso il seguente indirizzo web: http://www.scuoladecs.ti.ch/ordini_scuola/scarica_SM/rapporto_DAASI.pdf

Progetto DAASI: l'esperienza in corso presso la Scuola media di Mendrisio

di Nicoletta Meroni-Carlovings Garzoni*

Il mutamento nella direzione della Scuola media di Mendrisio, avvenuto a pieno titolo a settembre del 2004, in quanto momento di cambiamento e dunque propizio ai bilanci, ha costituito un'occasione per accogliere la proposta dell'Ufficio dell'insegnamento medio di avviare il progetto di autovalutazione DAASI, sperimentato ormai non solo a livello europeo, ma anche in alcune scuole medie del cantone, in primis nella sede di Chiasso e in quella di Tesserete. L'obiettivo del miglioramento della qualità dell'istituto è implicito nelle finalità stesse della scuola e il Progetto Educativo d'Istituto (PEI), previsto dal Regolamento della scuola media del 1996, lo aveva ribadito. La Scuola media di Mendrisio aveva mosso alcuni passi nell'ambito del PEI; il DAASI le avrebbe consentito di perseguire le stesse finalità sulla base di una metodologia collaudata.

Tra giugno e settembre è stato pertanto costituito il gruppo DAASI della Scuola media di Mendrisio, che comprende il vicedirettore Ferdinando Garzoni, Elena Sala e Nicoletta Garzoni, docenti rispettivamente di educazione visiva e di sostegno pedagogico. In tempi recenti lo stesso direttore, Alberto Valsangiacomo, si è aggiunto al gruppo, a conferma dell'interesse della direzione per il progetto. La volontà di iniziare a settembre ha impedito di coinvolgere adeguatamente il Plenum dei docenti, suscitando parecchie resistenze in un anno di per sé poco propizio all'introduzione di nuove attività per l'aggiunta della venticinquesima ora.

L'attività del gruppo è stata fin dall'inizio seguita e supportata da due «amici critici»: Francesca Pedrazzini-Pesce, ricercatrice presso l'Ufficio studi e ricerche, già impegnata in veste di «amica critica» presso altre scuole medie, e Romano Bonfanti, docente e collaboratore di direzione della Scuola media di Chiasso nonché membro del gruppo DAASI, che in quella sede ha già concluso un primo ciclo di sviluppo. Emanuele Berger, direttore dell'Ufficio studi e ricerche, rappresenta un ulteriore riferimento esterno per il gruppo, svolgendo, per così dire, la funzione di «meta amico critico». Gli «amici critici» hanno fatto costantemente da specchio, fungen-

do da consulenti esterni e supervisor, incoraggiando e sostenendo, aiutando a superare gli ostacoli incontrati e a risolvere diversi quesiti.

Il primo anno del progetto aveva come obiettivo la definizione dei «fattori di qualità», sulla base dei quali si potrà procedere in seguito alla valutazione e alla scelta delle attività di miglioramento. Si è trattato innanzitutto di definire gli «attori» del processo. Oltre a presentare il vantaggio di avvalersi dell'autovalutazione e comportare pertanto il coinvolgimento attivo delle varie componenti dell'istituto nel processo di valutazione, la metodologia DAASI prevede infatti che ogni istituto definisca chi partecipa all'attività e alla vita dell'istituto scolastico, al di là di quanto previsto dalle Leggi e dai Regolamenti (docenti, genitori e allievi). Il gruppo si è preso pertanto il tempo di procedere a una sorta di «mappatura» degli interlocutori degli insegnanti nello svolgimento del loro lavoro in relazione all'apprendimento degli allievi. La possibilità offerta dal DAASI di definire «su misura» gli «attori» dell'attività e della vita della sede consente di adattare la metodologia alla realtà del singolo istituto scolastico, contribuendo a delinearne l'identità.

Il gruppo DAASI ha dunque individuato otto categorie di «attori», vale a dire i docenti (distinguendo all'interno del loro gruppo il Consiglio di direzione), gli allievi, i genitori, il personale non insegnante (comprendente la bibliotecaria, la segretaria, l'orientatrice, il custode, il personale ausiliario, i delegati delle aziende dei trasporti, gli addetti alla buvette durante la pausa del mattino), le scuole elementari (Arzo, Mendrisio e Rancate), la Commissione intercomunale, gli esperti, gli istituti e i Servizi sociali (istituto Paolo Torriani, Centro di Pronta Accoglienza e Osservazione, foyer Casa di Pictor; Servizio medico psicologico, Servizio Sociale, Servizio di Accompagnamento Educativo, Commissione tutoria regionale, Capigruppo del Servizio di sostegno pedagogico del Circondario delle Scuole comunali e del Mendrisiotto per la scuola media; Scuole speciali, che hanno due classi nello stabile della Scuola media di Mendrisio; medico e dentista scolastici). Il coinvolgimento degli istituti

sociali attivi nel Comprensorio della Scuola media di Mendrisio caratterizza particolarmente il progetto DAASI, rendendo atto di una realtà professionale conosciuta specialmente da alcuni istituti scolastici cantonali, in relazione alla distribuzione sul territorio di strutture a protezione dei minorenni.

Tra l'inizio di ottobre e i primi di dicembre gli «attori» sono stati riuniti in gruppi omogenei e invitati a rispondere alla domanda: «Cosa caratterizza una buona scuola?», permettendo di raccogliere ben 746 enunciati. Il gruppo DAASI ha successivamente proceduto alla loro sistemazione in categorie e indicatori, al fine di sottoporli a tutti gli «attori» nel corso del mese di aprile per la loro validazione. A questa fase hanno partecipato anche i rappresentanti degli esperti, riuniti con i portavoce degli altri «attori» in un unico gruppo eterogeneo, che ha concluso la fase della validazione con la definizione della griglia di autovalutazione. La griglia comprende ventidue indicatori, riuniti in cinque categorie: *clima, relazioni, qualità dell'insegnamento, contesto e gestione*. Rientrano nel *clima* gli indicatori *benessere, comportamento e cultura d'istituto*; le *relazioni* comprendono *relazioni allievo-allievo, relazioni allievo-docente, relazioni docente-docente, relazioni tutte e relazioni con l'esterno*; la *qualità dell'insegnamento* racchiude *collaborazione fra docenti, didattica e competenze, motivazione docenti, valutazione e attività complementari*; il *contesto* si divide in *griglia oraria, organizzazione scuola media, programmi e risorse*; infine la *gestione* prevede gli indicatori *leadership, regolamento, struttura e servizi, orario e trasporti*.

Con l'allestimento della griglia di autovalutazione il gruppo DAASI ha praticamente raggiunto l'obiettivo del suo primo anno di lavoro, potendosi permettere, anche grazie allo sgravio messo a disposizione, un'esperienza di collaborazione e di conoscenza reciproca fuori dell'ordinario, favorita dall'organizzazione degli incontri con scadenza settimanale. Un'occasione dunque di lavorare nell'ottica di quella «cultura collaborativa» che, nello spirito del DAASI, si auspica possa generalizzarsi ad altre situazioni nel corso delle successive



Foto TlPress/D.A.

fasi di valutazione e sviluppo. Beninteso, l'esperienza della collaborazione nell'ambito della Scuola media di Mendrisio non ha dovuto attendere il DAASI per esprimersi, tuttavia il vantaggio del progetto consiste nel fatto di essere uno strumento di valutazione che può favorire, come una sorta di «indotto», lo sviluppo di una mentalità collaborativa.

Il periodo da settembre a dicembre del 2005 è servito a delineare il profilo della scuola. I gruppi omogenei dei vari «attori» sono stati nuovamente interpellati per una prima autovalutazione sulla base della griglia redatta a giugno. Ognuno doveva esprimersi sull'importanza e la qualità da attribuire ai ventidue indicatori. Questa tappa del progetto si è conclusa con la definizione del profilo dell'istituto da parte del gruppo eterogeneo dei rappresentanti di tutti gli «attori» e con la scelta degli ambiti su cui verterà la valutazione. I settori selezionati sono, in ordine di priorità, il benessere, le relazioni allievo-docente, la valutazione e il regolamento. Mentre benessere e relazioni allievo-docente sono stati scelti con l'intento di rafforzare entrambi i settori, valutazione e regolamento sono ambiti in cui si vorrebbe sostanzialmente introdurre maggiore coerenza. Al di là del profilo ottenuto, le discus-

sioni, tendenti alla scelta del grado di importanza e qualità o dei settori da valutare, discussioni che a dire il vero sono state un po' ripetitive nella procedura, si sono rivelate un'occasione per mettere in comune i propri punti di vista su aspetti centrali dell'attività in relazione all'apprendimento degli allievi. Per i membri del gruppo DAASI, e probabilmente per gran parte dei rappresentanti dei diversi «attori», è stato un esercizio non sempre facile cercare il consenso attorno all'una o all'altra scelta e numerosi sono stati i momenti in cui, non avendolo ottenuto, ci si è limitati ad annotare le ragioni degli uni o degli altri a favore o contro una certa tesi, a testimoniare la persistenza di una concezione ancora molto individualistica dell'attività d'insegnamento, anche nella sua dimensione educativa.

Gli allievi, pur essendo stati rappresentati nel gruppo eterogeneo in numero proporzionalmente maggiore rispetto alle altre componenti, sono sembrati svantaggiati nella partecipazione attiva alla discussione in rapporto ai loro interlocutori adulti, in posizione privilegiata per numero e ruolo. Si pensi, in particolare, alla presenza, nel gruppo eterogeneo, di diversi docenti e del direttore. In prospettiva futura occorrerà introdurre

dei correttivi per garantire la massima possibilità di espressione agli allievi, che sono la componente di gran lunga più numerosa della scuola e a cui è diretta tutta l'attività educativa e d'insegnamento.

Nel corso di questa laboriosa fase di autovalutazione il gruppo DAASI ha potuto cogliere appieno l'importanza dei processi, rispetto ai risultati raggiunti. Gli scambi e le discussioni, pur nei limiti della realtà contingente, hanno costituito una palestra dove l'esercizio della collaborazione e della costruzione del consenso lascia ben sperare, in una prospettiva evolutiva, nel miglioramento dei settori individuati e nella trasformazione dell'istituto scolastico in un'autentica «comunità professionale»¹. Questo è almeno l'auspicio del gruppo DAASI, che si accinge ora ad affrontare la fase della valutazione, lavorando alla scelta degli strumenti di valutazione in rapporto, in particolare, alla dimensione del benessere, delle relazioni allievo-docente e della valutazione. I dettagli delle prossime proposte d'attività non sono ancora definiti, ma presumibilmente in un primo momento saranno coinvolti allievi e docenti in esperienze di valutazione del benessere e della relazione tra allievi e docenti, mentre della valutazione comincerà ad occuparsi il gruppo DAASI con un lavoro di raccolta e analisi dei dati della sede relativi alla valutazione sommativa degli allievi.

¹Docente presso la Scuola media di Mendrisio

Nota

¹ Per un primo approccio al significato di «comunità professionale» si veda il testo «Dispositivo di (auto)Analisi, Autovalutazione e Sviluppo degli Istituti scolastici di scuola media. Esperienze condotte da alcuni istituti di scuola media» (2004), a cura del Gruppo d'accompagnamento DAASI.

Racconti allo specchio: un libro nato da un concorso di scrittura per giovani autori

di Franchino Sonzogni*

Lo scorso mese di novembre l'editore Fernando Jam ha pubblicato *Racconti allo specchio*, una raccolta di trentacinque racconti, frutto del 1° Concorso di scrittura Tre Valli per giovani autori, una singolare iniziativa lanciata dai Circoli di cultura di Biasca e di Lodrino e dalla Bibliomedia della Svizzera italiana.

Il concorso è nato dal desiderio di Leonia Menegalli, Chino Sonzogni e Orazio Dotta – responsabili dei tre enti promotori – di offrire una proposta culturale di chiara valenza formativa per i giovani. Questi ultimi sono stati chiamati a cimentarsi con la lingua italiana, liberando la fantasia, esprimendo sentimenti ed emozioni, narrando esperienze legate al loro vissuto.

Il tema, comune a tutti i giovani, era lo specchio, ma la formulazione e le richieste erano diverse. Più semplici per le scuole elementari (*Mi guardo allo specchio e descrivo quello che vedo*), più complesse per le scuole medie (*Guardandomi allo specchio, descrivo tutto ciò che vedo, tutto ciò che gli altri non vedono e tutto ciò che vorrei vedere*).

Il bando di concorso è stato consegnato a marzo 2005 – per il tramite degli insegnanti – a 838 bambini del secondo ciclo di scuola elementare e a 1234 ragazzi di scuola media. Complessivamente 2072 giovani delle Tre Valli superiori del Ticino (Riviera, Blenio, Leventina) hanno ricevuto personalmente l'invito a partecipare a questa prima edizione di un concorso di scrittura, che per estensione geografica, coinvolgimento sistematico di sedi e di allievi costituisce una prima assoluta per il Ticino.

L'iniziativa si è inserita in un momento storico particolare, in cui la lingua italiana e le principali competenze ad essa collegate – in particolare la scrittura – sono al centro di grandi discussioni, preoccupazioni, riflessioni e proposte. La condizione di salute della lingua italiana, in particolare

fra i giovani (si veda il rapporto PISA), allarma soprattutto per effetto della globalizzazione, penetrata – per utilizzare l'espressione del sociologo Zygmund Baumann – in modo liquido (impercettibile) fra le nuove generazioni, modificando i codici espressivi e minacciando valori consolidati della nostra cultura. Sul piano della lingua questo comporta la crisi della parola, la progressiva perdita di prestigio del libro, l'impoverimento del lessico, l'esplosione delle strutture sintattiche. Si pensi, ad esempio, al linguaggio di sms, email e chat. S'impone una lingua sovente casuale, trascurata, e si cerca di darle legittimazione, rifiutando le regole grammaticali e sbandierando con orgoglio la propria inadeguatezza espressiva e persino la propria ignoranza; si tratta, ed è bene sottolinearlo, di un fenomeno di deriva linguistica non specifico del Ticino, ma comune a tutte le lingue del mondo occidentale, come ha molto opportunamente ricordato nei suoi ultimi lavori l'insigne linguista Raffaele Simone. Inoltre, parallelamente a tutto ciò, assistiamo al sempre crescente trionfo dell'immagine e della musica, venerate dalle giovani generazioni, come nuove fonti ricreative e formative.

In questo contesto e con queste premesse è nato il concorso, nel quale – è evidente – erano presenti dubbi e timori sulla riuscita. Si trattava insomma di una sorta di scommessa, riassumibile in questi interrogativi: "Scrivono ancora i giovani d'oggi? Parteciperanno al concorso?" Ebbene, le risposte sono state molto chiare.

Vi hanno partecipato 355 ragazzi, di cui 238 di scuola elementare, pari al 67%, e 117 di scuola media, che equivalgono al 33% del totale. Un numero che ci ha piacevolmente sorpresi!

Grazie al sostegno di docenti, direttori di scuola e bibliotecari, che hanno stimolato la partecipazione al concorso,

1. premio - Terza media

Motivazione della giuria:

Un racconto costruito in maniera raffinata su due diversi piani, narrativi e linguistici, combinati con la tecnica del montaggio incrociato. Da una parte l'indagine su un omicidio, raccontata attraverso brevi dialoghi nello stile di un telefilm; dall'altra, i pensieri della vittima nell'aldilà, tra luoghi comuni adolescenziali e voli poetici («adoravo la pioggia, i rumori del cielo che, come un cavallo imbizzarrito, risuonavano ovunque e io, unica spettatrice del continuo manifestarsi del mondo come un'imperatrice d'Egitto davanti alla costruzione del suo impero»). Lo specchio non è mai nominato nel racconto, che però restituisce vivida l'immagine della protagonista, svolgendo con originalità il tema proposto.

*Non ero particolarmente bella ma mi piacevo. Non avrei mai scambiato la mia vita con quella di qualcun altro. Stavo bene nel mio corpo da ragazzina goffa e maldestra che aveva tutti i difetti di questa madre terra ma tanta autoironia con cui sapeva affrontare le situazioni più imbarazzanti che, credetemi, erano tante. Se, anche nella situazione in cui mi trovo, potessi farci una risata, tutto sarebbe più facile.

«Capelli biondo scuro, occhi azzurri tendenti al grigio, all'incirca tredici anni...»

– Paul, è appena arrivata la conferma dalla scientifica, un colpo ... – s'interruppe la poliziotta giunta di corsa dal corridoio – un colpo alle sue spalle ... dritto al cuore ... almeno non ha sofferto.

– Che razza d'amara consolazione!

Se penso a quanta gioia di vivere avevo,

ora non so più nemmeno chi sono. Lacrime acide si stanno mescolando ai ricordi, che affiorano a raffica.

Pioveva. Adoravo la pioggia, i rumori del cielo che, come un cavallo imbizzarrito, risuonavano dappertutto ed io, unica spettatrice del continuo manifestarsi del mondo, come un'imperatrice d'Egitto davanti alla costruzione del suo impero. Io sono la prova vivente, cioè, ero la prova vivente, che la prima impressione è spesso molto differente dalla realtà. Di primo acchito potevo sembrare un'ingenua scolarotta tutta panna e miele perché non avete ancora visto l'altra faccia della medaglia ...

– Signor Hosson? Pronto? Mi sente? – squittì un agente all'altro capo dell'apparecchio telefonico.

– Debolmente. Non potrebbe, per favore, alzare il suo tono di voce? – replicò Paul.

Racconti allo specchio

Concorso 2005 di scrittura Tre Valli per giovani autori

grazie all'alto numero dei partecipanti e grazie alla qualità dei lavori consegnati, si può tranquillamente affermare che i timori e i dubbi iniziali si sono trasformati in un sentimento di piena soddisfazione, che ben ripaga i promotori degli sforzi profusi in quest'iniziativa.

Si può sostenere, senza tema di smentita, che fra le passioni dei giovani vi è anche un posto per la scrittura, per la voglia di comunicare e di esprimersi attraverso la parola scritta.

Concludiamo con un passaggio dell'intervento dell'onorevole Gendotti, presente alla cerimonia di premiazione, che ha avuto luogo lo scorso 7 ottobre alla Scuola media di Biasca:

«Quando dico di provare gioia nel trovarmi qui davanti a voi non lo faccio perché questa è una cerimonia di premiazione e bisogna essere seri; lo faccio perché sono sinceramente lieto di essere qui con voi, cioè con persone che provano il piacere di scrivere, perché vi siete accorti che in questo mondo non ci sono solo televisione, radio, musica a gogò, telefonino e computer. E mi fa piacere incontrare persone adulte che sanno del vostro piacere di scrivere e vi hanno dato la possibilità di dimostrare quanto sapete fare e come lo sapete fare. Grazie dunque a voi e grazie a loro».

Le parole del direttore del DECS, la risposta positiva data dai ragazzi, gli elogi di numerosi docenti e genitori, il sostegno sempre crescente anche degli sponsor privati hanno rafforzato gli organizzatori nell'idea di proseguire con questo concorso anche nel 2006.

Il sogno nel cassetto dei promotori è quello di riuscire – progressivamente – nei prossimi anni ad estendere questo concorso all'intero Ticino. Una bella sfida che per riuscire necessiterà di nuovi sponsor e di grande collaborazione fra tutte le componenti della scuola ticinese.

**Docente di italiano presso la Scuola media di Lodrino*

– Sissignore, certo signore, come vuole Lei signore – rispose l'agente un po' impacciato e intimorito.

– Va bene. Ma ora passi al dunque – intimò spazientito il commissario Hosson.

– Abbiamo trovato una scatola contenente effetti personali riguardanti la vittima. Dovrebbe arrivare l'agente Schmid a portargliela, è un po' imbrantato ma ... – e prima che potesse finire la frase Paul appese.

– Ec ... ecco qui signore – farfugliò l'agente.

– Grazie Schmid! – poi, con un cenno del capo lo invitò ad uscire. Paul sollevò con delicatezza il coperchio della scatola ...

Posso cambiare dal giorno alla sera e quando l'adorabile gattino tira fuori gli artigli, pregate per non incontrarlo. Molti affermavano che avevo un carattereccio, altri che ero strana, ma io ero semplicemente io.

Vivevo di libri, film, musica e mele. Ero cocciuta e odiavo aver torto. La storia mi appassionava, forse perché ero molto curiosa e mi piaceva ficcare il naso in affari altrui. È stato questo a farmi finire nei guai, ma non i soliti pasticci causati dalla mia lingua biforcuta, questi erano seri, molto più seri.

– ... all'interno c'era un libro di fumetti di Mafalda, un altro libro, questa volta il codice Da Vinci, cd vari: U2, Coldplay, Duran Duran, e, sul fondo, delle foto.

– Sally, voglio che mi trovi i due uomini ritratti nelle foto, li voglio interrogare il più in fretta possibile – disse il signor Hosson.

Ora tutto mi appare chiaro come non mai.

– ... sei stato tu o non sei stato tu ad uccidere quella povera ragazza? Rispondi dannazione! – ringhiò Paul battendo

con veemenza il pugno sul tavolo.

– ... Pitjey era inferocito, e quando è sbucata fuori quella ficcanaso ha estratto la pistola e ha sparato ... – esitò a dire Derek; poi continuò: – C'era in ballo un grosso giro di droga e lei ha sentito tutto...

– Sbatti dentro questo verme e il suo compare. Meriterebbero solo di bruciare all'inferno.

Ero uno spirito libero, e adesso lo sono ancor più di prima.

**Titolo originale del racconto: La vittima*

*Lea Ferrari Castelli, Ludiano
Scuola media Acquarossa,
docente: Elio Giamboni*



JAM EDIZIONI

Chi fosse interessato ai "Racconti allo specchio" può richiedere il libro direttamente alla Tipografia Jam, 6526 Prosito, telefono: 091.863.19.19

ESPOprofessioni: la scelta della professione per il futuro

Espoprofessioni 2006 (13-18 marzo)

Espoprofessioni rappresenta una sorta di finestra sul mondo del lavoro: un mondo vasto e diversificato, che contempla un'ampia gamma di professioni in costante evoluzione e trasformazione e che si rivela estremamente dinamico e polivalente.

La mostra si tiene negli spazi espositivi dell'Espocentro di Bellinzona, su una superficie di oltre 5'000 mq. Associazioni professionali, enti e istituti di formazione (in totale una novantina) presentano oltre duecento professioni e perfezionamenti nei settori agricolo, artigianale, artistico, industriale, commerciale e sociosanitario.

Informazione, Aggiornamento, Relazioni interpersonali, Immagine

Attraverso Espoprofessioni 2006 si intende proporre ai visitatori una panoramica realistica delle possibilità di formazione professionale esistenti in Ticino e, in parte, nel resto della Svizzera. Negli appositi stand, allestiti dai vari enti, dalle associazioni professionali e dalle scuole presenti, viene offerta ai visitatori la possibilità di osservare, di informarsi e di intrattenere colloqui con apprendisti, studenti, responsabili della formazione e specialisti del settore. È inoltre disponibile una vasta documentazione scritta e audiovisiva che permette agli interessati di cogliere tutti gli aspetti più significativi della formazione professionale. Lo scopo della manifestazione è quindi di educare il giovane o l'adulto alla scelta della propria via di formazione professionale attraverso un processo di sensibilizzazione e di autoinformazione attiva, che consenta di raccogliere e percepire tutti quegli elementi indispensabili per affrontare un passo tanto importante e significativo.

Il pubblico interessato

La manifestazione si rivolge innanzitutto ai giovani in età scolastica, quindi particolarmente agli allievi delle scuole medie del Cantone Ticino e del Grigioni italiano che frequentano gli ultimi anni della scuola dell'obbligo (6.-9. anno di scuola). Per questi giovani, al termine del ciclo di studi obbligatori, si pone il problema della scelta scolastica o professionale: l'ampio ventaglio di professioni in mostra offre pertanto una significativa panoramica sulle svariate possibilità formative presenti nei rispettivi settori.

Ma Espoprofessioni 2006 è rivolta anche ai genitori, affinché possano trovare, idealmente raccolte in un unico ambiente, le informazioni necessarie per collaborare con i propri figli nelle varie fasi del processo che conduce alla scelta professionale; agli adulti, poiché offre l'occasione di raccogliere le necessarie informazioni sulle possibilità di formazione permanente, di perfezionamento, di aggiornamento e di riqualificazione, e, in generale, sugli sbocchi al termine della formazione professionale di base; oppure, per coloro che desiderano cambiare professione – in sintonia con un fenomeno che porta ormai l'individuo a volere o a dover essere sempre più mobile e flessibile – vi è l'opportunità di trovare l'adeguata risposta agli interrogativi che una nuova scelta solitamente richiede; agli insegnanti, in quanto è proposta un'occasione unica per mostrare ai propri allievi uno spaccato della realtà socio-economica del Cantone, con l'opportunità di poter cogliere validi spunti per lavori di ricerca nella materia insegnata o in attività interdisciplinari.

Animazione

I vari stand sono animati da giovani apprendisti o studenti e da formatori o specialisti designati dalle rispettive associazioni professionali, da enti o istituti di formazione.

Inoltre sono pure previste una serie di manifestazioni collaterali (sfilate, rappresentazioni musicali e spettacoli, concorsi e premiazioni) e la presenza in diretta della Radiotelevisione svizzera di lingua italiana attraverso Rete 3, che metterà in onda diverse trasmissioni su svariati temi inerenti alla formazione, alternate a momenti di intrattenimento musicale.

Concorsi a premio

Per sensibilizzare e coinvolgere gli allievi delle scuole dell'obbligo vengono proposti dei concorsi speciali a premio; uno, aperto esclusivamente agli allievi delle scuole medie obbligatorie (8. e 9. anno di scuola), prevede attività didattiche prima, durante e dopo la manifestazione; un altro è rivolto agli allievi degli ultimi anni delle scuole speciali; un terzo specifico concorso è destinato agli allievi dei diversi corsi di pretirocinio (10. anno di scuola).

Alcuni sponsor promuovono e sostengono i vari concorsi mettendo a disposizione i premi: Login FFS e RTSI.

Maggiori dettagli in merito ai concorsi vengono forniti agli interessati dall'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale o sono consultabili sul sito ufficiale della manifestazione: www.espoprofessioni.ch.

Diverse associazioni professionali e scuole propongono inoltre presso i rispettivi stand altri concorsi a premio e altre attività di animazione destinati ai visitatori, allo scopo di coinvolgere in maniera diretta giovani e adulti.

Alla scoperta dei mestieri e degli hobby

Grazie all'iniziativa dei «Corsi per adulti» della Divisione della formazione professionale del DECS, presso lo stand D10 verranno presentati a turno ogni giorno dei mestieri o degli hobby particolari che mettono in risalto la creatività e l'abilità artigianale dei protagonisti che li esercitano.

Brigitte Allenbach (scultura su pietra), Italo Chiesa (cestaio), Marco Conti (fusione del vetro), Lorenzo De Felici (vetrate e Tiffany), Orio Galli (calligrafia), Amilcare Monteggia (intaglio del legno), Giovanni Pedretti (aeromodellismo), Rita Pura (tombolo), Ruth Spengler (filatura della lana e feltro), Antonella Tomaino (ceramica al tornio) e Angelina Vassalli (vimini) si cimentano dal vivo nella loro particolare specialità, dando sfoggio delle loro capacità e competenze, permettendo ai visitatori di ammirare e scoprire aspetti affascinanti e coinvolgenti della manualità e creatività individuale.

Il programma dettagliato delle varie esibizioni è pubblicato su «Espoprofessioni News» e sul sito www.espoprofessioni.ch.

www.espoprofessioni.ch

Il sito internet è allestito e gestito da un giovane apprendista informatico e contiene numerose informazioni e argomenti d'attualità inerenti alla manifestazione.

Webmaster: Joao Pinto, apprendista informatico (2. anno di tirocinio) presso l'Amministrazione cantonale.

Comunicati, informazioni e cronaca

Kovive cerca in Ticino 40 posti-vacanza per bambini in difficoltà

Kovive, l'ente svizzero di aiuto per bambini in difficoltà, cerca per l'estate prossima nuove famiglie di accoglienza (anche coppie senza figli), disposte a regalare un po' di tempo e di calore umano ad un bambino socialmente sfavorito, dell'età che va dai cinque ai dieci anni.

I bambini provenienti dalla Francia e dalla Germania trascorrono da tre a cinque settimane nelle loro famiglie-ospitanti, invece per i bambini svizzeri c'è anche la possibilità di soggiornare per un periodo di due settimane o oltre. Offrire un posto-vacanza non significa affatto offrire anche un programma vacanziero impegnativo. È di importanza ben maggiore che i bambini possano prendere parte ad una normale vita di famiglia. Infatti spesso a loro mancano le cose più elementari, come ad esempio una quotidianità

regolare, persone di fiducia oppure tempo libero per giocare.

Chi, durante quest'estate, desidera aprire la propria casa ad un bambino sfavorito proveniente dalla Francia, dalla Germania o dalla Svizzera, può ottenere altre informazioni presso Gemma e Walter Fuchs, Bironico, 091 946 28 57; Luigina Cescato, Balerna, 091 683 54 32; Angela De Camilli, Gordevio, 078 690 36 36; Kovive, 041 249 20 90, www.kovive.ch; info@kovive.ch.

Premio della Fondazione Peter-Hans Frey

Lo scopo della Fondazione Peter-Hans Frey è quello di conferire un premio che onori una realizzazione di particolare importanza nel campo della pedagogia. Il premio viene attribuito a cittadini/e svizzeri/e che operano in patria o all'estero.

Il premio può essere assegnato a docenti attivi in ogni ordine di scuola, ma anche a ricercatori privati che

svolgono un'attività pratica nel settore della pedagogia.

Il premio, conferito ogni anno in autunno dal Consiglio di fondazione, non supera il valore di 10'000 frs.

Candidature degne di considerazione vanno annunciate al presidente della Fondazione, dr. Allan Guggenbühl, all'indirizzo Peter-Hans Frey Stiftung, Kirchweg 61, 8102 Oberengstringen, entro il 31 marzo 2006. Le proposte presentate soltanto dal candidato stesso non possono essere prese in considerazione: le candidature devono essere sostenute e giustificate da almeno due altri proponenti. Non viene tenuta nessuna corrispondenza sulle candidature. Gli interessati sono pregati di mandare eventuali documenti, libri o altri materiali sul lavoro presentato solo su richiesta della Fondazione.



arredamenti scolastici

lavagne e attrezzature

mobili per ufficio

scaffalature per biblioteca

embru

Mazzoni S.A.
Piazza Muraccio 8
6601 Locarno
tel. 091 751 49 67
fax 091 751 74 73
www.mazzoni.ch
info@mazzoni.ch

MAZZONI



Piazza Roncaa 2 CH-6850 Mendrisio
tel. 091/6405424 - fax 091/6405429
www.plastifil.ch

	Sedia per scuola elementare e materna
	Art. 6050/1 I ciclo Art. 6050/2 II ciclo Art. 6050/3 scuola materna
	Sedia per scuola media <i>Modello conforme ai criteri ergonomici approvati Dal Politecnico Federale di Zurigo</i>
	Art. 2005
	Sedia per scuola superiore e sale multiuso Art. 6013
	Banco scolastico biposto 1300x650 mm Banco scolastico monoposto 650x650 mm
	Art. 6000 alt. fissa 750 mm Art. 6000R alt. regolabile

La lingua, la conoscenza e la lezione del Manzoni

di Saverio Snider*

"Essendo le lingue e imperfette e aumentabili di loro natura, nulla vieta, anzi tutto consiglia di prendere da dove torni meglio, o anche di formare de' nuovi vocaboli richiesti da novi bisogni, e che l'uso non somministri. Ma per aggiungere utilmente, è necessario conoscer la cosa a cui si vuole aggiungere; e poter quindi discernere ciò che le manchi in effetto. Altrimenti può accadere (e se accade!) che uno, non trovando un termine cosiddetto italiano, di cui creda, e anche con ragione, d'aver bisogno, e non osando, anche qui con ragione, servirsi di quello che gli dà il suo idioma, corra, a prenderlo da una lingua straniera"... Ne deriva solo un "guazzabuglio" perché così facendo "non s'aggiunge a una lingua più di quello che, col buttare una pietra in un mucchio di pietre, s'aiuti ad alzare una fabbrica". Queste osservazioni sono del 1868 e portano la firma di Alessandro Manzoni, che così scriveva a Emilio Broglio divenuto l'anno precedente ministro della pubblica istruzione del nuovo Regno d'Italia. Fatta salva ovviamente la diversa contingenza del quadro storico-culturale d'allora e le ragioni immediate che le hanno originate, quelle parole non mi sembrano tuttavia aver perso il senso dell'attualità. In effetti, non potrebbero forse valere anche per l'oggi? Non conosciamo forse anche noi, qui e adesso, un problema analogo per l'italiano che parliamo e scriviamo?

L'insegnamento del Manzoni è chiaro: la premessa indispensabile per ogni impegno politico legato alla lingua parte dalla "conoscenza della cosa", cioè dell'oggetto di cui si parla, e che si vuole difendere e promuovere. D'altra parte le leggi in quest'ambito non servono a nulla: tutti sanno che non hanno mai risolto un problema di questo tipo, né hanno mai permesso di salvare un idioma moribondo (inoltre - osservava ancora il Manzoni - i vocabolari e le grammatiche, parimenti, non sono un codice penale). Ma se la via maestra da seguire è dunque quella della

conoscenza, come muoversi? I fronti d'azione, immediati, possono essere sostanzialmente due.

Il primo concerne lo studio approfondito (in termini diacronici e sincronici) della nostra realtà linguistica, con tutte le sue specificità. Il Ticino è in tal senso un Paese fortunato, perché si è fatto tanto in tale direzione negli ultimi decenni grazie alla curiosità di molti ottimi ricercatori e alla sensibilità dello Stato che li ha sostenuti nei loro lavori. Basti pensare che da trent'anni a questa parte (da quando cioè apparve proprio nel 1976 il libro "Dialecto e italiano regionale nella Svizzera italiana" di Ottavio Lurati, seguito poi subito da "Lingua matrigna" di Sandro Bianconi) la bibliografia sull'argomento si è fatta mano molto ricca, tanto che non è sbagliato ritenere che nessuna regione d'Italia o della Svizzera possa godere di un simile privilegio conoscitivo. Chi d'altri (e delle nostre dimensioni demografiche) può infatti godere di strutture come quella del "Vocabolario dei dialetti" o dell'"Osservatorio linguistico"? Praticamente nessuna. Questo vero e proprio tesoro va in ogni caso valorizzato più di quel che sinora si è fatto. I dati raccolti, le "fotografie" e le "radiografie" scattate, i suggerimenti che ne derivano devono essere maggiormente diffusi nell'opinione pubblica, devono diventare patrimonio di tutti, non solo degli specialisti. Sono uno strumento d'azione "politica" importante per la promozione dell'italianità nel contesto federale, cosa quanto mai urgente. In quest'ottica, diciamo la verità, resta ancora parecchio da operare, soprattutto per ciò che concerne il secondo grande fronte che tocca appunto l'ambito della "conoscenza" in senso manzoniano: la scuola.

Non ho elementi sufficienti per sostenerlo con certezza, ma ho l'impressione che nelle nostre aule scolastiche, soprattutto in quelle delle medie superiori (che dovrebbero essere più sensibili al tema), in fondo non si parli abbastanza della realtà linguistica del Paese. Gli studi di cui si diceva

in precedenza forse non vengono diffusi sufficientemente, si discute troppo poco di una realtà federalistica che sta scricchiolando sul piano linguistico (e la cosa non è pertinenza delle sole lezioni d'italiano, ma pure di tedesco, francese e anche d'inglese). Un conto è che se ne dibatta (sporadicamente) sulle pagine dei giornali, un conto è che se ne occupino, con passione e seriamente, i ragazzi: sono loro che dovranno affrontare questo genere di problemi domani, ed è bene (qualsiasi sia l'esito che la sorte ci riserverà) che arrivino a farlo con cognizione di causa, sorretti dalla massima sensibilità possibile.

Ma c'è un altro "nodo" sostanziale che va affrontato seguendo la lucida lezione del Manzoni. Lo Stato credo debba pretendere da tutti coloro che sono chiamati ad operare per suo mandato la conoscenza della nostra lingua ufficiale, che è quella italiana. Una conoscenza non effimera, superficiale, solo indotta, bensì piena, sul fronte lessicale, grammaticale e sintattico. È un impegno che deve partire proprio dalla scuola di ogni ordine e grado, e che deve far parte a corpo intero dei criteri di scelta degli insegnanti d'ogni materia: anche di quelli di materie scientifiche e persino di ginnastica. Da loro dipende la formazione linguistica dei giovani, che non è, né può ritenersi, cosa di poco conto. E poi analogo discorso, in successione, va fatto per tutti i funzionari pubblici, che spesso si esprimono in maniera inadeguata soprattutto nei documenti scritti che producono, a cominciare dalle risoluzioni del Consiglio di Stato.

Per dar corpo concreto a quanto detto ci vuol poco e ci vuol molto, ovviamente, come per tutte le cose. Soprattutto ci vuole almeno un pizzico di buona volontà: non è uno sforzo che vale la pena fare? Il classico santo non vale la proverbiale candela?

*Giornalista

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.-