

2 A proposito del progetto di "piccola revisione" della maturità liceale
di Renato Vago

2 Consultazione HarmoS
Viene presentata la presa di posizione del Consiglio di Stato in merito all'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Risoluzione del 28 novembre 2006).

7 Il corso complementare di formazione per docenti di attività creative
di Cristiana Canonica Manz

8 Corso di formazione per l'abilitazione all'insegnamento dell'educazione fisica

nelle scuole elementari del Cantone Ticino
di Enrico Ferretti

10 Passaggio agli studi superiori
Sintesi di una ricerca volta a determinare in quale misura i licei svizzeri preparino gli studenti agli studi superiori, con un paragone tra il vecchio regime di maturità e quello attuale.

12 Corsi Passerella: "Maturità professionale - Scuole universitarie" e "Maturità professionale - ASP"
di Rocco Sansossio
Alcune considerazioni sui corsi di formazione, offerti

ai giovani in possesso di una maturità professionale, per accedere agli studi universitari o all'Alta scuola pedagogica.

15 La pedagogia dei genitori, un patto educativo tra famiglia e professionisti
di Mattia Mengoni

19 Scuola, cultura, identità
di Maria Luisa Delcò
Resoconto del Congresso di Rovereto (Trento) e delle Giornate circondariali all'Università della Svizzera italiana

23 Una raccolta di testi fransciniani
di Franco Zambelloni

A centocinquanta anni dalla morte di Stefano Franscini, un'iniziativa editoriale quale omaggio della scuola ticinese a colui che è considerato il suo "padre fondatore".

24 L'opinione di...
De Rougemont: la scuola come penitenziario
di Orazio Martinetti

277

Periodico della Divisione della scuola

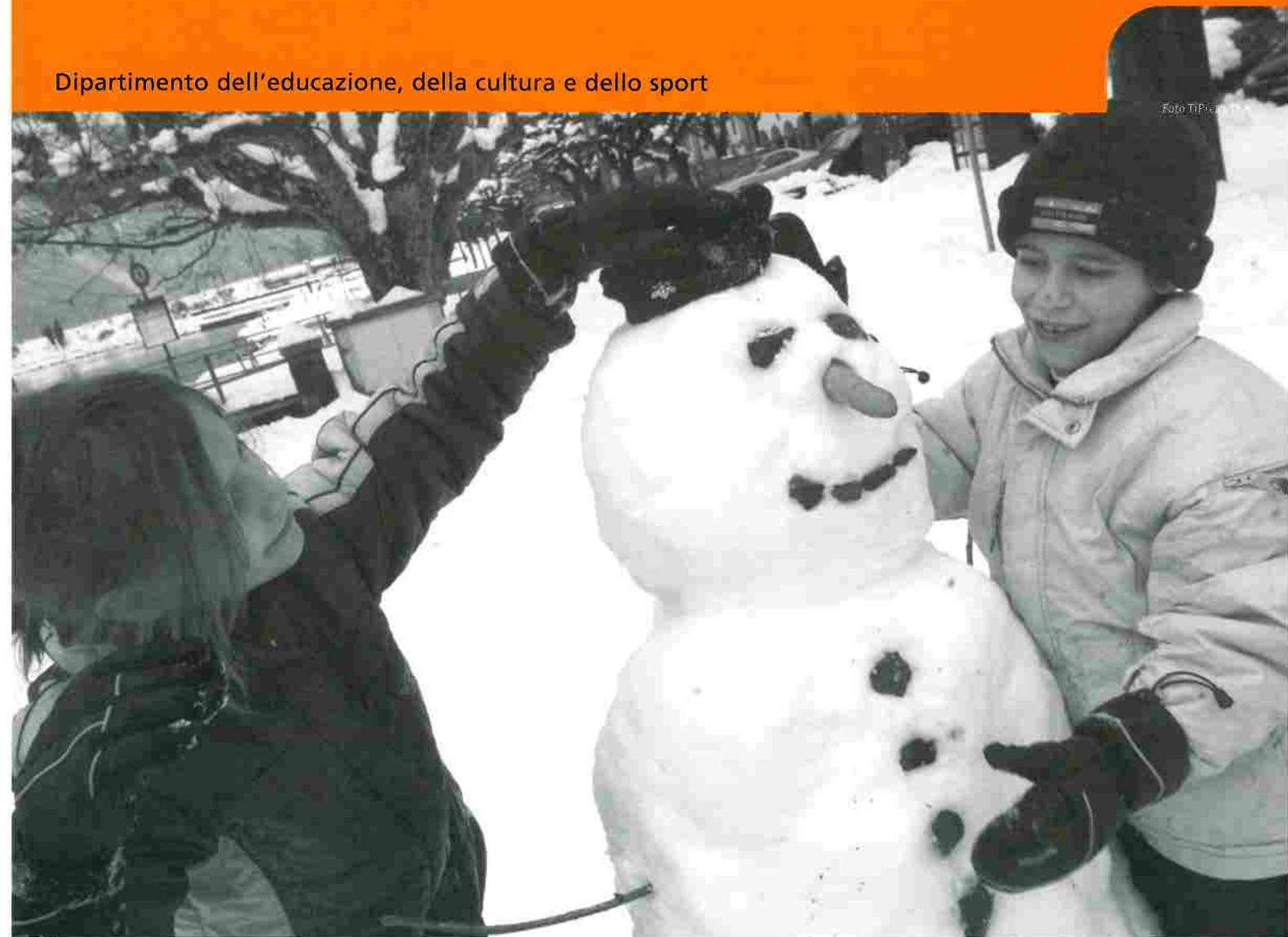
Anno XXXV - Serie III

Novembre-Dicembre 2006

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto TIPA



Consultazione HarmoS

Presentiamo di seguito la presa di posizione del Consiglio di Stato riguardo all'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Risoluzione del 28 novembre 2006).

Il Consiglio di Stato intende prendere posizione in merito all'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (HarmoS) e ringrazia la Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione (CDPE) per aver coinvolto l'autorità cantonale nella procedura di consultazione.

In considerazione dell'importanza sul piano nazionale – ma anche cantonale – del citato Accordo e dell'impatto che può avere sulle scelte di politica scolastica, il nostro Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport ha deciso di raccogliere l'opinione di numerosi interessati, associandoli alla consultazione in atto. Inoltre per assicurare un'adeguata informazione e conoscenza delle implicazioni derivanti dall'Accordo sono stati pure organizzati dei pomeriggi di studio, l'ultimo dei quali ha visto la presenza di oltre 250 partecipanti. È indubbio che la nuova normativa pone non pochi problemi all'ordinamento scolastico ticinese e gli aspetti menzio-

nati dalle oltre 40 prese di posizione pervenute al Dipartimento da parte di partiti politici, associazioni economiche e sindacali, organizzazioni d'insegnanti, genitori, istituti scolastici, ecc. evidenziano l'importanza e l'attenzione che deve essere riconosciuta alla normativa in fase di elaborazione, la cui adozione – anche in riferimento al dettato e alle conseguenze dei nuovi articoli costituzionali – non può di certo lasciare indifferenti le autorità politiche, scolastiche e tutti coloro che hanno a cuore le sorti della nostra scuola.

Necessità di un'armonizzazione del sistema educativo svizzero

Il Consiglio di Stato ritiene importante e necessario procedere ad una progressiva armonizzazione delle politiche scolastiche cantonali in modo da superare l'attuale frammentazione determinata dall'autonomia riconosciuta ai cantoni. Questa progressiva armonizzazione – da non confondersi

comunque con l'uniformità – deve però essere attuata soprattutto a livello delle diverse regioni linguistiche e culturali. Infatti se è vero che lo scopo del citato Accordo è quello di favorire la mobilità delle persone (cfr. art. 2 cpv. 2) è altrettanto vero che la mobilità più frequente avviene all'interno della stessa area linguistica. A giustificare questa constatazione è sufficiente valutare i dati del Censimento della popolazione del 2000 per rendersi conto dell'entità degli spostamenti all'interno di una determinata area linguistica rispetto a quelli tra due o più aree linguistiche. A titolo informativo si segnala – ad esempio – che gli spostamenti di allievi dalle altre regioni linguistiche verso il Ticino coinvolgono generalmente un numero assai limitato di allievi: nell'anno scolastico 2005/06 solo 68 allievi provenienti dagli altri cantoni svizzeri si sono iscritti per la prima volta nella nostra scuola dell'infanzia, elementare o media, ciò che corrisponde allo 0,2% della popolazione scolastica di questi settori.

Questo aspetto, vale a dire l'accento maggiore che deve essere riconosciuto alle regioni linguistiche, dovrebbe essere esplicitato e ribadito anche nel testo dell'accordo, ad esempio all'art. 2, dove già si sottolinea opportuna-

A proposito del progetto di "piccola revisione" della maturità liceale

di Renato Vago*

L'Ordinanza federale/Regolamento della CDPE, concernente il riconoscimento degli attestati di maturità del 1995 (O/RRM), persegue tra gli altri obiettivi quello di promuovere un insegnamento coordinato e coerente delle discipline di uno stesso settore di studio. In particolare il lavoro coordinato nelle discipline del settore delle scienze sperimentali e di quello delle scienze umane si conclude con l'assegnazione di una nota unica di maturità sia in scienze sperimentali sia in scienze umane. Sul nuovo modello di studi liceali proposto dal Cantone Ticino, la Commissione svizzera di maturità si era espressa in termini molto positivi evidenziando in particolare «il palese sforzo per un lavoro interdisciplinare che si manifesta in modo molto marcato e lo sforzo per impostare un insegnamento transdisciplinare, sviluppare forme particolari d'insegnamento, garantire la qualità e la valutazione dell'insegnamento» e concludendo che il nuovo ordinamento «è conforme sotto ogni aspetto alla lettera ma anche al senso e allo spirito dell'O/RRM».

Sollecitate da più parti, chiusa la prima fase della valutazione della riforma (EVAMAR), la Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca (SER) e la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) hanno chiesto a un Gruppo di lavoro (Gruppo) di presentare proposte di modifica

mente il rispetto che deve essere riconosciuto "alla diversità delle culture nella Svizzera plurilingue". Diversità che molto spesso trova puntuale riferimento anche nell'organizzazione scolastica e negli obiettivi educativi assegnati alla scuola. Il maggior accento da dare all'armonizzazione all'interno della stessa area linguistica si giustifica ulteriormente per il fatto che la stessa CDPE all'art. 8 evidenzia il ruolo assunto dalle regioni linguistiche nell'elaborazione dei piani di studio e dei mezzi d'insegnamento. Per il Cantone Ticino – che de facto e per questo specifico aspetto non può essere associato ai lavori delle altre Conferenze regionali della CDPE – ciò significa dover assumere da solo gli sforzi e gli impegni che ne derivano, con non poche ripercussioni sulle persone da coinvolgere e sulle risorse finanziarie da destinare.

Obiettivi e finalità della scuola obbligatoria

Si giudicano validi e interessanti gli obiettivi espressi dall'art. 3 dell'Accordo. Molto opportunamente l'articolo in questione sottolinea gli ambiti d'intervento della scuola, le finalità da perseguire e le competenze auspiccate e richieste al termine dell'obbligo scolastico.

A questo proposito si ritiene che altri due obiettivi meriterebbero di essere esplicitati – a giudizio del Consiglio di Stato – in questo articolo:

- il principio delle pari opportunità;
- il principio dell'integrazione degli allievi.

In merito al primo aspetto – le pari opportunità – giova qui ricordare che si tratta di un obiettivo che si ritrova in tutte le legislazioni scolastiche nell'intento di offrire a tutti gli allievi, indipendentemente dai fattori sociali, culturali ed economici che li caratterizzano, le stesse opportunità scolastiche. Si tratta indubbiamente di un obiettivo difficile e impegnativo da perseguire (e al riguardo basterebbe esaminare i dati di Pisa 2003 che attestano come nel nostro paese i condizionamenti socioeconomici assumono ancora una parte troppo importante nella riuscita scolastica degli allievi), ma un documento importante e qualificante come l'Accordo HarmoS – che definisce e caratterizza lo sviluppo della scuola in Svizzera per i prossimi decenni – non può di certo dimenticare questo aspetto di fondo per realizzare pienamente una società veramente democratica.

Anche il secondo principio auspicato – quello dell'integrazione – risponde ad analogha preoccupazione. I flussi



Foto TiPress/S.G.

demografici, la provenienza di allievi di altre lingue e culture, ma anche la presenza nella nostra società di allievi con diverse capacità e potenzialità, determinano inevitabilmente per la scuola la messa in atto di adeguate misure in grado, da un lato, di favorire l'integrazione di questi giovani e, dall'altro, di valorizzare le diversità. Giustamente la CDPE con l'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia specializzata evidenzia la necessità che la scuola regolare debba farsi carico del maggior numero di allievi: questo importante principio – ribadito anche dalla Costituzione federale – merita a giu-

urgenti dell'O/BRM (kleine Revision). In estrema sintesi, il rapporto presentato dal Gruppo propone: di abolire la nota unica nelle scienze sperimentali e nelle scienze umane per ridare uno statuto autonomo alle singole discipline; di aumentare il peso della matematica e delle scienze sperimentali nei piani di studio liceali; di poter scegliere come lingua 2 anche una lingua antica o moderna (abolendo di fatto l'obbligo di offrire come seconda lingua l'italiano nella Svizzera tedesca e francese); di mantenere la "doppia compensazione" delle note insufficienti e di introdurre un coefficiente doppio per le note della lingua prima, della matematica e dell'opzione specifica per quanto riguarda i criteri per l'ottenimento dell'attestato di maturità; a queste si aggiungono altre misure di minore impatto sull'organizzazione degli studi. Le proposte di modificazione, oltre ad intaccare uno dei principi fondamentali che hanno retto la riforma degli studi liceali, portano addirittura a 14 le note di maturità (!), frammentando ancora di più gli insegnamenti rispetto a tempi che sembravano ormai passati. Esse tendono inoltre a facilitare strategicamente la possibilità di una standardizzazione dei saperi (esplicitamente auspicata dal Gruppo) nella prospettiva di una supposta semplificazione del processo valutativo. Un progetto, insomma, che potrebbe portare i docenti a burocratizzare il loro lavoro e a perseguire obiettivi definiti da parametri controllabili. La scuola tenderebbe così a formare allievi che rispondono a standard prefissati e non degli uomini liberi. Non dobbiamo dimenticarci che un elemento essenziale dell'identità del docente, il quale non deve essere concepito come un mero esecutore di volontà altrui, sta nella libertà con cui può interpretare e trasmettere la cultura. Ma c'è di più, il nuovo articolo 11 bis *Interdisciplinarietà* così recita: «ogni istituto farà in modo che gli allievi siano familiarizzati con modalità di lavoro interdisciplinare». È quanto la Commissione svizzera di maturità raccomandava già nel commento all'O/RRM del 1995: «nel settore delle scienze sperimentali e delle scienze umane con la soluzione proposta [la nota unica] si vuole promuovere un insegnamento coordinato e coerente delle discipline dello stesso settore di studio in modo da evitare una lettura lineare dei programmi». Un modello che nella sua costruzione ha impegnato e vede tuttora all'opera con un notevole e gratificante investimento di energie i docenti, ma che – nel giro di un giorno – a detta della CDPE, il Ticino dovrebbe paradossalmente abbandonare... per perseguire l'interdisciplinarietà!

* Direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio superiore



Foto TiPress/B.G.

citato articolo nel senso che la lingua italiana sia offerta agli allievi, segnatamente nel corso del secondario I.

Data d'inizio della scolarità obbligatoria

Il Concordato HarmoS, oltre ad anticipare l'accesso alla scuola dell'obbligo a 4 anni, stabilisce in modo perentorio all'art. 4 cpv. 1 la data di riferimento per accedervi: 30 giugno.

Questo aspetto non è irrilevante per il Cantone Ticino e deve essere qui rammentato che questo elemento è uno dei due motivi che hanno impedito al nostro Cantone di aderire al Concordato scolastico del 1970 (l'altro aspetto è dato dalla durata dell'anno scolastico che in Ticino è di 36,5 settimane, mentre il minimo stabilito dal Concordato è di 38).

Infatti – da sempre – la data di riferimento per accedere alla scuola (sia essa la scuola dell'infanzia facoltativa o la scuola elementare obbligatoria) è il 31 dicembre dell'anno in cui l'allievo/a inizia la scuola. Vi sono quindi nelle nostre classi di prima elementare sia allievi con 6 anni e 8 mesi compiuti, ma anche allievi con soli 5 anni e 8 mesi di età.

Siamo consapevoli che la data di riferimento per iscriversi alla scuola tiene largamente conto della prassi in uso in numerosi cantoni; ciò non toglie che per il Cantone Ticino la data prevista avrebbe come conseguenza per ca. 1'200 allievi di accedere con un anno di ritardo – rispetto ad oggi – alla scuola dell'infanzia o alla scuola dell'obbligo. Si tratta, a ben vedere, di un peggioramento della situazione, a maggior ragione se si considera che nella maggior parte dei paesi industrializzati la tendenza è quella di anticipare la scolarizzazione, non di certo di posticiparla. A ciò si aggiunga il fatto che se questi 1'200 allievi non potessero accedere come ora alla scolarità negli attuali termini, la conclusione del loro ciclo di studio avverrebbe con un anno di ritardo rispetto ad oggi, con le inevitabili conseguenze sull'accesso agli studi accademici, alla professione e sui maggiori oneri a carico delle famiglie. Occorre pure tener presente che la data di riferimento del 31 dicembre è adottata anche per accedere alla scuola dell'infanzia che – pur mantenendo lo statuto di scuola dell'infanzia – è lar-

dizio del Consiglio di Stato di essere esplicitato anche nell'Accordo HarmoS.

Negli articoli sulle finalità educative si reputa opportuno un riferimento esplicito alla collaborazione tra scuola e famiglia nel raggiungimento degli obiettivi indicati. L'apporto dei genitori agli aspetti più propriamente educativi è molto importante e non può essere dimenticato nell'Accordo intercantonale in fase di elaborazione.

Consenso si esprime per contro sui disposti dell'art. 6 i cui obiettivi sono già largamente attuati nelle nostre scuole con l'organizzazione delle mense scolastiche e del doposcuola.

Con non poca meraviglia il Consiglio di Stato ha preso conoscenza che all'art. 3 cpv. 2 lett. a dell'Accordo ci si limita a far riferimento alla lingua standard locale, ad una seconda lingua nazionale e ad un'altra lingua straniera come materie da insegnare nel corso della scolarità obbligatoria. L'impressione che si rileva dalla lettura del testo e del commento che accompagna l'Accordo è che con la dicitura "un'altra lingua straniera" non si faccia di certo riferimento ad una terza lingua nazionale, ma all'inglese. Se così fosse il Consiglio di Stato

non può dare il suo consenso a quest'impostazione in quanto la stessa:

- è in contrasto con l'art. 70 cpv. 3 della Costituzione federale che recita: "La Confederazione e i Cantoni promuovono la comprensione e gli scambi tra le comunità linguistiche";
- è poco rispettosa del progetto di Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione fra le comunità linguistiche che sarà discusso prossimamente dalle Camere federali;
- è in contraddizione con le Raccomandazioni della CDPE, del 24 marzo 2004, in materia d'insegnamento linguistico che precisano l'impegno dei cantoni affinché gli allievi abbiano la possibilità di sviluppare delle competenze nelle altre lingue nazionali;
- penalizza la diffusione della cultura e della lingua italiana in Svizzera;
- preclude agli allievi degli altri cantoni la possibilità di seguire dei corsi di lingua e cultura italiana;
- è in contrasto con l'iniziativa cantonale approvata dal Gran Consiglio ticinese il 18 aprile 2005 con il titolo "Salvaguardia del plurilinguismo a supporto della coesione nazionale: un compito irrinunciabile".

Per questi motivi il Consiglio di Stato chiede formalmente la modifica del

gamente frequentata dal 65% degli allievi di 3 anni e dal 100% di quelli di 4 e 5 anni.

Proprio per questi motivi la maggior parte delle persone consultate in Ticino reputano importante, necessario e irrinunciabile mantenere l'attuale data di riferimento del 31 dicembre per accedere alla scuola.

Il Consiglio di Stato ritiene che una maggior flessibilità debba essere prevista dall'Accordo intercantonale e chiede quindi alla CDPE che la data di riferimento sia stabilita di regola al 30 settembre, con la possibilità per i cantoni che lo desiderano di derogare alla stessa.

D'altro canto non sembra al Consiglio di Stato che questo aspetto sia determinante e fondamentale per il conseguimento dell'armonizzazione scolastica tanto auspicata. Ne consegue la richiesta di una maggior apertura da parte della CDPE affinché le esperienze condotte nei diversi cantoni possano essere recepite.

A proposito dell'anticipo dell'obbligo scolastico a 4 anni va rilevato come per la maggior parte degli allievi ticinesi questo principio è già attuato, seppur nella forma della facoltatività. Da qui una qualche osservazione critica – espressa durante la consultazione ticinese – sulla necessità di rendere obbligatorio quanto è già acquisito con il criterio della facoltatività della scuola dell'infanzia, da noi estesa ai tre anni come precedentemente evidenziato.

Durata della scuola elementare e della scuola media

Quanto prescritto dall'art. 5 dell'Accordo è sicuramente l'aspetto più condizionante per il Cantone Ticino ed è da escludere che il Consiglio di Stato e il Gran Consiglio possano dare la loro adesione all'Accordo se il contenuto dell'articolo non sarà riformulato in modo da tener conto delle particolarità del nostro Cantone.

Occorre preliminarmente evidenziare che la struttura attuale della nostra scuola comprende:

- 3 anni di scuola dell'infanzia facoltativi;
- 5 anni di scuola elementare;
- 4 anni di scuola media.

L'adozione del modello HarmoS determinerebbe per il Ticino uno stravolgi-

mento dell'attuale assetto scolastico con l'introduzione di una scuola elementare di 8 anni (2 di prescolastico e 6 di elementare) e di una scuola media di 3 anni. A ciò si aggiunga la necessità di trovare un opportuno raccordo tra il primo anno di scuola dell'infanzia facoltativo per i bambini di tre anni – che il Cantone ritiene irrinunciabile – e i primi due anni della futura scuola elementare (gli attuali secondo e terzo anno di scuola dell'infanzia).

La semplice elencazione di questi profondi cambiamenti – decisamente avversati da tutti gli organismi consultati, e in primis dalla Commissione scolastica del Gran Consiglio – evidenzia l'impossibilità di trovare sufficienti e giustificate motivazioni per adottare questi cambiamenti in Ticino. Infatti se, da un lato, l'Accordo HarmoS, ha come obiettivo riconosciuto l'anticipo della scolarità obbligatoria e l'introduzione di alcuni miglioramenti alle strutture scolastiche cantonali (in larga misura già allineate sul modello 6+3), d'altro canto lo stesso Accordo non dovrebbe penalizzare quei cantoni che hanno già anticipato da tempo, e con non poche difficoltà, alcune importanti riforme della scuola dell'obbligo. A giudizio dell'autorità cantonale l'attuale struttura dell'organizzazione scolastica ticinese risponde pienamente alle attese di allievi, docenti, famiglie e autorità politiche e non necessita quindi delle modifiche prospettate da HarmoS. Per un certo verso appare contraddittorio per il Ticino l'anticipo della scolarità obbligatoria a 4 anni e, nel contempo, il posticipo di un anno del passaggio dalla scuola elementare alla scuola media. Ai fatti sopramenzionati si aggiungano diverse importanti ripercussioni istituzionali nel rapporto Cantone/comuni, ripercussioni legate alle ingenti necessità logistiche e finanziarie che cadrebbero sulle spalle dei comuni con l'aggiunta di un anno di scuola elementare, l'assunzione di ca. 200 docenti di scuola elementare, e – per la parte cantonale – con la soppressione di ca. 250 posti di lavoro nelle scuole medie, con possibilità di licenziamento per numerosi docenti, la sottooccupazione degli edifici scolastici, la revisione dei programmi di studio, il riesame della formazione dei docenti, ecc.

Un simile – e non auspicato – cambiamento è pure difficilmente attuabile nei termini esecutivi dei quattro anni prescritti dall'art. 11 dell'Accordo.

Il Consiglio di Stato evidenzia il fatto che il Ticino è pure cantone di frontiera e – di conseguenza – confrontato con realtà scolastiche e culturali assai dissimili da quelle in atto negli altri cantoni svizzeri. Le necessità di contatto con le differenziate realtà cantonali e internazionali – unitamente alle particolarità proprie ad una regione di altra lingua e cultura – giustificano secondo l'autorità cantonale la modifica dei disposti dell'art. 3 dell'Accordo affinché il Cantone Ticino possa aderire all'armonizzazione auspicata senza dover stravolgere quanto è stato costruito con impegno e determinazione in ambito scolastico, a maggior ragione se non pochi cantoni d'Oltre Gottardo guardano con particolare interesse al "modello scolastico ticinese" attuato. La realtà del Ticino deve essere maggiormente considerata nella redazione finale dell'Accordo intercantonale.

Un'annotazione merita pure la formulazione dell'art. 5 cpv. 3, segnatamente per quanto attiene alla durata del liceo. La formulazione si presta a qualche equivoco in merito all'impostazione da assegnare agli studi liceali. Il nostro Cantone riconferma la sua scelta di un liceo quadriennale che fa seguito all'obbligo scolastico, scelta ribadita anche dalle Linee direttive della presente legislatura. Non si vorrebbe che una formulazione poco felice mettesse in dubbio una scelta che ha dato esito positivo, che ha permesso a numerosi studenti di conseguire la maturità liceale e di distinguersi negli studi universitari. Il Consiglio di Stato si chiede se sia necessario e indispensabile mantenere il cpv. 3 dell'art. 5 che si occupa delle scuole postobbligatorie in un Accordo intercantonale sulla scuola obbligatoria. Infatti – a giudizio dell'autorità cantonale – gli attuali strumenti legislativi elaborati dalla Confederazione e dalla CDPE sono senz'altro sufficienti per disciplinare questa materia per cui non sono note le motivazioni alla base di questo nuovo dispositivo. Se per contro il contenuto dell'art. 5 cpv. 3 fosse mantenuto, si chiede una diversa formulazione che non si presti agli equivoci sopramenzionati.

Standard e monitoraggio del sistema formativo

Per la prima volta si esplicitano in un Accordo intercantonale alcuni strumenti per favorire lo sviluppo del sistema formativo e, indirettamente, per permettere ai settori scolastici successivi all'obbligo scolastico di disporre di basi solide su cui poggiare i propri obiettivi formativi. Fra gli strumenti citati vi sono gli standard di apprendimento (da preferire al termine standard di formazione), previsti al secondo, al sesto e al nono anno di scolarità in alcune discipline. Le informazioni fornite nel corso della consultazione hanno permesso di evidenziare come questi standard saranno stabiliti in riferimento agli obiettivi minimi da raggiungere e che gli stessi riguarderanno alcune discipline o competenze, in particolare quelle che si prestano maggiormente ad essere valutate con dei test. Non dovranno quindi essere dimenticate altre modalità di valutazione per il miglioramento della scuola.

Sul principio che si elaborino degli standard a livello nazionale vi è senz'altro una condivisione, anche se un approccio nazionale come quello in atto evidenzia – come puntualmente sta avvenendo in questi mesi con il lavoro dei consorzi di ricerca – le oggettive difficoltà di considerare le specificità delle diverse lingue e culture presenti in Svizzera. Quest'ultimo aspetto, unitamente all'impossibilità e all'inopportunità di assegnare agli standard il compito di valutare il funzionamento del sistema formativo, visto che solo una parte degli obiettivi educativi può essere presa in considerazione, induce ad una certa prudenza nell'uso dei risultati che saranno ottenuti. Occorre esserne consapevoli per evitare che la scuola – e soprattutto la pratica educativa – si pieghi ad "esercitare" gli allievi al solo conseguimento degli standard. Quest'ultimi devono essere un mezzo e non il fine dell'atto educativo.

In merito poi alle scadenze stabilite dall'Accordo, una certa perplessità solleva la proposta di stabilire degli standard alla fine del secondo anno di scuola, viste le oggettive difficoltà di elaborare degli strumenti per la loro verifica. Per quanto attiene invece agli standard del sesto anno occorre men-

zionare il fatto che questa scadenza in Ticino non corrisponde alla conclusione di un ciclo scolastico, com'è il caso per gli altri cantoni, ma si pone alla fine del primo dei quattro anni di scuola media. Questo particolare aspetto non impedirà in ogni caso di aderire a quanto previsto dall'Accordo.

Ci si potrebbe infine chiedere se gli standard non debbano essere elaborati a livello nazionale solo alla fine del nono anno, prevedendo per quelli intermedi l'elaborazione a livello di regione linguistica. Una simile impostazione risponderebbe probabilmente meglio alle peculiarità culturali delle diverse regioni linguistiche svizzere, senza per questo venir meno all'esigenza di un'armonizzazione a livello nazionale, da conseguire soprattutto al termine dell'obbligo scolastico con gli standard del nono anno.

Il Consiglio di Stato approva comunque l'elaborazione degli standard, come adesione è pure espressa in merito al monitoraggio del sistema educativo. Questi strumenti – unitamente ad altri elementi conoscitivi – possono consentire alla scuola di evolvere, di migliorare le sue prestazioni, di adottare correttivi per assicurare una sempre migliore formazione agli allievi. In un momento in cui il confronto fra curricula formativi è presente anche nel settore formativo appare indispensabile dotarsi di appositi strumenti di valutazione della qualità assicurata dal nostro sistema scolastico, sia cantonale che nazionale. Gli strumenti di valutazione e l'esito dei risultati conseguiti sono alla base di un rinnovamento che può toccare la formazione dei docenti, i programmi e il materiale didattico, il funzionamento e l'organizzazione scolastica.

Conclusioni

Il Consiglio di Stato ritiene opportuno procedere all'armonizzazione della scuola obbligatoria in Svizzera per cui è pronto a dare, a determinate condizioni, la propria adesione all'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria.

L'adesione a questo importante postulato di politica scolastica – rafforzato anche dal voto popolare sui nuovi articoli costituzionali – è però

subordinata all'ottenimento di alcune importanti modifiche ritenute indispensabili affinché il Consiglio di Stato prima e il Gran Consiglio poi possano dare il loro consenso definitivo all'Accordo.

Gli aspetti imprescindibili alla base della futura adesione sono i seguenti:

- mantenimento dei cinque anni di scuola elementare e dei quattro anni di scuola media;
- promozione della lingua e della cultura italiana nelle scuole degli altri cantoni;
- posticipazione della data d'inizio della scuola al 30 settembre, con la possibilità concessa ai cantoni di derogare a questo termine.

Il Consiglio di Stato si augura che le sopramenzionate richieste siano adeguatamente considerate dalla Conferenza dei direttori della pubblica educazione e che possano trovare l'adesione dei suoi membri. Il Ticino ha tutto l'interesse ad aderire – nello spirito dei nuovi articoli costituzionali sulla formazione e dell'accordo sull'armonizzazione della scuola obbligatoria – a condizione che non vengano stravolte le conquiste della scuola ticinese. Non si vorrebbero in particolare compiere passi indietro e rinunciare alle riforme costruite faticosamente sull'arco di decenni.

Sarebbe spiacevole se il Cantone Ticino non potesse ancora una volta dare la sua adesione all'Accordo intercantonale per i validi motivi sopramenzionati che traggono origine dalle particolarità di una diversa lingua e cultura.

D'altro canto il primo accordo elaborato dalla CDPE dopo l'accettazione dei nuovi articoli costituzionali apparirebbe monco senza la presenza del nostro Cantone, a maggior ragione rappresentando il Ticino una parte importante della terza regione linguistica della Svizzera. Ne consegue che è di reciproco interesse trovare soluzioni che possano conciliare le diverse aspettative senza per questo snaturare la portata dell'Accordo intercantonale. Il Consiglio di Stato auspica quindi – anche nell'ottica della collaborazione intercantonale – che un ragionevole equilibrio possa essere trovato.

Il corso complementare di formazione per docenti di attività creative

di **Cristiana Canonica Manz***

Con la modifica dell'art. 87 della Legge della scuola del 1958, intervenuta nell'aprile del 1994, il Parlamento ticinese ha introdotto la nuova figura del docente di attività creative, stabilendone l'obbligo di assunzione limitatamente alle sezioni con più di 15 allievi. Il principio è poi stato ripreso con il varo della Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare del 7 febbraio 1996.

In parallelo, le mutate condizioni culturali nel paese, hanno imposto l'elaborazione di un nuovo programma volto a superare la distinzione tra maschi e femmine, tra lavoro manuale e lavoro femminile, facendo così anche cadere l'ultimo baluardo della discriminazione scolastica basata sul sesso degli allievi.

I programmi di Attività creative in vigore nella scuola elementare ticinese sono stati approvati nel 1996. La messa in atto di una formazione complementare che ponesse il docente di attività creative nella condizione di assumere pienamente questo ruolo specifico era più che giustificata da bisogni occupazionali. Il 20 aprile 1999 il DECS approvava con la Risoluzione n. 54 le Norme concernenti la

formazione dei docenti di attività creative organizzata dall'Ufficio delle scuole comunali. Negli anni successivi ben 25 docenti hanno avuto accesso a questa formazione.

Con l'istituzione dell'ASP il Cantone dispone di una struttura preposta alla formazione e all'aggiornamento dei docenti, il che costituisce un quadro di riferimento professionale preciso e adeguato. La formazione complementare rientra nel mandato di formazione continua dell'ASP: infatti, i corsi complementari sono previsti dall'art.15 della Legge sull'Alta scuola pedagogica del 19 febbraio 2002, che al suo primo comma statuisce: "L'ASP organizza corsi destinati alla formazione di categorie speciali di docenti o di operatori pedagogici così da favorire la mobilità professionale."

Ed è in questo contesto che il Corso di formazione complementare per docenti di attività creative nelle scuole elementari (che si è concluso lo scorso mese di giugno) ha trovato la sua applicazione.

L'organizzazione di questa formazione è stata affidata ad un gruppo di lavoro pariteticamente composto da quattro membri in rappresentanza

dell'Alta scuola pedagogica e da altri quattro in rappresentanza dell'Ufficio delle scuole comunali ed è stata pensata secondo i principi della modularità e dei crediti, con l'obiettivo di migliorare e favorire la mobilità professionale dei docenti di scuola elementare e di scuola dell'infanzia. Infatti per iscriversi al corso occorre essere in possesso della patente di docente di scuola dell'infanzia o di scuola elementare rilasciata dalla Scuola magistrale o da un istituto equivalente e avere una pratica d'insegnamento di almeno due anni.

L'interesse per l'area disciplinare e le prospettive di mobilità professionale hanno spinto molti docenti ad interessarsi a questa nuova formazione: le richieste di iscrizioni sono state molto numerose, ma purtroppo solo 20 erano i posti disponibili.

La formazione, organizzata a moduli per un totale di 30 ECTS (corrispondenti complessivamente a circa 450 ore di formazione), ha avuto luogo durante orari extrascolastici, in modo che avessero la possibilità di frequentare questo corso anche i docenti impegnati a tempo pieno e interessati al discorso della mobilità SI/SE.

Si è inoltre cercato di strutturare una formazione di livello qualitativamente alto e culturalmente valida per lo sviluppo dell'azione pedagogica del docente di attività creative verso nuovi indirizzi della disciplina, facendo capo oltre che ai formatori dell'Alta scuola pedagogica, anche a docenti universitari (come il prof. Marco Dallari), ad ispettori, a direttori didattici e ad assistenti: ciò ci ha permesso di aprire il campo a fruttuose sinergie.

Tenendo presente il fatto che i fruitori di questo corso abbiano già beneficiato di una formazione pedagogico-didattica di base, il curriculum di formazione risulta articolato nei seguenti ambiti:

- Competenze teoriche (6 ECTS)
 - Epistemologia della disciplina
 - Lavoro di gruppo e gestione del gruppo
 - Temi e figure dell'arte e attività museali
- Competenze creative (9 ECTS)
 - Laboratorio di sperimentazione attiva delle tecniche e di materiali, per rapporto a determinate intenzioni espressive
 - Disegno/colore
- Metodologia e didattica (4 ECTS)



- Applicazioni nelle classi di scuola elementare (6 ECTS)
- Elaborazione di un lavoro di diploma (3 ECTS)
- Crediti liberi (2 ECTS)

Alcuni moduli (moduli aperti) possono essere facoltativamente frequentati, come corsi d'aggiornamento proposti dall'ASP, anche dai docenti di attività creative già titolari. Questo fatto ha rappresentato per i candidati una proficua occasione di scambio con altri colleghi che operano nello stesso ambito.

Il periodo di formazione, che è iniziato nel novembre 2004 ed è terminato nel

giugno 2006, ha visto gli interessati impegnati a tempo pieno in alcune settimane "blocco", durante le vacanze scolastiche e in incontri con orari variabili (diurni o serali) il mercoledì e il sabato.

Nei periodi di pratica professionale si è poi aggiunto un impegno di 4 ore-lezione settimanali per un totale di 15 settimane.

Si tratta dunque di una formazione molto articolata e impegnativa, che porta il futuro docente di attività creative ad essere in possesso di maggiori competenze rispetto al titolare nell'ambito disciplinare, così che possa

fungere da stimolo all'interno della sezione e dell'istituto secondo un concetto di attività creative che è passato da una visione utilitaristica ad una visione dichiaratamente educativa.

Questa formazione di docente specialista, dopo una formazione di base come docente di scuola dell'infanzia o docente di scuola elementare, è quindi il presupposto su cui fondare la capacità di conoscere e gestire il singolo allievo e le dinamiche di gruppo, capacità che si affianca alle conoscenze nell'ambito della storia dell'arte, dei linguaggi iconici e delle tecniche previste dai programmi; ne

Corso di formazione per l'abilitazione all'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole elementari del Cantone Ticino

di Enrico Ferretti*

L'Alta scuola pedagogica è stata chiamata dal DECS a realizzare una formazione per docenti specialisti di educazione fisica nelle scuole elementari. Il corso, organizzato dal settore della Formazione Complementare in collaborazione con l'Ufficio dell'educazione fisica scolastica, è iniziato nel dicembre del 2003 e si è concluso nel giugno del 2005.

Le prove d'ammissione e le competenze in entrata dei candidati

Il DECS ha deciso di ammettere al corso i docenti in possesso della patente di maestro di scuola elementare aventi almeno 2 anni di esperienza lavorativa in questo settore. Le prove d'ammissione sono state superate da 12 docenti, esse vertevano sulle conoscenze procedurali (saper fare relativo a quattro ambiti d'azione motoria) e sulla pratica riflessiva (certificata attraverso colloqui individuali). Tutti gli insegnanti ammessi al corso erano già abilitati a insegnare con la loro classe la vasta gamma di discipline previste nella scuola elementare, compresa l'educazione fisica. I candidati disponevano pertanto di importanti competenze in entrata, in particolare di un'approfondita competenza psico-pedagogica riguardante il bambino dai 6 agli 11 anni, di una ideale conoscenza degli agganci interdisciplinari e pure di una notevole esperienza di gestione del gruppo. Ciò ha permesso di dedicare un tempo adeguato della formazione all'approfondimento degli aspetti legati all'identità, alla pertinenza e alla specificità dell'educazione fisica.

Il modello scientifico di riferimento

Il corso è stato strutturato secondo il modello della prasseologia motoria (o scienza dell'azione motoria), che rivendica uno statuto di autonomia e pertinenza scientifica. La prasseologia motoria si interessa di un campo d'azione originale che non è studiato in modo specifico da nessun'altra disciplina, ossia l'azione motoria. La scienza dell'azione motoria analizza tutte le pratiche corporee e si occupa di ciò che succede quando un individuo agisce, considerando la motricità sia da un punto di vista oggettivo (orientamento, spostamento, velocità, interazione motoria...) sia da un punto di vista soggettivo (percezione, immagine mentale, gioia, frustrazione...). Il complesso dei criteri oggettivi e soggettivi che regolano lo svolgimento di un'azione motoria viene definito condotta motoria. Tutti i formatori intervenuti nei moduli teorici, metodologici e pratici, hanno rispettato questo quadro concettuale di riferimento, che ha consentito di evitare lo spezzettamento, la parcellizzazione e la giustapposizione delle conoscenze.

Una formazione centrata sulla pedagogia delle condotte motorie

In questo corso l'educazione fisica è stata concepita come una pedagogia che vuole esercitare un'influenza sulla personalità dell'allievo sollecitando le condotte motorie. I docenti formati sono consapevoli che l'educazione fisica può dare un importante e originale contributo allo sviluppo della personalità da un punto di vista cognitivo, affetti-

conseguono anche la capacità di far evolvere gli allievi attraverso l'ideazione, la progettazione, la realizzazione, la revisione, la collaborazione e l'immersione nel mondo delle forme e delle immagini cogliendone l'armonia e il senso del bello.

Vengono così formati docenti-specialisti, animatori di progetti all'interno dell'istituto nell'ambito dell'area disciplinare, con una buona sensibilità estetica e capaci di trasmetterla agli allievi, coscienti dell'influsso di questa a livello di un conseguente sviluppo dei valori etici e della loro declinazione nella realtà quotidiana.

Il certificato cantonale, acquisito dopo l'ottenimento di 30 ECTS è stato consegnato a Fiorenza Bellaggio Wiedmann, Chiara Buletti, Chiara Caletti Rossi, Jennie Da Silva, Manuela Molena Della Santa, Roberta Giacolini, Paola Giuganino, Erica Luraschi Crivelli, Alessia Monzeglio, Marzia Occhi, Chiara Polli, Gianna Saldarini, Federica Scheurer, Désirée Schlegel, Maria Elena Sollberger Mazza, Loredana Stoppa, Corinna Turkewitsch, Cristiana Vedova e Sonia Zwahlen.

** Formatrice per l'educazione manuale e tecnica presso l'Alta scuola pedagogica*



Foto TlPress/F.A.

vo, relazionale, espressivo e biologico, e hanno acquisito degli strumenti per verificare se gli effetti pedagogici attesi sono effettivamente ottenuti nella realtà.

La motricità è cultura e ogni cultura si riconosce anche nei giochi, nelle danze, negli sport, nelle attività corporee libere e informali, oppure in quelle istituzionalizzate.

La motricità è un patrimonio culturale come l'architettura, la pittura o la letteratura. Ma non tutte le pratiche corporee hanno una valenza educativa, perciò risulta fondamentale classificare un grande numero di situazioni motorie, per poi operare un'analisi strutturale rigorosa della loro logica interna. È quindi possibile rilevare quali situazioni motorie offrono maggiori potenzialità educative, quali si prestano per esempio per favorire la socializzazione, la solidarietà, la cooperazione, l'opposizione, l'anticipazione cognitiva, la creatività, la presa di rischio ecc.

La struttura dei moduli

Il corso è stato strutturato secondo il sistema modulare in vigore negli istituti universitari, per un totale di 30 ECTS (che corrispondono all'incirca a 400 ore d'attività, escluso il lavoro personale richiesto per i singoli corsi). Ogni modulo è stato valutato con un esame e certificato con una nota. I moduli erano suddivisi in quattro ambiti principali legati tra loro dal denominatore comune delle condotte motorie. Nell'ambito teorico ed epistemologico ci si è occupati dei concetti di base della prasseologia motoria, evidenziando i rapporti tra motricità, cultura, educazione e società.

Nei moduli metodologici e didattici si è lavorato sul terreno praticando attività motorie ritenute particolarmente significative dal punto di vista educativo. Le situazioni motorie vissute sul campo sono state analizzate con gli strumenti acquisiti in ambito teorico, svolgendo approfondite analisi del compito motorio e creando dettagliate guide d'osservazione.

Sul versante dell'insegnamento a diretto contatto con i bambini, gli abilitandi hanno dovuto sostenere delle scelte pedagogiche pertinenti, inserendole in una programma-

zione adatta a classi del primo e del secondo ciclo della scuola elementare.

I docenti hanno dovuto confrontarsi anche con le competenze tecniche personali necessarie per insegnare l'educazione fisica nelle scuole elementari, mentre a conclusione del percorso formativo hanno presentato un lavoro individuale centrato sulla pratica riflessiva.

I formatori

Per garantire la coerenza del modello formativo e per valorizzare il lavoro di ricerca e di riflessione pedagogica sulla prasseologia motoria che da anni viene svolto in Ticino, la gestione dei moduli è stata affidata quasi esclusivamente a formatori ticinesi. Si è fatto capo a docenti dell'Alta scuola pedagogica, a docenti che svolgono il ruolo di assistenti di educazione fisica nelle scuole elementari e a formatori esterni che hanno dimestichezza con la pedagogia delle condotte motorie.

Da fuori Cantone è stato chiamato il prof. Marcel Favre, già docente per la formazione degli insegnanti di educazione fisica all'Università di Losanna e responsabile del Servizio di educazione fisica del Canton Vaud, che ha gestito un modulo sulla pratica riflessiva presentando i manuali federali. Il prof. Pierre Parlebas dell'Università della Sorbona di Parigi è invece intervenuto sui concetti di base della prasseologia motoria e sul rapporto tra sport e educazione.

I docenti abilitati

Hanno ottenuto con successo il diploma cantonale di abilitazione per l'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola elementare i seguenti docenti: Sara Bordoli-Carmagnola, Liliana Bortolin, Renata Corti-Glogg, Stefano Degiorgi, Sofia Galusero-Pezzati, Gianni Pezzali, Licia Russbach e Ivan Zorzi. Completerà presto la formazione anche Daniela Adamina.

**Formatore per l'educazione fisica presso l'Alta scuola pedagogica*

Passaggio agli studi superiori

Introduzione

Nei mesi scorsi è stata presentata una sintesi dello studio sul "Passaggio agli studi superiori", che sostituisce una prima indagine condotta sul tema nel 2002 e raggruppa un progetto congiunto della Conferenza dei Direttori di Licei Svizzeri (CDLS) e della Conferenza dei Rettori delle Università Svizzere (CRUS). Con questo nuovo studio, elaborato da uno specifico gruppo di lavoro presieduto dal compianto prof. Robert Gsell, si è voluto determinare in quale misura i licei svizzeri preparino gli studenti in vista degli studi superiori, cercando altresì di paragonare il vecchio regime di maturità (il cosiddetto ORM 68) con quello attuale (RRM 95).

Visti i profondi cambiamenti che stanno attualmente vivendo i licei al pari delle università, si è pensato di realizzare in tempi particolarmente brevi questa seconda indagine sul tema del passaggio agli studi superiori. Ecco dunque che, nel semestre invernale 2004/05, il sondaggio è stato effettuato su una maggioranza di studenti al terzo semestre accademico in possesso della maturità RRM 95 (nuova maturità). La ricerca è stata coordinata da Philipp Notter e Claudia Arnold dell'Università di Zurigo.

Le conclusioni a cui perviene l'indagine sono tutto som-

mato incoraggianti, come rilevava il prof. Gsell nella presentazione del luglio scorso: la nuova maturità RRM sembra migliorare la preparazione degli studenti in vista dell'accesso agli studi universitari. Essa, aumentando le possibilità di scelta per gli studenti e permettendo loro di personalizzare la propria formazione liceale grazie alla scelta dell'opzione specifica, ha un impatto molto positivo a livello universitario. Tuttavia, la valutazione cambia laddove gli studenti decidono di proseguire gli studi in una disciplina che non è quella dell'opzione specifica: in alcuni di questi casi, risulta che la formazione dispensata dai licei nelle materie principali è appena sufficiente, quando non appare insufficiente. Ciò vale principalmente per chi prosegue gli studi nelle scienze esatte e naturali, in medicina e farmacia, in scienze tecniche, in scienze economiche, ma soprattutto in fisica e chimica e, in misura minore, in matematica e biologia.

Secondo il Gruppo di lavoro che ha condotto l'indagine, questo aspetto potrebbe indurre a riflettere in vista della prossima revisione della RRM: occorrerà chiedersi se non sia il caso di rinforzare la formazione nelle materie di base per migliorare ulteriormente l'accesso generale alle università da parte degli studenti svizzeri.

Sintesi

La presente indagine, che fa seguito ad un primo studio condotto nel 2002 (Notter & Arnold, 2003), esamina in quale misura le scuole secondarie riescono a preparare bene i loro allievi in vista degli studi superiori sotto il nuovo regime di maturità e nel contempo cerca di capire se si possono osservare delle differenze fra i titolari di una vecchia maturità e quelli di una nuova maturità.

Nel gennaio 2005 sono stati sottoposti per iscritto agli studenti del terzo semestre delle università svizzere alcuni questionari. È stato chiesto agli studenti di indicare da una parte l'apprezzamento, in modo retrospettivo, delle conoscenze e delle competenze acquisite al liceo e, dall'altra, di valutare l'importanza dell'università. Questo sondaggio sulle conoscenze e sulle competenze durante il primo anno accademico ha riguardato non solo le conoscenze specialistiche, bensì anche le competenze trasversali e i metodi d'apprendimento e di lavoro. Gli studenti sono pure stati interrogati sulla scelta degli studi cui si sono indirizzati, così come sui consigli ricevuti a questo proposito. Altre domande concernevano infine il ter-

mine di passaggio dal secondario al grado superiore e l'eventuale cambiamento di settore di studio durante i primi semestri.

Il tasso di risposta al sondaggio è stato del 47,8%, ciò che ha permesso di analizzare complessivamente 5'127 questionari di studenti di università della Svizzera tedesca, 2'073 di studenti di università romande e 178 di studenti

dell'Università della Svizzera italiana. Sul totale, vi erano 4'630 titolari di una maturità del nuovo regime (RRM).

Di seguito indichiamo in breve e descrittiva sintesi i principali risultati:

- Nell'insieme, sembra che anche sotto il nuovo regime di maturità i licei riescano bene a dare agli allievi un'ampia cultura generale, tra-

Foto TRPress/G.P.



smettendo loro delle conoscenze specifiche che li preparano agli studi universitari.

- Gli studenti valutano buone, se non già molto buone, le conoscenze e le competenze acquisite al liceo nella loro lingua materna (grammatica, ortografia, letteratura, ecc.). Queste conoscenze e queste competenze sono quelle che ricevono il miglior apprezzamento dagli studenti, indipendentemente dall'opzione specifica seguita e dalla regione linguistica a cui appartengono. In molti settori di studio, queste conoscenze e queste competenze sono percepite come abbastanza importanti per il prosieguo degli studi.
- Sia che gli studenti siano titolari di una vecchia maturità sia che posseggano una maturità secondo il nuovo regime, essi danno degli apprezzamenti molto simili sulle conoscenze specializzate nella maggior parte delle discipline. È unicamente nell'ambito delle applicazioni informatiche che i titolari di una nuova maturità valutano le loro conoscenze nettamente superiori, mentre esse sono giudicate inferiori nelle lingue antiche e, in misura minore, in fisica.
- La maggioranza dei titolari di una nuova maturità valuta più favorevolmente le proprie competenze trasversali rispetto a coloro che hanno conseguito la maturità secondo il vecchio regime: ciò corrisponde a un obiettivo pedagogico della riforma della maturità.
- La maggioranza degli studenti che hanno ottenuto la nuova maturità ritiene pure, al contrario di quanto reputano gli studenti provenienti dal vecchio regime di maturità, di saper gestire con migliore dimestichezza certi metodi di apprendimento e di lavoro, soprattutto per quel che concerne i lavori autonomi di lunga durata (cfr. lavoro di maturità).
- Come i loro predecessori, questi studenti sono mediamente soddisfatti o molto soddisfatti del modo in cui il "loro" liceo li ha preparati per gli studi superiori. La loro soddisfazione sembra tuttavia leggermente superiore per quanto riguarda lo sviluppo personale, ciò che è



Foto TlPress/S.G.

senza dubbio da imputare ad una più grande libertà di scelta.

- In generale, le conoscenze e le competenze acquisite al liceo sembrano ben adeguate alle esigenze dell'università. Ciò vale – per quanto attiene alle conoscenze specializzate – soprattutto per le opzioni specifiche che conducono di norma agli studi che verranno poi scelti. Quando non è il caso, si osserva per contro una differenza fra l'apprezzamento delle conoscenze e delle competenze possedute al momento della maturità e l'apprezzamento riferito all'importanza di queste materie nel settore di studio prescelto.
- Si constatano inoltre degli scarti e delle differenze paragonando l'apprezzamento delle competenze che si posseggono al momento della maturità con la valutazione della loro importanza durante il primo anno di studi superiori. Nella maggior parte dei settori, la conoscenza delle applicazioni informatiche, e talvolta anche della programazio-

ne, appare come relativamente necessaria; in questo campo, in riferimento al loro livello di formazione, gli studenti esprimono sempre un apprezzamento nettamente meno buono al momento della loro maturità, anche se la loro valutazione è pur sempre più favorevole rispetto a quella degli studenti che detengono una vecchia maturità.

- Infine, questa indagine mostra una volta in più quanto la Svizzera non sfrutti abbastanza le risorse del proprio multilinguismo. Rari sono gli studenti che scelgono di seguire gli studi superiori in un'altra regione linguistica. In generale, la lingua è anche il primo criterio di selezione di un'università. D'altronde la conoscenza delle lingue straniere (tranne l'inglese) non occupa un ampio spazio in nessun settore di studio.

*Traduzione e adattamento
di Dante Davide Scolari*

Corsi Passerella: "Maturità professionale – Scuole universitarie" e "Maturità professionale – ASP" (anno scolastico 2005/2006)

di Rocco Sansossio*

Premessa

Si è concluso il secondo anno dei corsi di formazione organizzati per i giovani in possesso di una maturità professionale, che intendono accedere agli studi universitari o all'Alta scuola pedagogica (ASP). È improprio confrontare i due anni, perché nell'anno scolastico 2004/2005 il breve lasso di tempo a disposizione per programmare i corsi, ma soprattutto per informare i potenziali utenti ha comportato un numero minimo di iscritti e quindi la decisione di offrire un solo corso misto comprendente gli studenti dei due indirizzi. Questa soluzione ha reso difficile lo svolgimento dei programmi, perché gli obiettivi dei due corsi divergono: la "Passerella – Scuole universitarie" prepara agli studi accademici, la "Passerella – ASP" ha come sbocco la formazione all'insegnamento nella scuola

dell'infanzia e nella scuola elementare.

Una riflessione, comunque prudente, possiamo invece formularla a conclusione del secondo anno. I corsi si sono svolti separatamente con un numero di allievi significativamente alto.

È opportuno precisare che la maturità liceale – per la completezza e il livello dei suoi studi – deve continuare ad essere la via naturale per proseguire gli studi terziari. Il corso della durata di un anno scolastico non può essere paragonato alla formazione liceale di quattro anni e non deve diventare un percorso parallelo che conduce agli studi accademici, come l'elevato numero di iscritti, in questa prima esperienza, fa presagire. La decisione politica di offrire due corsi con un numero massimo di 25 studenti ciascuno allontana questo rischio.

Nella pagina accanto proponiamo un confronto tra i risultati conseguiti dagli studenti nella maturità professionale – MMF (materie fondamentali), MMP (media complessiva) – e i risultati degli "esami passerella" (viene indicata pure il tipo di maturità acquisita).

Sembra assodato che il corso ASP sia scelto dagli allievi più fragili. La convinzione che "ci vuol poco a insegnare ai bambini piccoli" è ancora ben radicata nella "vox populi".

La seguente tabella illustra la media conseguita alla maturità professionale (compresi gli iscritti al prossimo anno scolastico):

Anno	04/05	05/06	06/07
Corso ASP	4,66	4,61	4,41
Corso Scuole univ.	4,82	4,90	5,00

I dati

Scuole universitarie

Pre-iscrizioni: 45 corsisti
Decisione del Dipartimento di offrire un solo corso allestendo una graduatoria e ammettendo i primi 25

Ammessi al corso: 26

Ritiri secondo semestre: 2

Iscritti agli esami: 23

Esami superati: 17 (74%)

Esami non superati: 5 (21,7%)

Esami interrotti: 1 (4,3%)

ASP

Pre-iscrizioni: 20 corsisti

Ammessi al corso: 20

Ritiri secondo semestre: 3

Iscritti agli esami: 16

Esami superati: 8 (50%)

Esami non superati: 8 (50%)

La provenienza

La provenienza dei giovani in possesso di una maturità professionale che si iscrivono al corso è con evidenza eterogenea. Degli iscritti alla "Passerella-Scuole universitarie" 11 erano in possesso della maturità tecnica, 9 di quella commerciale, 2 della sociosanitaria e 1 della maturità artistica, mentre degli iscritti al corso "Passerella-ASP" 6 avevano la maturità commerciale, 5 quella tecnica, 4 quella sociosanitaria e 1 quella artistica. Questi dati sono confermati dagli iscritti al prossimo anno scolastico:

- accesso agli studi accademici: 12 con una maturità commerciale, 7 con quella artistica e 6 con quella tecnica;
- ammissione all'ASP: 4 con la maturità commerciale, 3 con quella sociosanitaria e quella artistica, 1 con quella tecnica e 1 proviene dal mondo del lavoro.

Nelle diverse scuole la dotazione oraria delle varie materie fondamentali è chiaramente eterogenea: la matematica ha una considerevole dotazione oraria nell'indirizzo tecnico (360 ore di insegnamento), molto superiore a quella dell'indirizzo commerciale (160 ore) ed è anche molto marcata rispetto all'indirizzo artistico (200 ore). Fisica (160 ore) e chimica (80 ore) sono insegnate solo nell'indirizzo tecnico e sono completamente assenti negli altri indirizzi. Le lingue moderne hanno una dotazione oraria doppia nell'indirizzo commerciale rispetto agli

Foto TlPress/C.R.



Passerella per le scuole universitarie

Allievi	MMF	MMP	ESAMI	MATURITÀ
1.	5,28	5,20	4,9 superati	artistica
2.	5,40	5,20	4,9 superati	tecnica
3.	5,47	5,50	4,7 superati	commer.
4.	5,18	5,30	4,5 superati	commer.
5.	5,50	5,30	4,5 superati	commer.
6.	4,73	5,10	4,4 superati	commer.
7.	5,11	5,30	4,4 superati	commer.
8.	5,05	4,90	4,3 superati	tecnica
9.	5,60	5,60	4,3 superati	soc./san.
10.	4,80	4,80	4,3 superati	commer.
11.	5,23	5,30	4,2 superati	tecnica
12.	4,90	4,80	4,2 superati	tecnica
13.	4,65	4,70	4,1 superati	commer.
14.	5,18	5,10	4,0 superati	soc./san.
15.	4,50	4,50	4,0 superati	commer.
16.	5,20	5,20	4,0 superati	commer.
17.	4,60	4,60	4,0 superati	tecnica
18.	5,03	5,10	3,9 non superati	tecnica
19.	4,86	4,80	3,7 non superati	tecnica
20.	4,63	4,60	3,6 non superati	tecnica
21.	5,06	5,00	3,3 non superati	tecnica
22.	5,00	4,70	3,3 non superati	tecnica
23.	4,95	4,90	-.- ritirato	tecnica

Passerella per l'Alta scuola pedagogica

Allievi	MMF	MMP	ESAMI	MATURITÀ
1.	5,02	4,9	4,71 superati	artistica
2.	4,28	4,5	4,57 superati	soc./san.
3.	5,5	5,6	4,57 superati	tecnica
4.	4,6	4,8	4,5 superati	commer.
5.	4,52	4,4	4,42 superati	tecnica
6.	4,1	4,6	4,42 superati	commer. (rip.)
7.	4,38	4,3	4,28 superati	commer.
8.	4,46	4,6	4,14 superati	commer.
9.	4,3	4,2	3,92 non superati	tecnica
10.	4,58	4,5	3,85 non superati	commer.
11.	4,15	4,2	3,85 non superati	tecnica
12.	4,52	4,4	3,85 non superati	tecnica
13.		acquisito	3,64 non superati	soc./san.
14.		acquisito	3,64 non superati	soc./san.
15.		acquisito	3,50 non superati	soc./san.
16.	4,15	4,45	3,28 non superati	commer.

Legenda:

MMF: Maturità professionale, materie fondamentali (italiano, lingue tedesco o inglese, matematica, storia/istituzioni politiche e sociali, economia politica/aziendale/diritto).

MMP: Maturità professionale, media complessiva dell'attestato.

altri curricula (240/120). Il corso, tenuto conto di questa diversificata formazione, deve offrire un insegnamento differenziato. Indispensabile e fondamentale è il lavoro personale con l'assistenza continua del docente per permettere ai partecipanti di pianificare, rispetto alle proprie competenze e conoscenze di partenza, lo studio, raggiungendo così gli obiettivi per la riuscita negli studi successivi.

I risultati

Non sembra esserci un rapporto diretto fra i risultati conseguiti alla maturità professionale e la riuscita negli esami per accedere all'Università (esami superati da studenti con il 4,60 e 4,65 di media e non superati da studenti con il 5,03 e il 5,06 di media) e all'ASP (esami superati da studenti con il 4,2 e 4,3 di media e non superati da studenti con il 4,58 e 4,52 di media). Prioritarie sono una forte motivazione e una perseverante determinazione per affrontare con profitto l'offerta formativa. L'errore grossolano è illudersi che il corso e le varie fasi del percorso di studio siano un obbligo formale da assolvere.

Risultati del Corso Passerella per le scuole universitarie

Su 23 allievi iscritti agli esami, 17 li hanno superati. La media complessiva delle note acquisite da tutti i promossi nella singola materia: scienze sperimentali (biologia) 4,88 (l'anno precedente, chimica: 4,72); scienze umane 3,91 (3,78); italiano 4,53 (3,94); matematica 3,47 (3,17); lingue tedesco/inglese 4,85 (4,5). La media complessiva totale dei punti in tutte le materie 21,7 (20,3); la media complessiva totale per le diverse materie 4,34 (4,06). Rispetto all'anno precedente vi è stato un aumento di promossi (dal 66,6% al 74%) e un miglioramento dei risultati. Miglioramento dovuto ad uno spessore culturale più solido, ma anche a una migliore esperienza del corpo insegnante e ad una migliore conoscenza degli studenti del meccanismo degli esami. Risultati comunque che confermano una fragilità nelle conoscenze e competenze disciplinari: la media dei punti degli allievi che hanno superato gli esami è 21,7 su un minimo di 20 e un massimo di 30. Nessuno dei 17 promossi ha una media superiore al 5. Il miglior risultato è 4,9.



Foto TlPress/G.R.

Risultati del Corso Passerella per l'ASP

Il 50% di promossi è un risultato più che soddisfacente, anche perché gli esami finali, in rapporto agli esami Dubs, sono più impegnativi. Non sorprende che qualche allievo, pur volendo frequentare l'ASP, si sia iscritto al corso per accedere agli studi accademici, convinto di aver maggiori possibilità di successo negli esami.

Soffermiamoci sui corsisti che hanno superato gli esami. La media complessiva delle note acquisite dagli studenti nella singola materia: italiano 4; francese 4,62; matematica 4,5; scienze sperimentali 4,19; scienze umane 4; musica 5,06; arti visive 5. La media complessiva in tutte le materie: 4,45. Anche nei risultati degli esami ASP si conferma una generale fragilità: la migliore media è 4,71, il miglior punteggio complessivo è 33 punti su un totale di 42.

Conclusione

Il livello di competenze acquisito con il diploma della maturità professionale è diverso, ma anche inferiore, rispetto alla maturità liceale, e insufficiente per accedere con successo agli studi successivi. Il corso non deve quindi essere "esclusivamente" finalizzato

agli esami complementari, ma deve permettere allo studente di acquisire le competenze necessarie per accedere ad una esperienza cognitiva e culturale di alto livello. La definizione di una solida conoscenza alimentata da competenze epistemologiche, scientifiche, logico-formali ed estetiche, costituisce una premessa essenziale per affrontare un apprendimento complesso come gli studi accademici. Invece gli esami complementari per l'accesso alle Scuole universitarie, per più di un motivo, sono poco esigenti e rischiano di diventare una fabbrica delle illusioni. Vediamo i motivi: il corso è soprattutto una lunga preparazione agli esami, a scapito di una completa formazione. Se lo studente, dopo un anno di frequenza, non si sente preparato, gli viene concessa la possibilità di dividerli in due sessioni (scienze umane e scienze sperimentali in una prima sessione; lingua prima, lingua seconda e matematica in una seconda); due ulteriori facilitazioni: all'esame scritto di italiano (in cui manca una vera e propria dimensione storico-letteraria) il candidato può portare le proprie copie, annotate a mano, delle due opere letterarie che ha preparato per l'esame; l'esame di scienze spe-

rimentali (fisica, chimica, biologia) si riduce all'esame in una sola delle tre materie. Come se non bastasse le norme di promozione sono estremamente permissive: la media del 4 con un minimo di 20 punti e su cinque esami (per quattro materie è previsto solo lo scritto e per una solo l'orale); si possono infine acquisire due note inferiori al 3,5.

Riteniamo opportuno proporre alcune modifiche che vogliono rendere gli esami più adeguati:

- il corso deve permettere allo studente di integrare e completare le competenze che il suo profilo formativo gli ha fornito solo parzialmente. I programmi vanno finalizzati a questo obiettivo. Per esempio quello d'italiano identifica tre aree di competenze: intervenire sulle capacità linguistiche e comunicative; iniziare alla ricerca e alla metodologia d'analisi sul testo letterario; favorire un'attiva pratica testuale: per questo motivo sarebbe opportuno allargare il ventaglio dei testi e delle epoche così da garantire la consapevolezza storico-letteraria e diacronica;
- è necessario fornire gli strumenti scientifici e disciplinari per la riuscita negli studi successivi;
- è auspicabile un esame scritto e orale in tutte le materie e in un'unica sessione a conclusione del corso senza supporti didattici discutibili;
- le norme di promozione devono consentire una sola nota inferiore al quattro;
- l'esame di scienze sperimentali deve coinvolgere tutte e tre le materie;

Un'ultima considerazione: rispetto allo scorso anno abbiamo una dozzina di pre-iscritti in meno al corso "Passerella – Scuole universitarie" (46/33) e una decina in meno al corso "Passerella – ASP" (20/11).

La diminuzione degli iscritti potrebbe essere dovuta ad una migliore informazione nel professionale da parte delle direzioni e quindi ad una più ponderata scelta del giovane o semplicemente a una fase di assestamento, ma il dato potrebbe anche essere del tutto casuale.

*Direttore del Liceo cantonale di Bellinzona

La pedagogia dei genitori, un patto educativo tra famiglia e professionisti

di Mattia Mengoni*

L'atgabbes, Associazione Ticinese dei Genitori e degli Amici dei Bambini Bisognosi di Educazione Speciale, promuove da quasi un anno, in collaborazione con altri enti, tra cui il Centro Nazionale Documentazione e Ricerca "Pedagogia dei Genitori" di Collegno (TO), un progetto che segue la metodologia di *Pedagogia dei Genitori*. Riteniamo importante presentare questo progetto, che nel corso del 2006 ha avuto un ampio seguito nelle differenti occasioni in cui è stato promosso, sulle pagine di *Scuola ticinese* sia per la valenza pedagogica che attribuiamo alla metodologia sia per evidenziare come questo metodo non sia applicabile unicamente nel contesto di situazione di handicap ma possa venire esteso a tutte le esperienze genitoriali.

Preambolo

Lo scorso secolo ha portato un importante cambiamento in ambito educativo nella famiglia: si è passati da un sistema educativo diffuso, dove ad essere coinvolti nel processo educativo dei figli c'erano i genitori, i parenti ma anche gli amici ed i vicini, ad un sistema più individuale, dove, sovente, i genitori sono soli ad assumere questo importante ruolo. Tale mutamento aumenta le responsabilità individuali di ogni genitore e può indurre al desiderio ed alla necessità di confrontarsi con altri, di mettere in comune le proprie scelte e le proprie esperienze. Gli equilibri familiari non sono più retti dalla tradizione o da una gerarchia solida ma costruiti quotidianamente attraverso lo scambio con i propri figli e una crescita individuale reciproca. I genitori sono spesso al centro di critiche negative ed il ruolo della famiglia è costantemente messo in discussione. La pedagogia dei genitori s'inserisce in questo contesto ed ha, tra gli altri obiettivi, quello di riconoscere ai genitori il ruolo fondamentale nel percorso educativo dei propri figli e di creare un'alleanza tra esperti e genitori.

La metodologia

Pedagogia dei genitori si propone di valorizzare le competenze educative della famiglia attraverso la raccolta, la pubblicazione e la diffusione dei percorsi educativi dei genitori. Il primo momento, la narrazione, è dedicato

allo scambio di esperienze, alla raccolta degli itinerari di crescita, al racconto del proprio vissuto. Questo momento, che si propone in una dimensione autobiografica, permette ai genitori di rivisitare il proprio percorso e di assumere consapevolezza di quanto vissuto attraverso il racconto e lo scambio con gli altri. La narrazione diventa quindi momento di rivisitazione, con l'obiettivo di fare prendere coscienza, a chi racconta, del proprio impegno, delle proprie scelte, del proprio cammino. Ogni esperienza diventa in seguito, attraverso la pubblicazione e la divulgazione, materiale per formare i professionisti che si occupano di rapporti umani (insegnanti, medici, educatori, assistenti sociali, formatori, eccetera). In altre parole il confronto con le esperienze educative dei genitori permette agli esperti di prendere coscienza del valore e dell'importanza delle scelte genitoriali e, partendo anche da queste, di costruire un'alleanza per il progetto educativo del figlio. Attraverso la costruzione di questa alleanza, o patto educativo, si definisce il valore scientifico delle scelte operate dai genitori, che devono essere considerate, paritariamente, dal professionista nel suo intervento. Il momento della narrazione è fondamentale in questo percorso. Esso prevede l'incontro di un gruppo di genitori che si raccontano e condividono le proprie esperienze; questa dinamica non va confusa con quella del mutuo aiuto. Infatti il confronto non resta confinato al gruppo d'incontro ma le esperienze raccolte servono a creare un collegamento con i professionisti dell'educazione per costruire, come detto, un'alleanza paritaria con gli esperti. Nei gruppi di mutuo aiuto il professionista assume il ruolo dello specialista, dell'esperto. *Pedagogia dei genitori* affida questo ruolo al genitore stesso, il momento d'incontro non è terapeutico, bensì formativo, ed è in questa dimensione che si colloca la pedagogia stessa di questo metodo: attraverso il termine *pedagogia* s'intende rivendicare l'essenza dell'azione genitoriale che non emette diagnosi, che non vuole sostituirsi ai professionisti ma che mira ad offrire alla persona gli strumenti per esprimere al massimo le proprie potenzialità. La narrazione ha, da un lato, la capacità di rendere consapevoli le persone del loro

percorso, di dar loro dignità, dall'altro la possibilità di trasmettere agli altri questa dignità e questa consapevolezza. Questo aspetto è, a nostro avviso, fondamentale. Il racconto aiuta a rivedere scelte fatte, a meglio comprenderle, a situarle in un percorso educativo. Questo non deve accadere necessariamente in un solo momento: le narrazioni si possono ripetere ed è la somma di queste che aiuta a riordinare le proprie esperienze. In questo senso la tecnica non è invasiva ma aiuta ad assumere consapevolezza.

Come per tutti i metodi che si riferiscono alla scrittura autobiografica, il rischio è che si escluda chi non è in grado o non è pronto a narrarsi. Questo però non accade grazie a differenti possibilità per risolvere il problema: dalla raccolta delle esperienze in forma orale all'intervento di una persona che trascrive, in maniera neutrale, le narrazioni.

Si può quindi affermare che il metodo della narrazione presente, applicato nella nostra maniera di comunicazione con un eventuale ausilio del professionista, non esclude nessuno da *Pedagogia dei genitori*. L'unica condizione è quella di essere pronti a condividere con altre persone le proprie scelte e le proprie esperienze, affinché queste diventino formative per sé e per gli altri.

Accompagnare i genitori dalla narrazione alla formazione

Abbiamo già detto nelle righe precedenti che secondo la metodologia di *Pedagogia dei genitori* il professionista ha un ruolo di accompagnatore-facilitatore. I compiti di chi accompagna un gruppo di genitori si dividono in due momenti distinti: da una parte il lavoro a stretto contatto con i genitori, dall'altra la costruzione della rete che permette, attraverso la pubblicazione o degli incontri, la divulgazione del materiale raccolto.

Nel lavoro con i genitori il professionista valorizza i loro racconti, ne evidenzia l'importanza dello scambio. Il lavoro di raccolta non è direttivo ma avviene in maniera totalmente informale, ogni genitore deve sentirsi valorizzato ed ascoltato. Nel caso in cui un partecipante al gruppo non desideri scrivere, il professionista può offrirsi come scrittore. In ogni caso le esperienze

raccolte devono essere unicamente quelle che i genitori desiderano diffondere. È importante definire un quadro epistemologico dove collocare la pedagogia e le narrazioni, dimostrando che non si tratta di semplici sfoghi o testimonianze, bensì di percorsi educativi con validità scientifica necessari a promuovere la crescita ed il patto educativo tra genitori e professionisti.

La documentazione raccolta è, in seguito, divulgata attraverso articoli o pubblicazioni specializzate.

Il lavoro di divulgazione, unito a quello di contatto con le scuole sociali, sanitarie, dell'educazione, per proporre la collaborazione con i genitori come formatori, è una parte fondamentale del ruolo del professionista. Diventa infatti importante abbinare al patrimonio di esperienze dei genitori qualcuno che le possa organizzare e diffondere, costituendo il terreno che accoglierà il patto educativo espresso in precedenza.

Un altro aspetto fondamentale del ruolo di chi accompagna i genitori è

l'assenza di valenza terapeutica poiché, come già spiegato precedentemente, il ruolo principale nel percorso di narrazione è affidato al genitore.

Pedagogia dei genitori è una metodologia che si estende a tutti i genitori e non solo a quelli con bambini in situazione di handicap. Così facendo si rischierebbe di costituire un ulteriore ghetto con storie letterariamente interessanti, forse curiose, ma che non servono al processo di integrazione reale. Le scelte dei genitori ed i loro percorsi non sono caratterizzati unicamente dalla situazione di handicap, il percorso di "coscientizzazione" è utile a tutti i genitori. Anche il desiderio di essere considerati come pari nel progetto educativo del proprio figlio, di essere ascoltati nell'ambito scolastico o educativo è una rivendicazione che accomuna tutti i genitori. Lo scambio può dunque avvenire tra genitori che vivono esperienze sostanzialmente differenti tra di loro ma dalle quali ognuno può apprendere attraverso il confronto.

Il progetto di atgabbes

Il progetto che atgabbes promuove, in collaborazione con altri enti, sul territorio cantonale, si riferisce ad un'esperienza sviluppatasi a Collegno¹ e, più in generale, in altre parti d'Italia ed Europa.

Da diversi anni l'Associazione lavora a stretto contatto con genitori e promuove lo scambio di esperienze; attraverso *Pedagogia dei genitori* abbiamo deciso di percorrere queste attività riferendoci ad una metodologia precisa e scientifica. Per questo motivo abbiamo promosso degli incontri tra genitori al fine di valorizzare le differenti esperienze, produrre le prime narrazioni ed essere pronti a divulgarle. Parallelamente abbiamo presentato la metodologia in diverse occasioni e, grazie al lavoro svolto dai genitori, siamo stati in alcune scuole a presentare le narrazioni.

La collaborazione già instaurata con le scuole ha facilitato la presenza all'Alta scuola pedagogica, mentre l'interesse da parte della Scuola universitaria pro-

In questo contributo dedicato alla *Pedagogia dei genitori* desidero presentare mia figlia Valeria attraverso un estratto di una narrazione sviluppata insieme ai professionisti che la seguono nel suo percorso di sviluppo.

Ritengo significativo riportare in una rivista letta da docenti il frutto di un lavoro svolto nell'ambito di un "patto educativo tra famiglia-scuola-terapisti" in quanto mette in evidenza, a mio avviso, "almeno" due aspetti importanti:

1. l'importanza del passaggio dal concetto di genitorialità verticale a quello di genitorialità allargata, che porta a una sicurezza nei rapporti sociali;
2. l'esperienza dei genitori sviluppa la capacità insita nell'uomo di resistere alle avversità (resilienza); questa capacità attraverso l'introspezione prima, l'interazione, la creatività, la fiducia e la speranza poi, induce l'uomo a trasformare la visione delle cose per poterle superare e uscirne rafforzato.

Argomenti che necessitano sicuramente di approfondimenti sui quali spero di potermi esprimere in futuro attraverso narrazioni sulla mia esperienza di vita con Valeria.

Cosimo Mazzotta

Ciao, mi chiamo Valeria

"sono una figlia, una sorella, una cugina, una nipote, una amica, ... E mi piace andare a scuola, mi piace la musica, mi piace andare a cavallo (p.f. non pensate subito all'ippoterapia...), mi piace il mare, mi piace andare a fare la spesa e andare al ristorante, mi piace la pasta...

Vorrei, tramite questo documento, spiegarvi come funziona il mondo attraverso i miei occhi.

Inizierò da una mia presentazione personale, parlandovi della mia vita privata e delle mie risorse. Poi affronterò tutti gli ambiti della mia vita elencando dove incontro delle difficoltà e come riesco a superarle grazie al vostro aiuto. Vi ringrazio per l'attenzione con la quale leggerete questo documento; in questo modo il nostro percorso assieme potrà svolgersi con più serenità e nel rispetto delle nostre differenze. [...]

Come tutti noi, ho sempre bisogno di sapere cosa devo fare, quanto tempo durerà e cosa farò dopo. Così che posso anticipare gli eventi della mia giornata e questo mi toglie delle ansie inutili dovute all'imprevedibilità del mondo.

Per aiutarmi in questo, dovete darvi una risposta visiva a queste tre domande. Per questo, è importante che utilizzate con me un'agenda che mi strutturi il tempo e lo spazio. Con me, il TEACCH funziona molto bene.

Io so abbinare i colori. Allora la mia agenda, per ora, è soprattutto fatta da colori. So riconoscere anche alcuni pittogrammi e questo mi lascia pensare che riuscirei ad impararne altri se necessario. [...]

Io non parlo. Vocalizzo ma quello che dico non viene capito come delle parole. Riesco a capire alcune parole vostre, ma mi è molto più facile capirvi tramite la mia agenda e tramite un linguaggio non verbale. Se mi porgete le scarpe per esempio, capisco che dobbiamo uscire. Ma, attenzione allora, di veramente uscire, e non solo di voler farle provare, perché allora non capisco più niente. Mi fido di più di quello che vedo che di quello che sento. E se le azioni od il contesto sono all'opposto di quello che viene richiesto verbalmente, allora non seguirò la vostra consegna verbale ma quella visiva. Fateci attenzione quando mi trovate dispettosa,

fessionale della Svizzera italiana (scuole dove già si lavora in collaborazione con i genitori) e della Scuola cantonale degli operatori sociali ha permesso di promuovere quattro incontri e di pensare ad una presenza nel programma di base degli studenti. La valutazione degli studenti è stata molto positiva e gli incontri con i genitori si sono rivelati molto arricchenti: riteniamo che la presenza in luoghi di formazione sia molto importante per fornire già in queste sedi elementi che facciano capire il valore del patto educativo tra genitori e professionisti. Stiamo però anche proponendo dei momenti formativi a professionisti come medici, pediatri, assistenti sociali, docenti, eccetera. Dalle prime esperienze è emerso come sia importante scegliere le narrazioni a dipendenza del contesto nel quale si presentano. Ad esempio se l'incontro tra professionisti e genitori avviene con dei medici pediatri, i genitori nareranno esperienze legate all'annuncio dell'handicap o ai primi mesi/anni

di consulenza medica. Se ci si rivolge invece ai docenti si sceglieranno delle narrazioni legate a scelte educative, alle risorse dei propri figli, eccetera. Questa scelta ha, a nostro avviso, una doppia valenza: da una parte permette ai genitori di trovare stimoli precisi nelle narrazioni e dall'altra consente di renderle funzionali al momento dell'incontro con i professionisti o con i genitori che cercano possibilità di crescita nelle esperienze di altri genitori. Questo per quanto riguarda la formazione e le narrazioni generali. Vi è però un altro aspetto molto importante, ed è quello di utilizzare la narrazione per affrontare un momento specifico, ad esempio il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare oppure l'inserimento in un nuovo gruppo (sportivo, culturale, eccetera). In questi casi la narrazione può avere l'obiettivo di presentare la persona, le sue caratteristiche, le potenzialità e i limiti. Anche per questo genere di narrazione il gruppo di genitori di atgabbes si propone come sostegno per esporre experien-

ze simili o per inserire i genitori interessati alla pratica della narrazione. Nella fascia sottostante presentiamo parte di una narrazione, introdotta da un genitore, al fine di esplicitare come questi testi possano essere utilizzati in termini formativi o di presentazione. Nella speranza di aver attirato l'attenzione di genitori e professionisti nei confronti di questa metodologia, che abbiamo cercato di presentare brevemente, restiamo a disposizione per richieste di collaborazione o maggiori informazioni presso il segretario atgabbes, Via Canevascini 4, 6903 Lugano, 091 972 88 78.

*Segretario di organizzazione
ATGABBES

Nota

1 Collegno è una città nei pressi di Torino che ospita il Centro di documentazione e ricerca "Pedagogia dei Genitori". Maggiori informazioni su: www.comune.collegno.to.it/centro_documentazione_ricerca.htm

magari ci siamo soltanto mal compresi. Eravate sul canale verbale ed io su quello visivo, tutto qua!

Per quanto riguarda il versante espressivo, purtroppo non riesco molto ad esprimermi in modo che mi capiate. Se voglio qualche cosa, mi servo e se non posso servirmi c'è il rischio che il mio comportamento cambi. Mi agito, mi mordo la mani, vocalizzo un verso dolente. Quando questo succede, per favore, fermatevi un attimo e provate a indovinare il mio disagio (fame, sete, dolori). A volte, riesco con i pittogrammi della mia agenda ad esprimermi, ma ciò non è sistematico. Devo ancora imparare. Capisco bene le foto e queste potrebbero essere di aiuto per farmi capire, ma da sola non vado a prenderle e non cerco la vostra attenzione. Non guardando sempre negli occhi, non vi è molto facile capire se sto comunicando con voi. La mia comunicazione spontanea rimane debole e poco comprensibile, ma assieme, con pazienza, dobbiamo provare a sempre migliorarla. Anticipando l'imprevedibilità e gli eventuali problemi, diminuiscono questi momenti poco gradevoli per entrambi. Per questo, la routine e la comunicazione tramite l'agenda, le foto ed il linguaggio non verbale sono i mezzi che mi permettono di trascorrere le mie giornate con maggiore serenità. [...]

Ho imparato a salutare la gente dando la mano e guardando negli occhi. Essendo una cosa difficile, ho bisogno che lo facciate sistematicamente quando mi incontrate. Se iniziate voi, è molto probabile che vi saluti anch'io a modo mio. Mi capita anche di dare un bacio anche se questa modalità dovrebbe essere riservata ai miei familiari. Meglio, quindi, se voi mi date la mano, così che imparo a salutare la gente in modo più socialmente adeguato [...].

Sono una persona che ama la gente, ma che non sa tanto come relazionare con essa. Il troppo rumore mi provoca disagio, che manifesto, a volte, ridendo, ma sempre agitandomi. Quando è

veramente troppo, mi mordo, e vocalizzo il verso dolente descritto sopra. Ho bisogno che rispettiate questa mia esigenza di non essere troppo coinvolta nelle attività di gruppo. Non voglio essere esclusa, per niente. Però è importante che quando ci sono momenti di condivisione, abbiate in mente che questi sono difficili per me. Riducete il tempo di condivisione (per allungarlo progressivamente), instaurate delle routine anche lì, lasciatemi il tempo di adattarmi a questa situazione (più verrà ripetuta in modo sistematico e meno sarà difficile), fatemi capire in modo visivo cosa aspettate da me. Non esitate ad allontanarmi se leggete il disagio, mi riporterete più tardi. È più facile per me essere assieme a tutti senza dover interagire. Soltanto essere lì, con tutti voi. Con gli adulti è ancora più facile perché sono meno rumorosi e caotici. Se devo anche fare qualche cosa, insegnatemi prima l'abilità in un rapporto uno ad uno, dopo di che proveremo a farlo assieme agli altri. Per esempio, ho imparato ad aspettare il mio turno durante il gioco del lottino ed adesso sono anche in grado di giocare con altre persone. Certo, quest'attività è poco rumorosa e questo mi facilita il compito.

Ecco, il mio documento di presentazione si conclude qua. Spero che vi sia piaciuto e che vi servirà. Non esitate a farlo leggere a tutti quelli che devono interagire con me. Più il mondo umano sarà coerente con me, e meglio mi sentirò in mezzo a voi. Se avete altre domande e se incontrate delle discrepanze tra quanto letto e quanto vissuto, non esitate. Parlatene con i miei. Loro mi conoscono tanto bene e sono sempre contenti di parlare di me. Questo documento cresce assieme a me, e cambia nel corso degli anni... come tutti noi!!! Grazie per la vostra attenzione!"

Valeria Mazzotta

Scuola, cultura, identità

di Maria Luisa Delcò*

Il Convegno di Rovereto (Trento)

“L’insegnante, come altri professionisti, dispone di una professionalità incompiuta, cioè in divenire, e ha pertanto l’obbligo professionale di apprendere per tutta la vita poiché lavora in un campo dove possono sorgere nuovi problemi e la ricerca è in continua evoluzione. La professione dell’insegnare, come le altre professioni educative, ha avuto per molto tempo un ruolo marginale. Lavorare oggi comporta sempre meno svolgere uno sforzo fisico e implica sempre più operare in termini cognitivi, per cui la categoria di riferimento fondamentale diventa la “professionalità”, concetto in cui la dimensione cognitiva e culturale emerge quale dimensione essenziale del lavoro professionale. Le conoscenze accademiche non vanno solo approfondite ma rielaborate in base alla loro destinazione.”

Questo l’abstract di Marco Dallari¹ per la presentazione della sessione “Dalla cultura dell’insegnante alla cultura dell’insegnamento” nell’ambito del Convegno dello scorso maggio a Rovereto (Trento), sul tema “Il senso della paideia: identità pedagogica e culturale della scuola”, organizzato dall’associazione Encyclopaideia, presieduta da Piero Bertolini (purtroppo deceduto un mese dopo la sua relazione al congresso).

Il Convegno, al quale hanno partecipato il team del III circondario SI-SE (direttori e ispettore scolastico G.P. Bianchi) e chi vi scrive, ha visto un pomeriggio introduttivo e poi sette sessioni parallele di riflessione su temi diversi, dove le parole “cultura” e “identità” costituivano il “fil rouge”.

“Le discipline del conoscere – che hanno luogo nelle aule – sono gli ambiti ove il lavoro intellettuale degli insegnanti indirizza il cammino degli alunni a trovare orizzonte e senso al proprio intendere e procedere. Il lavoro si svolge attraverso il confronto con la vicenda dell’interrogarsi dell’uomo intorno al mondo e alle linee di significazione dell’esistenza, quale si è costituita nelle varie discipline. In prospettiva fenomenologica, le discipline non mostrano ma raccontano e additano, formano in quanto offrono consuetudini di approccio al mondo

affinché il venire a evidenza dei fenomeni fisici e culturali, oggi come in tutta la storia della conoscenza, lasci tracce attive nella coscienza del soggetto, divenga storia sua.

Perché ciò avvenga sentiamo il bisogno di ricercare modi dell’insegnare che prendano le mosse dal piano dell’esperienza, dalla percezione sensibile e precategoriale, il primo universo cognitivo del soggetto. Il pensiero delle discipline, infatti, non svetta solitario ma si staglia su uno sfondo di atti alla cui origine c’è una soggettività intuitiva, percettiva, sensibile e ludica” (abstract della sessione 2 “Discipline, officine di senso. Idee di cultura nella scuola”).

Ne conseguono questi elementi caratterizzanti: professionalità in divenire, essenzialità della dimensione cognitiva e culturale del lavoro professionale, discipline formative che lascino tracce attive nella coscienza del soggetto, cultura dell’insegnante-ricercatore.

Qual è lo spazio della ricerca pedagogica nella scuola? In che misura un insegnante può essere protagonista attivo e non solo oggetto di ricerca empirica? L’insegnante-ricercatore deve pensare la ricerca come una componente stessa della professionalità docente; deve dimostrarsi un professionista in grado di coniugare il suo sapere pratico con una competenza di ricerca empirica-partecipante, con una pratica autoriflessiva, con una sensibilità teorica e analitica.

E qui ci piace ricordare D. Schön (1993) che ha dato legittimità all’approccio riflessivo dell’azione: tale approccio ha permesso di capire che l’uomo è anche produttore di teorie.

L’uomo non è dunque solo oggetto di studio, ma anche soggetto, capace di dire qualche cosa di importante sul proprio modo di funzionare e di pensare.²

Le Giornate circondariali all’USI

Ricco degli input del Convegno di Rovereto/Trento, il team del terzo circondario (G.P. Bianchi) ha organizzato un momento formativo quale inizio dell’anno scolastico 2006-07 con due frequentatissime giornate di formazione presso l’USI di Lugano e – per i 12 ateliers sui percorsi formativi – presso la Scuola media di Canobbio,

Relatore d’eccezione il “nostro” Marco Dallari, che ha animato parte delle due giornate³ sul tema dell’identità del docente e dell’allievo, in un contesto di senso, riprendendo così alcune parole-chiave del Convegno.

Le due giornate hanno proposto un’interessante modalità di approccio per coniugare il piano teorico con



Foto TlPress/B.G.

quello esperienziale e permettere così una reale pratica riflessiva, intesa come capacità di riflettere durante l’azione (fatti concreti e vissuti nell’immediatezza) e sull’azione (riflessione retroattiva o proiettiva).

La relazione di Dallari è stata ricca di apporti non accademici, ma – come si chiede ad un esperto di pedagogia generale – sempre calati nella quotidianità dell’essere insegnante oggi, in un’identità europea che è identità della pluralità.

La sua "lezione" è stata ricca di esemplificazioni che spaziano dalla quotidianità di vita, alla storia dell'arte, al cinema, alla letteratura.

Dallari ha iniziato con la definizione che uno psichiatra italiano dà dell'identità: riconoscersi ed essere riconosciuto (e qui ha subito riportato ai docenti una scena de "La famiglia" di Ettore Scola, dove lo zio finge di non vedere il piccolo Luigino che non si ritrova più nel suo io, segno ovvio di un'identità fragile del bambino e non di un'identità strutturata, tipica dell'adulto).

L'identità personale, tema cruciale per l'allievo e per l'insegnante, è un tema complesso, unitario, ma che Dallari smonta in quattro parti.

– L'identità cinestetica che concerne il corpo e la coscienza di esserci nel mondo (sensazione presente fin dai primi mesi di vita): la coscienza e l'accettazione del proprio corpo come uno dei problemi più difficili nel corso dell'esistenza (sempre mediata da apparati simbolici) nelle sue fasi di età.

– L'identità convenzionale, cioè tutta quella parte che non dipende dalla natura stessa, ma dalla cultura: gruppo culturale, gruppo religioso, identità di genere che ha una base di natura ma che nelle informazioni è convenzionale, legata anche alle diversità nelle differenti culture (e qui le parentesi esemplificative toccano i giochi imitativi delle bambine: la bambola per bambine fino all'arrivo della Barbie, i soldatini per i maschietti come gioco proiettivo ecc.)

In questo ambito di convenzionalità la scuola può fare molto considerando i modelli come fatto positivo per mettere in discussione gli stereotipi.

– L'identità estetica (quella che Pascal chiamava "l'éducation sentimentale"): l'affettività, i gusti, il carattere, l'identità dei sensi, della sensibilità.

In parte il carattere si costruisce anche nell'ambiente scolastico che potrebbe essere fonte di riflessione per un progetto pedagogico sul come si educa e autoeduca il carattere.

– Ultima "parte" dell'IO: tutto ciò di cui possiamo dire MIO (legame

affettivo, legame con oggetti: la mia penna, il mio maestro, il mio armadietto; si veda anche Wertheimer e l'oggetto transizionale).

E qui la digressione è legata alle figure mitologiche che sanciscono la caratteristica umana per la nostra insufficienza identitaria (tradizione biblico-cristiana per Adamo ed Eva).

MIO è anche ciò a cui appartengo, non solo quanto mi appartiene.

Partendo dalla quotidianità sociale, Dallari si sofferma sulle separazioni tra genitori che spesso rendono reale il sogno freudiano di non dividere con altri il proprio genitore (gelosia triadica).

Altro esempio quello dei capi di abbigliamento che possono evidenziare la tipologia identitaria: per farmi riconoscere non devo cambiare look, mentre per un'identità strutturata il cambiamento è crescita.

Pensando alla scuola, il relatore ci ricorda che è utilissimo avere un MIO (presente alla scuola dell'infanzia e poi sempre meno): il mio cassetto, il mio segreto da condividere con chi voglio, il mio armadietto ecc.

En passant, Dallari ricorda i suoi venti anni passati all'Accademia di belle arti di Bologna.

Per prima cosa gli studenti dipingevano le aule spoglie, poi nel 1977, con la rivolta studentesca, le aule spoglie delle università sono state distrutte, ma non quelle dell'accademia, che sono rimaste e sono state "accudite con un progetto di appropriazione".

Il mio IO è anche il sapere (il mio libro, la mia lingua, il mio modo di pensare, la mia filosofia), grazie al quale io mi riconosco. L'offerta formativa è MIA se il soggetto se ne appropria (non solo quale possesso dell'IO) per costruire la propria identità.

C'è anche il MIO simbolico: opere d'arte, opere letterarie, fiabe.

Se l'opera letteraria scivola nel MIO estetico ed etico, passiamo dalla conoscenza alla metaconoscenza.

Questo fa sì che sia strumento identitario e non solo cassetta degli attrezzi (un esempio può essere il bambino che non ha ancora elaborato un pensiero narrativo e che

– guardando una scena alla volta – non cerca la storia, non collega le diverse parti del racconto).

Se siamo prigionieri del presente, senza un prima ed un dopo, abbiamo mancanza di pensiero narrativo.

I saperi costruiscono l'identità, ma all'interno di un senso nella grande narrazione della costruzione identitaria.

"Direttrice aggiunta all'Ufficio delle scuole comunali"

Note

1 Marco Dallari è attualmente professore ordinario di Pedagogia generale presso la facoltà di Lettere dell'Università di Trento e presso la Scuola di specializzazione per l'Istruzione secondaria a Rovereto. In questa sede dà avvio al Laboratorio della comunicazione efficace e della narratività. Fra le sue opere più recenti ricordiamo: *I saperi e l'identità* (Milano, 2000); *La dimensione estetica della Paideia* (Trento, 2005).

È condirettore della rivista di studi fenomenologici *Encyclopaideia*, diretta da Piero Bertolini (recentemente scomparso), e direttore della rivista della collana di libri d'arte per ragazzi *ART'E' Ragazzi*.

2 Donald Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

3 Nel corso delle due giornate di studio per i docenti SI-SE del terzo circondario, Marco Dallari ha potuto visionare gli ateliers presentati dai docenti ed ha portato queste considerazioni:

- Nei lavori di laboratorio è implicitamente presente la costruzione identitaria (puntualizzando che se le conoscenze costruiscono l'identità, possono anche "distruggerla"), con attenzione alle differenze.
- Nelle proposte didattiche si ritrova una coscienza cinestetica (sentire il proprio corpo).
- I laboratori hanno portato progetti realizzati a scuola: la pedagogia non può prescindere da un progetto, perché la mancanza di progettualità impedisce la verifica.
- In tutti i lavori c'è attenzione alla dimensione metodologica, con varie strategie.

Una raccolta di testi fransciniani

di Franco Zambelloni*

A centocinquant'anni dalla morte di Stefano Franscini, l'iniziativa editoriale che viene presentata vuole essere un omaggio della scuola ticinese a colui che, a giusta ragione, è considerato il suo "padre fondatore".

Franscini non fu solo il politico che si battè per il progresso del Cantone e che, proprio per questo, puntò sull'educazione pubblica come condizione essenziale all'incivilimento della popolazione; fu anche, e prima di tutto, uomo di scuola: insegnò privatamente a Milano, aprì a Lugano tre scuole private innovative per metodo d'insegnamento e per impostazione pedagogica; e poiché mancavano libri adatti alle scuole elementari, scrisse appositamente una grammatica, un libro di letture e un manuale di aritmetica.

È proprio da questi libri che i curatori sono partiti per dare vita a questa iniziativa editoriale (sostenuta dalla Fondazione del Giubileo del Credit Suisse). È sembrato interessante riproporre una scelta delle pagine fransciniane: cenni all'andamento stagionale e ai lavori agricoli e di pastorizia; racconti scelti con l'intento evidente di un ammaestramento morale; pagine di aritmetica pensate con lo scopo di fornire gli strumenti di base per elementari calcoli amministrativi e per l'uso delle unità di misura. Scrivendo questi libri, Franscini pensava a Ticinesi che un giorno avrebbero rialzato la testa, aumentato la redditività delle loro piccole aziende e migliorato il tenore di vita; che sarebbero andati per il mondo non da sprovvisti, ma quale manodopera competente e qualificata. Pensava, soprattutto, a cittadini consapevoli dei loro diritti e doveri, in grado di partecipare con salda coscienza morale alla vita civile del Paese e a una democrazia incipiente che avanzava stentatamente nelle istituzioni e ancor più stentatamente nelle menti e nei cuori.

Per questi motivi si è pensato di riproporre queste sue pagine: sono le parole e i pensieri che Franscini rivolgeva direttamente ai giovani scolari d'allora e possono forse essere ancora di qualche utilità, per comprendere e non dimenticare da quali valori e ideali, impegno e sacrifici sia sorto il Ticino di oggi.

Tutti i curatori di questa raccolta (Domenico Bonini, Sandro Bottani, Franco Cavani, Amleto Pedrolì, Roberto Ritter, Franco Zambelloni) sono uomini di scuola, che hanno lavorato per molti anni nella scuola ticinese e in parte ancora vi lavorano; il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport ha sostenuto questa iniziativa e per il lavoro di redazione del DVD che accompagna l'opera a stampa si è fatto ricorso alla collaborazione degli studenti e dei docenti del Laboratorio di cultura visiva della SUPSI. Per questo, appunto, si può parlare di un omaggio della scuola ticinese a chi più di ogni altro ha contribuito a farla nascere e crescere.

L'iniziativa editoriale si articola in tre pubblicazioni distinte:

- un'antologia di testi fransciniani, destinata agli allievi della classe quinta delle scuole elementari di tutto il cantone, ai quali è stata distribuita gratuitamente. Ogni sede di scuola media ha ricevuto inoltre venticinque copie del volume. L'antologia è preceduta da una breve introduzione sulla vita e l'opera del Franscini ed è illustrata da Franco Cavani;
- un secondo volume, destinato al lettore adulto, contiene una scelta antologica delle pagine scolastiche fransciniane precedute da una lunga parte introduttiva storica e pedagogica. Questa introduzione non ha la pretesa di dire qualcosa di nuovo sul Leventinese (cosa difficile, se non impossibile, per il personaggio più studiato della nostra storia): ma il lettore troverà qui un quadro abbastan-

za completo della situazione scolastica nei primi decenni dell'Ottocento, delle idee e dei fermenti di rinnovamento pedagogico nei quali si inserisce l'opera educativa del Franscini, delle resistenze e delle opposizioni conservatrici contro le quali il Franscini politico si battè per decenni;

- un DVD, infine, che si vale dei mezzi informatici per rendere più ricca, completa e avvincente l'informazione (anche iconografica) sui tempi, il contesto storico-culturale e l'attività pedagogica e politica di Stefano Franscini. Tramite una *linea del tempo* il lettore potrà inquadrare la vita del Leventinese nei principali avvenimenti storici, politici e culturali del Ticino e d'Europa; i collegamenti informatici consentono il rinvio a schede di approfondimento, opportunamente illustrate. Com'è tipico del supporto informatico, sarà possibile consultare il DVD secondo una molteplicità di percorsi: leggendo sul monitor il testo del volume a stampa, integrato da illustrazioni e rinvii alle altre pubblicazioni elettroniche contenute nel volume; o percorrendo la *galleria di immagini* che illustrano luoghi, avvenimenti e personaggi storici; o consultando la *biblioteca virtuale* che contiene testi coevi, importanti per comprendere l'impostazione pedagogica e la politica scolastica di Stefano Franscini. La dozzina di libri in formato elettronico di autori come Francesco Soave, Cesare Bagutti, Vincenzo Dalberti e Franscini stesso, potrà essere utile anche allo studioso che potrà consultare qui, in versione per lo più integrale e con la stessa impaginazione delle edizioni originali, testi reperibili solo in poche biblioteche e nell'Archivio storico cantonale.

*Docente di filosofia presso il Liceo di Mendrisio

ryfag
ryf

Microscopi binoculari e biologici
Camere digitali per microscopi
Riparazioni di tutte le marche
La più ampia scelta della Svizzera

Ryf SA
CH-2540 Grenchen
tel. 032 654 21 00
fax 032 654 21 09
www.ryfag.ch

TECNOCOPIA

TECNOCOPIA SAGL
Via Cantonale 41
6814 Lamone

Tel. 091 967 12 51 / 52
Fax 091 966 78 73
www.tecnocopia.ch

agente unico per


KONICA MINOLTA
il vostro fornitore
per le moderne
macchine d'ufficio

De Rougemont: la scuola come penitenziario

di Orazio Martinetti*

Quest'anno, l'8 settembre, Neuchâtel e Ginevra hanno ricordato con la dovuta solennità il centenario della nascita di Denis de Rougemont (1906-2006). De Rougemont è uno dei pochi pensatori elveticci regolarmente presenti nelle bibliografie riguardanti l'Europa e l'europeismo. Ma egli scrisse anche d'altro, soprattutto negli anni '20 e '30, allorché conobbe gli ambienti vicini al personalismo, come testimoniano alcune sue opere poco conosciute come *Politique de la personne* (1934) e *Penser avec les mains* (1936).

Recentemente la casa editrice Rubbettino – che ha la sua sede in Calabria, a Soveria Mannelli – ha pubblicato in lingua italiana un libello non più reperibile nemmeno nell'originale francese, uscito la prima volta nel marzo del 1929: *Les méfaits de l'instruction publique* [I misfatti dell'istruzione pubblica]. L'autore, giovanissimo (ventitré anni), rovesciava sulla scuola di allora – quella del suo cantone, ma non solo – una valanga di accuse e impropri. Alcuni esempi per rendere l'idea: «Due angosce dominano la mia infanzia: le sedute dal dentista e l'orario delle lezioni»; «Molti bambini hanno un brivido di disgusto al momento di varcare la porta, al suono della campanella: l'odore di catrame e di orinatoio che impregna i corridoi e gli abiti degli scolari appesta ancora i miei ricordi»; «considero la scuola criminale. Ma non considero criminali tutti gli insegnanti, quasi fossero pendagli da forca. Essi fanno parecchio male, ma sono le prime vittime di un sistema che essi propagano e che li fa vivere».

Fin qui poco male: si rimane nel campo delle emozioni, del sarcasmo, dei ricordi sgradevoli, e chi non ne ha? Ma non è

questo il vero bersaglio della requisitoria. Il vero bersaglio è l'egualitarismo scolastico, la rigidità dei percorsi formativi e, soprattutto, l'inflessibile controllo dello Stato. Anche qui un piccolo campionario di citazioni: «La scuola esige dunque che i migliori rallentino e che i più deboli facciano forza a se stessi. Essa non conviene che ai mediocri, ai quali assicura il trionfo»; «Essa [la cultura dello spirito democratico] consiste nel perseguire quelli che, in qualunque maniera, vorrebbero "distinguerli"».

Ecco dunque emergere, dal brillante sfogo del giovane ed impaziente de Rougemont, l'obiettivo vero: la democrazia, il regime democratico che pone tutti sullo stesso piano, che piaccia le intelligenze, che mortifica i migliori. È lo spirito democratico il principale colpevole del disastro, di questo «attentato all'integrità umana». Eccola la responsabile, la Democrazia, con il suo corteo di leggi, di norme, di programmi tutti uguali destinati a «burattini articolati».

E la parte propositiva? Come dev'essere l'istituzione che rimpiazzerà la vecchia «distilleria della noia»? Qui il lessico si fa meno smagliante e i toni meno baldanzosi. Nel capitoletto intitolato «l'illusione riformista», de Rougemont sembra concedere un po' di credito ai fautori della «scuola nuova», ai propugnatori della «scuola attiva». Ma subito torna sui suoi passi. Il nuovo corso fondato sulla psicologia non lo galvanizza affatto: «il bambino-cavia vale quanto il bambino-cittadino». La sua conclusione è di tipo anarchico-aristocratica: «Penso ad un insegnamento senza scuola. Penso al maestro antico, la cui persona nella sua interezza era un insegnamento, e che non aveva allievi, ma discepoli».

De Rougemont non prese mai le distanze da questo suo scritto giovanile. Nel 1972, in occasione di una ristampa, ribadì le sue tesi, corroborandole con le analisi di un altro grande critico della civiltà tecnologica occidentale, Ivan Illich, autore del celebre *Descolarizzare la società*: «Constato con triste piacere che il mio testo, scritto da un giovane uomo in collera, ingiusto quanto un pamphlet dev'essere, non è invecchiato, perché la Scuola non è cambiata».

Possibile? Eppure, nel frattempo, c'era stata l'esperienza di Barbiana, il '68, l'enorme crescita della psicologia e della pedagogia, l'eredità di Dewey e di Piaget (pure lui neocastellano di origine e autore, già negli anni '20, di studi fondamentali: ma de Rougemont non lo cita mai). Riaffermare, nel 1972, le tesi del 1929 voleva dire saltare a piè pari oltre quarant'anni di ricerche e riflessioni per precipitare nella provocazione gratuita.

Da ultimo, una nota sull'edizione. I curatori – Bruno Bordignon e Alberto Mingardi – collocano il libello di de Rougemont nel filone dello scontro tra scuola pubblica e scuola privata, all'interno della linea anarchico-liberale. Parlano dello Stato come di un nemico della società civile e di una scuola da liberare dal giogo statale. Parlano di «indottrinamento» e di «regime» come se la «pluralità delle culture» fosse unicamente patrimonio delle Chiese e della rete associativa. E così nessuno si preoccupa di contestualizzare l'opera e di spiegare chi fossero taluni personaggi che s'incontrano nel testo, come un tale Numa Droz...

*Storico e giornalista

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

Redazione:

Diego Erba – direttore responsabile,
Maria Luisa Delcò, Cristiana Lavo,
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.–