

2 A proposito di monitoraggio
di Renato Vago
La recente pubblicazione di una statistica sui risultati conseguiti dagli studenti del Politecnico federale di Zurigo negli esami di base tra il 2004 e il 2007 offre lo spunto per una riflessione sul monitoraggio sempre più diffuso nei diversi gradi e ordini di scuola.

2 I nuovi corsi di formazione per i docenti delle scuole medie e delle scuole medie superiori all'Alta scuola pedagogica
di Giorgio Häusermann

6 L'insegnamento bilingue alla Scuola cantonale di commercio di Bellinzona
di Giorgio Baranzini

10 L'utilizzo di strumenti portfolio in ambito formativo
di Deli Salini

14 Sport in Ticino: chi tanto... chi niente!
di Francesca Pedrazzini-Pesce
Sintesi di un rapporto che descrive in modo dettagliato l'atteggiamento della popolazione ticinese nei confronti dello sport.

18 Borse e prestiti di studio cantonali nel 2007
di Lara Sosio

20 La scienza e gli scienziati immaginati dai bambini
di Michela Luraschi e Giovanni Pellegri

25 Gerra Piano, Ateliers «Er Resega»
di Marzio Broggi e Carmelito Fornaroli

28 Prima infanzia e scolarità obbligatoria dei bambini provenienti da famiglie immigrate: quale partecipazione per i genitori?
di Leonia Menegalli

31 Comunicati, informazioni e cronaca

32 L'opinione di...
Promozione della lettura di Manuela Camponovo

290

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXVIII – Serie III

Gennaio-Febbraio 2009

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



Foto T1Press/S.G.

I nuovi corsi di formazione per i docenti delle scuole medie e scuole medie superiori all'Alta scuola pedagogica

di Giorgio Häusermann*

Nel settembre del 2008 hanno visto l'avvio i nuovi corsi di formazione pedagogica per docenti di scuola media e scuola media superiore: il primo costituisce l'aggiornamento del precedente corso a tempo pieno in ossequio alle modifiche adottate dalla CDPE nel regolamento per il riconoscimento dei titoli nell'ottobre 2005, mentre il secondo sostituisce il modello di formazione in parallelo al primo incarico che ha caratterizzato l'abilitazione dei docenti dal 1996 ad oggi ed è anch'esso conforme alle direttive della versione aggiornata del corrispondente regolamento.

Corso di formazione pedagogica per docenti di scuola media

Sono trascorsi quattro anni da quando, nel 2004, ha avuto inizio il primo corso di formazione pedagogica per docenti di scuola media che precede l'attribuzione dell'incarico. Il corso era stato organizzato, come indicato dalla legge dell'ASP, conformemente al regolamento per il riconoscimento dei titoli della Conferenza dei direttori dei dipartimenti della pubblica educazione (CDPE) del 1999 sottoscritto dal Cantone. In seguito alla riforma universitaria attuata in Svizzera secondo il modello del 1999 previsto dagli accordi internazionali sottoscritti a Bologna, i

regolamenti per il riconoscimento dei titoli per l'insegnamento sono stati oggetto di diverse modifiche approvate dalla CDPE nell'ottobre del 2005 con entrata in vigore il 1. gennaio 2006 e l'obbligo di essere attuate entro due anni da quella data. Le novità introdotte permettono, in un curriculum di formazione pedagogica consecutivo a una formazione universitaria, l'ammissione ai detentori di un Bachelor (laurea triennale) e la possibilità di iscriversi anche per una sola materia, mentre nella precedente versione era richiesta una licenza ed era obbligatorio iscriversi per almeno due materie. D'altro lato, il numero di crediti minimi per ottenere il diploma risulta di 94 per una materia e 104 per due materie, si prolunga quindi in questo modo la formazione ad almeno tre semestri. Questi valori minimi sono attribuiti ai tre settori della formazione: 48 crediti per la pratica professionale, 36 crediti per le scienze dell'educazione e 10 crediti per la didattica disciplinare di ciascuna materia. Questa distribuzione è la stessa di quella del modello integrato, diffuso in quasi tutte le ASP della Svizzera tedesca, dove sono richiesti 270 crediti sull'arco di nove semestri (a partire dalla maturità) in cui sono integrate la formazione pedagogica e quella disciplinare per 4-5 materie. Nel

modello consecutivo la formazione disciplinare avviene nel corso di un triennio universitario (180 crediti), al termine del quale è rilasciato il titolo di Bachelor. Per l'ammissione sono richiesti nel caso di una sola materia 110 crediti specifici, mentre nel caso di due materie si richiedono di regola almeno 90 crediti per una e 60 per la seconda. La distribuzione dei crediti secondo le diverse attività è riportata nell'insero a).

Corso di formazione pedagogica per docenti di scuola media superiore

Il corso di formazione pedagogica organizzato secondo le richieste del regolamento per il riconoscimento dei titoli d'insegnamento per il settore delle scuole di maturità è stato istituito nel 2008/09 in via sperimentale per le materie italiano, matematica, inglese e tedesco. Rispetto a quello del Secondario I, è richiesto come titolo d'entrata un Master specifico, o titolo equipollente, per la materia da insegnare. Il corso ha un volume di 60 crediti e sono richiesti al minimo 15 crediti per la pratica professionale, 15 crediti per le scienze dell'educazione e 10 per la didattica disciplinare. La distribuzione dei crediti secondo le diverse attività è riportata nell'insero b).

A proposito di monitoraggio

di Renato Vago*

La recente pubblicazione di una statistica sui risultati conseguiti dagli studenti del Politecnico federale di Zurigo negli esami di base tra il 2004 e il 2007 dà lo spunto per una riflessione sul monitoraggio sempre più diffuso nei diversi gradi e ordini di scuola. In Svizzera si stanno sviluppando progetti di riforme con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'insegnamento e continuare a garantire la concorrenzialità a tutti i livelli, all'interno del nostro Paese e nel mondo. In particolare si tratta del progetto HarmoS per le scuole dell'obbligo, della riforma degli studi liceali e più in generale nel settore secondario II. Anche a livello terziario, con l'adozione del nuovo articolo costituzionale sulla formazione, si è riaperto il dibattito sull'organizzazione degli studi e sul governo del sistema universitario. Importanti riforme che richiedono da parte della Confederazione e dei Cantoni un monitoraggio capace di raccogliere ed elaborare sistematicamente informazioni

sull'evoluzione del sistema educativo come è avvenuto in questi anni anche per le Scuole svizzere di maturità. Da parte loro, i licei ticinesi sono stati oggetto di attente verifiche da parte della Commissione svizzera di maturità: la prima volta al momento dell'implementazione della nuova O/RRM, la seconda lo scorso anno da parte di una delegazione della Commissione stessa in occasione della valutazione dei piani di studio e dell'organizzazione degli studi liceali in Ticino con particolare riferimento al Liceo di Bellinzona. Nei due casi i rapporti sono stati lusinghieri.

Un altro spunto di analisi e confronto è dato dai risultati dell'indagine scientifica ad ampio raggio (EVAMAR) commissionata da Confederazione e Cantoni per esaminare le modifiche nella formazione liceale in Svizzera e nelle prestazioni degli studenti a seguito della riforma della maturità del 1995. In termini generali le valutazioni contenute nel rapporto indicano che il livello di preparazione dei maturandi nei campi relativi all'indagine è soddisfacente. Per il nostro Cantone, presente solo parzialmente in questo studio, non risultano elementi tali da preoccupare. A proposito della proporzione di giovani con la maturità liceale si osserva che il Ticino con il 29,5% è al primo posto in Svizzera, all'ultimo troviamo San Gallo con il 13,6%. Sono dati questi che fanno discutere.

Inserto a)

Corso di formazione pedagogica per docenti di SM Minimo 94 - 104 ECTS			
Moduli comuni	Moduli specifici di materia	Pratica professionale	Lavoro individuale
Moduli di: scienze dell'educazione, formazione alla ricerca, italiano lingua di comunicazione, tecnologie informatiche, moduli liberi	Didattica disciplinare, Laboratorio didattico, Incontri con i docenti di pratica e altri docenti	Pratica svolta settimanalmente e in periodi prolungati	Lavoro di diploma

Ripartizione dei crediti – SM

Primo anno:

Moduli comuni di scienze dell'educazione e modulo d'accompagnamento	23	ECTS
Moduli di didattica disciplinare di una materia	8	ECTS
Pratica professionale nelle sedi, laboratorio e incontri con i docenti di pratica	24	ECTS
Totale	55	ECTS
Moduli di didattica disciplinare di una seconda materia	8	ECTS
Totale	63	ECTS

Secondo anno:

Totale per una materia	94	ECTS
Totale per due materie	104	ECTS

Ambiti CDPE:

	min. CDPE		
Scienze dell'educazione	36 ECTS	Moduli comuni di scienze dell'educazione + lavoro di diploma (7 su 15)	29 ECTS 7 ECTS = 36 ECTS
Pratica professionale	48 ECTS	Pratica professionale nelle sedi + laboratorio + lavoro di diploma (8 su 15)	40 ECTS 8 ECTS = 48 ECTS
Didattica disciplinare per materia	10 ECTS	Moduli di didattica disciplinare	10 ECTS

Un altro indicatore statistico, dell'Ufficio federale di statistica, sulla qualità dei licei riguarda la percentuale degli studenti che hanno conseguito una laurea nelle università svizzere. Come si può desumere dai dati pubblicati, gli studenti provenienti dal Ticino fanno registrare un tasso di successo negli studi universitari e politecnici significativamente superiore alla media svizzera, e ciò in particolare negli ultimi anni.

La statistica pubblicata dall'ETHZ, di altra natura ma rivelatrice nei suoi contenuti, non ci illumina sulla qualità dei licei in Svizzera, come si è fatto notare da più parti, ma lancia un monito agli studenti che brutalmente può essere così sintetizzato: «noi vogliamo solo i migliori studenti che selezioniamo alla fine del primo anno». Scelta che fa riflettere soprattutto a causa della modalità di selezione che sicuramente non può essere predittiva né sull'esito degli studi al Politecnico né sulla riuscita degli studenti nella società a cui dovranno dare il loro contributo una volta terminati gli studi. Forse ha ragione il premio Nobel per la chimica Richard Ernst quando afferma che abbiamo bisogno di una riforma degli studi universitari che sviluppi modelli orientati maggiormente verso «l'interdisciplinarietà, una formazione più ampia, il senso di responsabilità sociale» e che richiedano un profilo dello studente universitario «non più solo fondato su pure conoscen-

Caratteristiche dei corsi proposti dall'ASP

Lo schema generale dei corsi proposti è indicato nell'inserto c). Le modifiche dei regolamenti, in particolare per il settore secondario I, si sono rivelate poco compatibili con la nostra realtà, dove il livello del titolo di studio richiesto per l'insegnamento nelle SM e nelle SMS è stato negli ultimi anni lo stesso, evidenziando due prerogative importanti quali il livello scientifico alto anche per le SM e la possibilità della mobilità d'impiego tra i due settori.

Da qui la necessità di offrire agli studenti percorsi che possano permettere l'ottenimento di entrambi i titoli nel minor tempo possibile, considerando che il curriculum universitario a livello di Master si prolunga già su quasi cinque anni di studio. La soluzione adottata permette di costruire una formazione combinata, che consente di ottenere al termine del primo anno il diploma per le SMS e nel contempo di acquisire parte dei crediti necessari per la formazione nel settore SM in modo da conseguire nel secondo anno il diploma per le SM. Per chi non possiede il titolo idoneo per accedere alla formazione SMS, o vuole iscriversi unicamente per il tito-

ze scientifiche ma anche sulla forza di carattere, la capacità di autonomia, un senso di responsabilità e uno spirito critico»¹. Infatti anche il settore universitario è confrontato con la necessità di rivedere i propri modelli formativi, sovente organizzati a compartimenti stagni, che si limitano quasi esclusivamente alla trasmissione di un sapere scientifico. Una riforma che, come osserva il Segretario di Stato per l'educazione e la ricerca, dovrà anche sviluppare nuove strategie di governo del sistema universitario e stimolare maggiormente la ricerca e l'innovazione².

Si può concludere osservando che il monitoraggio, se condotto in modo scientifico, si rivela un ottimo strumento per orientare la politica scolastica a tutti i livelli.

* Direttore dell'Ufficio delle scuole medie superiori

Note

1 Da GYMNASIUM Helveticum, Nr. 1/04, pagg. 11-13, «Une formation responsable pour l'avenir: Un défi pour le Secondaire II e l'Université», Richard R. Ernst già ordinario di chimica fisica all'ETHZ, premio Nobel per la Chimica nel 1991.

2 Mauro Dell'Ambrogio, Benedetto Lepori, Mauro Martinoni, *Volti e prospettive della politica universitaria svizzera*, DFI, SER, Berna, aprile 2008.

I nuovi corsi di formazione per i docenti delle scuole medie e scuole medie superiori all'Alta scuola pedagogica

lo SM, il percorso è strutturato in modo da concentrare la parte di formazione teorica nel primo anno, dedicando il secondo anno principalmente al conseguimento dei crediti rimanenti della parte di pratica professionale e alla conclusione del lavoro di diploma. In questo modo è possibile differenziare gli impegni permettendo al candidato di svolgere attività lavorative a tempo parziale, nonché eventuali supplenze o incarichi limitati. Come già nel modello precedente, la formazione può essere organizzata su un tempo superiore in modo da poter svolgere

attività lavorative a tempo parziale o dedicarsi ad altri impegni.

Infine, occorre ricordare che tra i percorsi formativi proposti vi è quello dedicato a chi è in possesso dell'abilitazione per il settore SM e desidera ottenere il diploma per il settore SMS. In questo caso la formazione è ridotta alla parte di didattica disciplinare e di laboratorio didattico, a cui si aggiungono il lavoro di diploma e, per la parte pratica, un numero di crediti che dipende dall'esperienza maturata nel settore SM. Questa formazione è compatibile con un'occupazione parziale

nella SM. Per tutti i curricula, esperienze di insegnamento e diplomi o studi nel campo dell'insegnamento sono tenuti in considerazione quali equivalenze nel curriculum personale di ciascun candidato.

Il rapporto tra teoria e pratica e la riflessione sulla pratica svolta nelle classi sono gli elementi che caratterizzano i curricula formativi. Oltre alla didattica disciplinare e ai corsi di scienze dell'educazione, nei due curricula SM e SMS sono previsti dei momenti in cui l'obiettivo principale è la riflessione su quanto è stato svolto durante la pratica e vi sono momenti a cui partecipano, oltre ai formatori, dei docenti di pratica professionale per presentare aspetti significativi del lavoro da loro svolto. Per conoscere in modo più approfondito i percorsi formativi è possibile accedere ai piani di formazione, ai descrittivi dei moduli e ai calendari annuali a partire dal sito www.aspti.ch nelle pagine dedicate alla formazione pedagogica.

Aspetti problematici

L'avvio dei nuovi curricula ha comportato una serie di problemi per i quali è stata data solo parzialmente risposta. Le maggiori difficoltà sono emerse nel curriculum per le SMS: esse rispecchiano quelle incontrate da altri istituti di formazione di piccole dimensioni dove però, a differenza dell'ASP ticinese, si è deciso di non avviare la formazione per il settore delle scuole di maturità. La disponibilità di formatori qualificati per le diverse materie e di formatori di scienze dell'educazione con esperienza in questo settore, l'avvio della pratica svolta con l'accompagnamento dei docenti in servizio, il coinvolgimento e la formazione di questi ultimi, il numero elevato di materie – alcune delle quali con pochissime prospettive lavorative – e il rapporto tra il numero di candidati e quello di posti di lavoro pongono per il futuro di questo curriculum degli interrogativi che occorre chiarire al più presto anche in vista del prossimo passaggio dell'ASP alla SUPSI. Per quanto concerne il curriculum SM, le preoccupazioni maggiori derivano dal prolungamento degli studi per chi ha un titolo di Master o equivalente. Nel gennaio del 2006 la direzione dell'ASP aveva rivolto alla CDPE la richiesta di

Inserito b)

Corso di formazione pedagogica per docenti di SMS 60 ECTS			
Moduli comuni	Moduli specifici di materia	Pratica professionale	Lavoro individuale
Moduli di: scienze dell'educazione, formazione alla ricerca, italiano lingua di comunicazione, tecnologie informatiche, moduli liberi	Didattica disciplinare, Laboratorio didattico, Incontri con i docenti di pratica e altri docenti, Didattica disciplinare SM	Pratica svolta settimanalmente e in periodi prolungati	Lavoro di diploma

Ripartizione dei crediti - SMS

Moduli comuni di scienze dell'educazione	14	ECTS
Moduli di didattica disciplinare	8	ECTS
Laboratorio didattico e incontri di pratica professionale	8	ECTS
Pratica professionale nelle sedi	14	ECTS
Lavoro di diploma	8	ECTS
Totale crediti obbligatori	52	ECTS
Moduli liberi o Moduli SM	8	ECTS
Totale per il diploma	60	ECTS

Ambiti CDPE:

	min. CDPE		
Scienze dell'educazione	15 ECTS	Moduli comuni di scienze dell'educazione + laboratorio	14 ECTS 2 ECTS = 16 ECTS
Pratica professionale	15 ECTS	Pratica professionale nelle sedi + laboratorio	14 ECTS 4 ECTS = 18 ECTS
Didattica disciplinare	10 ECTS	Moduli di didattica disciplinare + laboratorio	8 ECTS 2 ECTS = 10 ECTS

poter proporre un curriculum di 60 crediti (un anno a tempo pieno) per permettere di ottenere il diploma per l'insegnamento nelle SM per coloro che erano in possesso di un titolo di Master specifico, o di vecchia licenza o laurea. La proposta non è stata accettata ed è stata confermata la decisione che il titolo per essere riconosciuto deve contare 94 crediti per una materia. Da qui la necessità, già espressa in precedenza, di poter permettere un curriculum combinato SM/SMS e di concentrare la formazione teorica nel primo anno allo scopo di offrire la possibilità di accedere ad attività lavorative nel secondo.

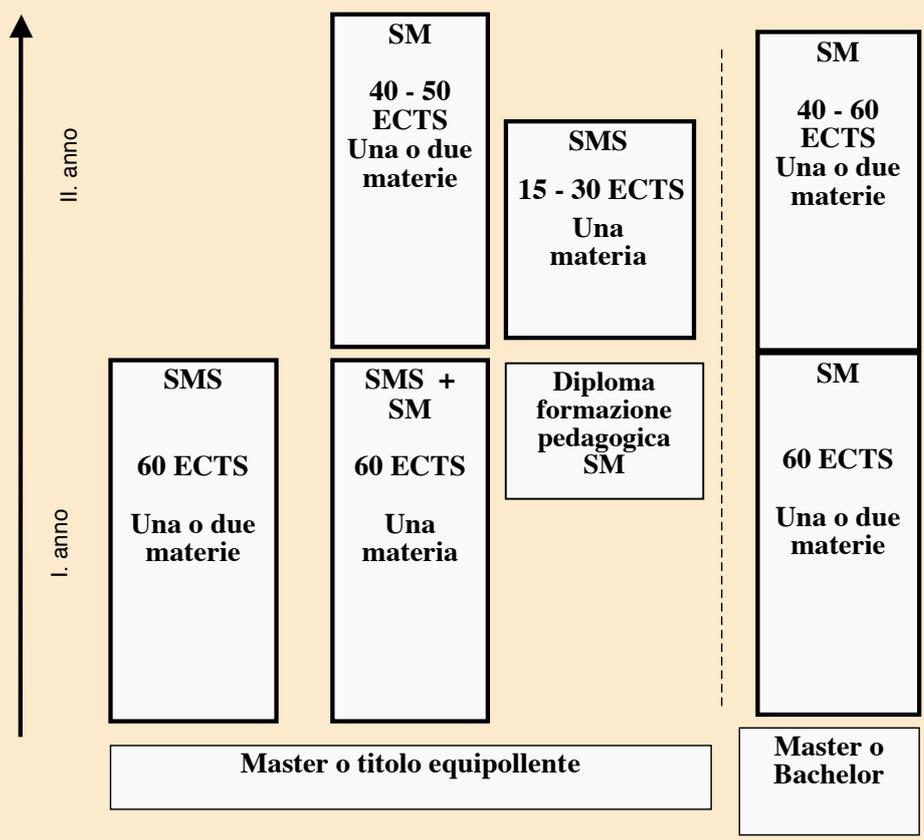
In conclusione, se da un lato la formazione degli insegnanti assume aspetti problematici a livello europeo per diversi motivi (prolungamento degli



Foto TiPress/C.R.

Inserto c)

Schema generale delle nuove formazioni 2008/09



studi, rapporto tra il sapere disciplinare e le conoscenze pedagogiche, inserimento nella scuola reale, ricerca dei docenti di pratica, eccetera), dall'altro lato i regolamenti per il riconoscimento intercantonale dei titoli complicano notevolmente la situazione poiché sono fondamentalmente centrati sui modelli svizzero-tedeschi.

Per chi fosse interessato ad aspetti relativi ai curricula, alle ammissioni o a diventare docente di pratica professionale, il sottoscritto è a disposizione per domande tramite posta elettronica (giorgio.haeusermann@aspti.ch) o per appuntamento (ASP - Segreteria della formazione pedagogica, 091 8160213).

* Responsabile della formazione pedagogica presso l'ASP

L'insegnamento bilingue alla Scuola cantonale di commercio di Bellinzona

di Giorgio Baranzini*

Da qualche anno in Svizzera si intensificano gli sforzi per migliorare e rendere più efficace l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue. Sappiamo infatti che ai notevoli investimenti in tempo e in denaro in questo campo non corrispondono risultati molto soddisfacenti. Ecco perché occorre trovare nuove vie nella didattica delle lingue. Una di queste è il cosiddetto «insegnamento plurilingue» o «insegnamento per immersione».

*Dalla Presentazione del numero 4/99 della rivista *Babylonia**

L'insegnamento bilingue

L'insegnamento bilingue può essere definito come l'insegnamento completo o parziale di una o più discipline non linguistiche in una lingua seconda (Lingua 2). Da qualche decennio in Canada, in alcuni paesi europei e in diversi cantoni svizzeri sono in atto riflessioni ed esperienze di insegnamento bilingue a vari livelli e secondo differenti modalità.

L'insegnamento bilingue è segnalato nella maggior parte delle raccomandazioni sull'insegnamento delle lingue in Svizzera, a livello federale e cantonale; anche a livello europeo il Consiglio d'Europa, l'Unione europea e l'UNESCO raccomandano l'insegnamento bilingue come strumento privilegiato per migliorare l'insegnamento delle lingue e le competenze linguistiche e per sviluppare la capacità di lavorare in ambiente plurilingue.

I modelli più utilizzati in Svizzera si situano a livello di scuole medie superiori; l'esperienza accumulata in questi anni è stata oggetto di analisi e di ricerche scientifiche. Benché i risultati di queste esperienze siano generalmente positivi, permangono non poche resistenze all'introduzione di questi modelli, resistenze che si esprimono attraverso alcuni interrogativi.

- La lingua di riferimento (lingua 1) non arrischia di venir penalizzata dall'uso della lingua seconda in alcune discipline?
- Un corso tradizionale non è il metodo più rigoroso per l'apprendimento di una lingua seconda?
- Gli obiettivi nelle discipline insegnate nella lingua 2 potranno ancora essere raggiunti?
- Nelle discipline insegnate nella lingua seconda si troveranno docenti con competenze linguistiche sufficientemente elevate?

Il modello con il francese e gli obiettivi dell'insegnamento bilingue

Nell'anno scolastico 1997/1998 è iniziata con una classe del terzo anno l'esperienza di insegnamento bilingue italiano-francese alla Scuola cantonale di commercio, autorizzata dal Consiglio di Stato con risoluzione n° 4189 del 27 agosto 1997, su istanza della Scuola dell'11 luglio 1997.

La richiesta della Scuola è stata la conclusione di un lavoro di ricerca, di riflessione e di impostazione durato circa un anno, sviluppato con la collaborazione del compianto prof. Christoph Flügel, allora consulente linguistico della Divisione della scuola, e della linguista Claudine Brohy, dell'Università di Friburgo, specialista dell'insegnamento bilingue. La riflessione trova la sua origine nel Rapporto del Consiglio di Stato del 23 dicembre 1996 sull'iniziativa parlamentare del deputato al Gran Consiglio Abbondio Adobati e nella Dichiarazione della Conferenza dei direttori cantonali della pubblica istruzione e dei direttori cantonali dei dipartimenti dell'economia pubblica sulla promozione dell'insegnamento bilingue in Svizzera del 2 marzo 1995, che auspica lo sviluppo di esperienze di insegnamento bilingue.

Le competenze nelle lingue nazionali e nelle lingue seconde in genere, oltre che strumenti essenziali per la prosecuzione degli studi, sono pure elementi fondamentali del profilo professionale dell'allievo che la Scuola cantonale di commercio vuole formare: da qui l'interesse di adottare nuove soluzioni già sperimentate nell'apprendimento delle lingue seconde, accanto all'insegnamento tradizionale.

Se inizialmente si ipotizzava un percorso bilingue sia con il francese sia con il tedesco, a un primo esame il progetto con il francese appariva immediatamente attuabile, mentre quello con il tedesco,

per la maggiore distanza linguistica dall'italiano e per la minore preparazione precedente degli allievi, come pure per la maggiore difficoltà a trovare i docenti, esigeva ulteriori approfondimenti.

Gli obiettivi da raggiungere – gradualmente – in un progetto di insegnamento bilingue sono stati individuati come segue.

- Gli allievi dovranno essere in grado di seguire una lezione nella lingua seconda e di partecipare usando un linguaggio corretto e adeguato, sapendo ricorrere a strategie appropriate per risolvere eventuali problemi espressivi e dovranno essere in grado di esprimersi sia oralmente sia per scritto sui contenuti dei programmi in modo corretto, con un linguaggio adeguato e con frasi di una certa complessità.
- Gli allievi dovranno essere in grado di svolgere ricerche tematiche nella lingua seconda, di presentarle oralmente e di argomentarle usando un linguaggio corretto.
- Gli allievi dovranno essere in grado di operare in un ambiente plurilingue: capacità di lavorare su fonti in diverse lingue.
- Nelle materie insegnate nella lingua seconda gli allievi dovranno acquisire una terminologia essenziale anche in italiano.
- Gli obiettivi previsti dalla Scuola dovranno comunque essere raggiunti anche nelle materie insegnate nella lingua seconda.

Per raggiungere gli obiettivi dovranno essere realizzate alcune condizioni.

- L'impegno degli allievi a voler utilizzare la lingua seconda e a voler costantemente migliorare la propria competenza linguistica, sia nell'orale, sia nello scritto.
- L'impegno dei docenti a stimolare sistematicamente gli allievi affinché migliorino le loro competenze linguistiche e sviluppino un lessico adeguato. Essi punteranno dapprima sul messaggio, tollereranno imprecisioni nella forma e mireranno gradualmente al miglioramento.
- I docenti terranno presenti le difficoltà che gli allievi possono incontrare e faranno uno sforzo particolare per sviluppare una metodologia adeguata che permetterà nelle diverse materie di raggiungere gli obiettivi: occorrerà sviluppare un percorso

didattico nuovo che tenga conto delle difficoltà di apprendimento nella lingua seconda e che punterà ai concetti essenziali. In ogni caso l'insegnamento bilingue è e rimane insegnamento disciplinare e non insegnamento linguistico: la correttezza linguistica passa in secondo piano, benché perseguita in linea generale.

– Per l'utilizzazione della lingua seconda nell'insegnamento di una disciplina occorre che gli allievi dispongano di competenze sufficienti: devono essere in grado di impiegarla facilmente e in modo naturale.

Il Consiglio di direzione della Scuola, sempre in collaborazione con il prof. Flügel, ha disegnato le caratteristiche del progetto bilingue italiano-francese: si è deciso di attuarlo nel secondo biennio, in quelle materie in cui vi era la disponibilità dei docenti a insegnare in francese, escludendol'economia aziendale, materia centrale nel curriculum formativo dell'istituto. Da parte della Scuola vi è stato l'impegno di mettere a disposizione una certa quantità di risorse per sostenere l'esperienza e in particolare per compensare gli insegnanti coinvolti per il maggior lavoro richiesto, soprattutto per quanto riguarda la preparazione di nuovi materiali, e per sviluppare attività di aggiornamento per i docenti. Così, dopo la fase informativa e la promozione del progetto, l'incarico ai docenti e la raccolta delle adesioni degli allievi, nel settembre 1997 una classe di terza ha iniziato l'esperienza con l'insegnamento in francese nelle seguenti materie: economia politica, esercitazioni pratiche di economia aziendale, scienze naturali e geografia, per un totale di 8 ore settimanali. La classe ha poi continuato nel quarto anno con l'insegnamento in francese nel corso pluridisciplinare di scienze umane, nelle scienze naturali e nel corso opzionale di economia aziendale, per un totale di 11 ore. Nel terzo e nel quarto anno il progetto ha contemplato una settimana di soggiorno in ambiente francofono dedicata allo svolgimento di attività che hanno richiesto l'uso della lingua 2. L'esperienza è stata seguita da una commissione composta dai professori Claudine Brohy, Christoph Flügel e Renato Vago (direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio superiore), che ha coinvolto in diversi incontri i



Foto TIPress/S.G.

docenti che insegnavano in francese e gli altri docenti della classe. Sono pure state organizzate alcune giornate di aggiornamento per i docenti che insegnavano nella lingua 2.

La commissione e i docenti coinvolti hanno valutato l'esperienza, rilevando, in particolare, quanto segue:

- tutti gli insegnanti hanno sottolineato i risultati positivi dell'esperienza; gli obiettivi delle diverse materie sono stati pienamente raggiunti;
- gli allievi, dopo le prime settimane, hanno sempre preferito esprimersi nella lingua francese;
- lo sforzo dei docenti nell'identificare gli obiettivi prioritari e nel chiarire i concetti ha sicuramente favorito l'apprendimento degli allievi;
- le competenze degli allievi nella lingua francese non sono giudicate omogenee. Si solleva l'esigenza di un corso di accompagnamento;
- è stato sottolineato come il numero elevato di allievi abbia limitato le possibilità di partecipazione attiva alle lezioni;
- il docente di francese Giovanni Mascetti ha valutato positivamente i risultati raggiunti in francese. Gli allievi che hanno seguito l'insegnamento bilingue, rispetto agli allievi che seguivano il corso opzionale di francese, hanno dimostrato una maggiore competenza, in particolare nell'espressione orale;

- la particolare motivazione degli allievi ha favorito un buon clima di lavoro;
- l'insegnamento in francese non ha influito negativamente sulle competenze nella lingua italiana.

Il bilancio positivo e le richieste dei docenti hanno poi indotto il Consiglio di direzione a decidere di continuare il progetto anche in quarta conformemente a quanto previsto nella risoluzione governativa, a riproporre l'esperienza secondo lo stesso modello (terzo e quarto anno), a istituire un corso di accompagnamento di francese di un'ora settimanale sia per la terza sia per la quarta e a continuare gli approfondimenti per valutare l'eventuale introduzione di un insegnamento bilingue anche in tedesco.

Dall'anno scolastico 1997/1998 l'insegnamento bilingue italiano-francese è sempre stato presente con una classe di terza e con una classe di quarta e si è consolidato nelle seguenti discipline: geografia (2 ore settimanali), storia (2 ore), scienze naturali (2 ore), economia politica (2 ore), matematica (3 ore), per un totale di 11 ore settimanali nella classe di terza; nella classe di quarta nel progetto interdisciplinare (8 ore su 27 settimane, con esame orale di maturità), in matematica (4 ore, con esame scritto e orale di maturità) e in scienze naturali (2 ore); sia nel terzo sia nel quarto anno l'insegnamento in francese occupa cir-

ca 1/3 dell'orario settimanale degli allievi, a cui va aggiunta un'ora settimanale del corso di appoggio.

Nel 2000, in considerazione dei risultati positivi dell'esperienza di insegnamento bilingue, è stato modificato il Regolamento della Scuola cantonale di commercio con l'introduzione di un articolo che autorizza la Scuola a sviluppare, nel secondo biennio, offerte di insegnamento bilingue.

L'insegnamento bilingue italiano-tedesco

Nell'esperienza con il francese era chiaro fin dall'inizio che un allievo del terzo anno dispone generalmente di competenze linguistiche sufficienti: la lingua non è un ostacolo alla comprensione nelle diverse discipline. Per la quasi totalità degli allievi che hanno seguito l'insegnamento bilingue si è potuto verificare il pieno raggiungimento degli obiettivi.

Nell'insegnamento bilingue le metodologie didattiche sono necessariamente diverse rispetto a un insegnamento normale, ciò che comporta una riformulazione dei programmi in funzione dell'insegnamento bilingue.

Da parte degli insegnanti è necessario porre l'accento in primo luogo sul messaggio e poi sulla forma: la classe bilingue non è essenzialmente una classe di lingua ma è una classe dove un certo numero di insegnamenti sono svolti nella lingua seconda. Occorre che ci sia un certo grado di tolleranza e occorre anche che l'allievo non si senta intimidito nell'uso della lingua. I docenti devono trovare il giusto equilibrio e, dove ci fossero problemi di comprensione, fare uno sforzo particolare e anche passare alla lingua 1.

Con la lingua tedesca, la minore preparazione scolastica precedente nonché la maggior lontananza linguistica dall'italiano facevano sorgere maggiori preoccupazioni.

Secondo l'esperto di tedesco prof. Michael Langner (specialista nel campo della didattica delle lingue dell'Università di Friburgo) un modello analogo a quello in atto con il francese era alla portata dei nostri allievi e non sarebbe stato necessario prevedere un numero maggiore di ore di tedesco. In terza e in quarta per il corso di base di tedesco per gli allievi che seguono l'insegnamento bilingue sono sufficienti 2 ore settimanali; l'ora restante è dedicata al sostegno degli insegnamenti in cui si utilizza il tedesco con il concorso di uno

o più docenti di tedesco e dei docenti delle discipline insegnate in tedesco.

Da parte sua la Scuola, per rafforzare le competenze linguistiche degli allievi intenzionati a seguire il corso bilingue, si impegnava a sviluppare l'offerta di soggiorni linguistici di almeno quattro settimane in area tedesca dopo il primo o dopo il secondo anno e a organizzare un corso facoltativo di tedesco di un'ora settimanale nel secondo anno destinato agli allievi intenzionati a seguire il corso bilingue per introdurre il linguaggio e i concetti necessari alle materie insegnate in tedesco nel terzo e nel quarto anno.

La riflessione sull'insegnamento bilingue italiano-tedesco si è concretizzata nell'anno scolastico 2004/2005 con l'organizzazione di un corso facoltativo di tedesco di un'ora settimanale in seconda, per gli allievi interessati a seguire successivamente l'insegnamento bilingue italiano-tedesco.

A partire dall'anno scolastico 2005/2006 l'insegnamento bilingue italiano-tedesco è diventato una realtà stabile con una classe di terza e una di quarta, sulla base degli obiettivi e delle condizioni già elaborati per il progetto con il francese; le materie insegnate in tedesco sono: in terza matematica (3 ore settimanali), scienze naturali (2 ore settimanali), economia aziendale (4 ore settimanali), educazione fisica (3 ore settimanali). In quarta l'insegnamento in tedesco viene svolto in matematica (4 ore settimanali), in scienze naturali (3 ore settimanali), in economia aziendale (4 ore settimanali), in educazione fisica (2 ore settimanali). Le discipline insegnate in tedesco coprono più di 1/3 dell'orario settimanale; gli allievi seguono inoltre sia in terza, sia in quarta il corso di tedesco con 3 ore settimanali, di cui una è dedicata al sostegno al tedesco utilizzato nelle diverse materie.

Sia per la classe di terza sia per quella di quarta viene poi organizzata ogni anno una settimana di attività in Germania. Nel giugno 2007 sono state consegnate le prime maturità bilingui italiano-tedesco. L'esperienza ha dimostrato che anche con l'insegnamento bilingue italiano-tedesco è possibile raggiungere obiettivi linguistici elevati e nel contempo realizzare gli obiettivi previsti dalla Scuola nelle materie insegnate nella lingua seconda. Sono state così fugate le perplessità iniziali di chi dubitava della possibilità di raggiungere gli obiettivi nelle discipline insegnate in tedesco.

La valutazione dell'insegnamento bilingue e alcuni problemi

È importante in relazione a un insegnamento come quello bilingue seguire attentamente il lavoro svolto e verificare i processi di apprendimento. La Scuola cerca di farlo attraverso diversi canali:

- le osservazioni che giungono dai docenti, a scadenze regolari, durante l'anno scolastico;
- i risultati scolastici e il confronto con quelli delle altre classi;
- le valutazioni sull'insegnamento formulate dagli allievi;
- per le materie con esame finale di maturità i rapporti degli esperti esterni.

L'esperienza bilingue, sia con il francese sia con il tedesco, ha sempre dato risultati molto positivi: le classi con insegnamento bilingue hanno sempre ottenuto risultati superiori alla media e sono sempre risultate le classi con i risultati migliori; anche nelle materie insegnate nella lingua 2 i risultati sono superiori alla media delle altre classi; gli esperti degli esami di maturità hanno sempre, nei loro rapporti, formulato giudizi positivi sul livello raggiunto dagli allievi, sia sul piano linguistico, sia sul piano degli obiettivi delle diverse materie. Anche da parte degli allievi l'esperienza è sempre stata valutata positivamente.

I risultati migliori conseguiti dagli allievi impegnati nell'esperienza bilingue, in linea con quanto riferito dalla letteratura in materia, sono legati al fatto che nelle classi bilingui la necessità di lavorare con la lingua 2 e quindi di superare l'ostacolo linguistico impone da parte del docente uno sforzo particolare per mirare all'essenziale, procedendo a riformulare i concetti, mediante la parafrasi e anche la traduzione. Attraverso questi meccanismi si ottiene così un rafforzamento reciproco dei parametri linguistici e disciplinari.

Una parte però dei risultati migliori ottenuti dalle classi bilingui è sicuramente dovuta alla selezione degli allievi: l'opzione bilingue è ritenuta più impegnativa e i criteri per l'ammissione tengono in considerazione la motivazione ma anche i risultati conseguiti in francese/tedesco e l'andamento scolastico generale. Se l'esperienza dovesse essere estesa a un numero maggiore di allievi, o a tutti gli allievi, come propongono alcuni specialisti, una parte degli effetti positivi nei risultati sparirebbe.



Foto TiPress/G.P.

In alcuni anni la richiesta per seguire l'insegnamento bilingue è stata tale che sarebbe stato possibile aumentare le classi: non lo si è fatto soprattutto per i problemi che si sono presentati nel reclutare i docenti. L'insegnante che utilizza la lingua 2 nell'insegnamento bilingue non lo fa "semplicemente" a beneficio di una doppia competenza, nella disciplina e nella lingua; è anche una persona che si impegna a sviluppare una didattica diversa che tenga conto del fattore linguistico, disponibile ad aggiornarsi in relazione alla particolarità dell'insegnamento, disposta a un maggior coordinamento con gli altri insegnanti e alla preparazione di materiali adeguati: in una parola il lavoro del docente si fa più impegnativo e non sempre le limitate risorse permettono di compensarlo adeguatamente. Per i docenti le classi bilingui rappresentano una vera e propria sfida poiché si devono risolvere problemi diversi da quelli a cui si trovano normalmente confrontati per quanto riguarda i metodi, i contenuti, la lingua e, soprattutto, i materiali. Si tratta di trovare i materiali autentici che però, in generale, devono essere adattati al livello linguistico degli allievi. La scelta dei docenti, che siano motivati a un'esperienza di insegnamento bilingue e in grado di svolgerla, è una questione centrale per la riuscita dell'esperienza. In un sistema come il nostro in cui gli insegnanti sono specializzati in una sola disciplina questo problema si presenta alquanto difficile. In alcu-

ni casi abbiamo dovuto far capo a docenti attivi in altre scuole o a docenti esterni; tuttavia per la mancanza di una certificazione specifica per questo tipo di insegnamento, ci si è trovati di fronte ad abbandoni di docenti e alla difficoltà di sostituirli.

Una questione che ha dato luogo a molte discussioni riguarda la dimensione delle classi bilingui. Il numero di allievi per classe ha delle conseguenze sulle condizioni di insegnamento e questo ha una certa importanza nell'insegnamento bilingue: più il numero di allievi per classe è elevato, minore è il tempo che il docente può dedicare a ogni allievo; il tempo di parola nella lingua di immersione è perciò ridotto di conseguenza. Da parte dei docenti vi è la richiesta di un numero ridotto di allievi, che spesso, a causa delle risorse a disposizione, la Scuola non è riuscita a soddisfare.

Per quanto riguarda le discipline non linguistiche insegnate nella lingua 2, la letteratura e anche le nostre esperienze fanno stato di un apprendimento che nella fase iniziale viene rallentato rispetto alle classi monolingui; poi però il ritardo è recuperato e i risultati sono migliori quanto più l'insegnamento bilingue si prolunga nel tempo: è per questo motivo che molte esperienze di insegnamento bilingue sono costruite sull'arco di più di due anni. Nel nostro caso l'esperienza bilingue costruita solo su due anni potrebbe non generare tutti i positivi effetti potenziali.

Molto produttivo sarebbe il soggiorno in

una regione francofona o germanofona, prima dell'inizio dell'esperienza bilingue, sia attraverso stages professionali sia attraverso scambi di allievi o attraverso scambi di corrispondenza con allievi delle rispettive aree linguistiche di riferimento. Solo un certo numero di allievi ha potuto approfittare di queste occasioni: la maggior parte di loro non ha avuto queste opportunità a causa dell'offerta ridotta e della mancanza di risorse organizzative nonché di disponibilità dell'allievo stesso.

La letteratura in materia e le nostre esperienze permettono di concludere che l'insegnamento bilingue rappresenta una modalità di insegnamento interessante da diversi punti di vista. L'insegnamento bilingue costituisce un'evoluzione naturale dell'insegnamento delle lingue e permette anche di integrare diverse tendenze attuali: uso attivo della lingua, immersione linguistica, capacità di operare in una realtà plurilinguistica e multiculturale, ampliamento delle relazioni con persone di aree linguistiche diverse, interdisciplinarietà. Non si può però sviluppare un progetto di insegnamento bilingue in maniera improvvisata. Le esperienze realizzate hanno dimostrato che utilizzando una metodologia adeguata è possibile svolgere l'insegnamento in diverse materie nella lingua seconda con risultati positivi sia dal punto di vista linguistico sia rispetto agli obiettivi delle diverse materie. La partecipazione a un progetto di insegnamento bilingue si rivela inoltre spesso un importante fattore di motivazione sia per gli allievi sia per i docenti.

Riferimento bibliografico

Ci limitiamo a segnalare il documento di Claudine Brohy e Laurent Gajo, *L'enseignement bilingue: état de situation et propositions*, Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères (GREL) et Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin, mars 2008, scaricabile dal sito Internet della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (www.clip.ch/pages/actualite/fichiers/Enseignement_bilingue_GREL_mars08.pdf). Il documento, a sua volta, presenta un'ampia bibliografia sull'insegnamento bilingue.

*Vicedirettore della Scuola cantonale di commercio di Bellinzona

L'utilizzo di strumenti portfolio in ambito formativo

di Deli Salini*

Gli strumenti portfolio accompagnano da diversi decenni l'emergere, nel mondo della formazione e del lavoro, di approcci, procedure e strumenti che mirano allo sviluppo della capacità dei soggetti di identificare, valorizzare, documentare e argomentare le proprie competenze e i propri apprendimenti. L'articolo intende presentare una breve panoramica delle diverse tipologie di questi strumenti, con un approfondimento relativo a due esempi specifici alla loro utilizzazione nella formazione professionale: il portfolio delle competenze nella formazione professionale del Cantone Ticino e l'utilizzo di strumenti portfolio nelle pratiche di validazione degli apprendimenti acquisiti in contesti informali e non formali¹.

Che cos'è il portfolio?

Il termine «portfolio» è diffuso in molteplici settori, tanto che il suo utilizzo può indurre confusioni o malintesi. In generale esso rinvia ad uno strumento atto a contenere/custodire (come un «portafoglio»). Ci si può riferire dunque sia a un contenitore per fogli, disegni, foto, documenti,..., sia alla lista di investimenti finanziari di una persona (portafoglio titoli), sia ad un *repertorio organizzato di dati e informazioni sotto forma di dossier o fascicolo personale*. A quest'ultimo tipo di dispositivo facciamo riferimento quando utilizziamo il termine portfolio nei contesti formativi, indicando una tipologia di strumenti volti a supportare processi di presa di coscienza e valutazione di apprendimenti e/o competenze, sia di tipo formale che di tipo non formale e/o informale.

L'utilizzo di questi strumenti in ambito formativo ha origine nel Nord America, sotto la spinta di due importanti movimenti riguardanti il rinnovamento dei concetti e delle pratiche della valutazione:

- quello riguardante lo sviluppo e la diffusione, dall'inizio degli anni Novanta, dei concetti e metodi riguardanti la *valutazione autentica*, intesi allo sviluppo e alla promozione di forme di valutazione – delle quali il portfolio diventa supporto fondamentale – più vicine alla realtà rispetto ai test tradizionali;
- quello, storicamente antecedente, volto a favorire il riconoscimento e la validazione² delle competenze acquisite in contesti extrascolastici, a partire dalle prime esperienze intese a favorire la riqualifica del personale militare negli Stati Uniti, al rientro dalla seconda guerra mondiale. Queste esperienze saranno poi estese alle donne decise a reinserirsi nel mercato del lavoro retribuito e, con gli anni Settanta, a tutti i lavoratori intenzionati ad attestare i propri precorsi formativi e professionali in vista dell'ottenimento di un diploma.

A partire da queste origini, si possono poi riconoscere due grandi linee di sviluppo:

1. I *portfolio degli apprendimenti*: sviluppatasi all'interno dei contesti scolastici, la loro caratteristica principale è di accompagnare la presa di coscienza e il monitoraggio del processo di apprendimento *in itinere*. Ne esistono molteplici modelli e, secondo Luciano Mariani (2001), hanno essenzialmente due funzioni:

- *valutativa e amministrativa*, ovvero come strumento che combina valutazione esterna e autovalutazione: l'allievo crea un dossier comprendente i suoi lavori più signifi-

cativi rispetto ad un determinato contenuto formativo, al fine di dimostrare il grado di competenza raggiunto.

- di *testimonianza di un percorso*, finalizzata a raccogliere e documentare l'itinerario che percorre ogni studente per raggiungere un certo tipo di competenze.

Queste funzioni possono peraltro essere articolate l'una all'altra e, inoltre, possono essere integrate tipologie di valutazione che considerano i diversi punti di osservazione: quello prevalente del formatore, quello prevalente della persona formata, o quello dei due in collaborazione.

2. I *portfolio delle competenze*: sviluppatasi nei contesti dell'orientamento e della formazione degli adulti o della formazione lungo tutto l'arco della vita. La loro caratteristica principale è di *accompagnare la presa di coscienza degli apprendimenti acquisiti in tutti gli ambiti di esperienza vissuta dai soggetti*. Utilizzati sovente quale supporto e accompagnamento alle pratiche di bilancio di competenze, sono costituiti dall'insieme dei documenti che attestano le competenze acquisite da una persona non soltanto in ambito formativo e professionale, ma anche nella vita sociale e personale (Rossi, 2002). Essi hanno la finalità di promuovere la ricerca d'impiego e la mobilità professionale e formativa delle persone coinvolte, ed altresì l'incremento delle competenze professionali e personali grazie allo sviluppo dei processi riflessivi che queste stesse pratiche generano.

A partire da questi due grandi filoni di pratica, la diversificazione delle esigenze e dei contesti di applicazione ha prodotto una moltiplicazione dei modelli d'utilizzo possibili, dando origine a numerose *tipologie di strumenti portfolio*, di cui presentiamo di seguito le principali categorizzazioni. Occorre peraltro considerare che, nell'analisi di un tipo specifico di portfolio, queste categorizzazioni non sono mai nettamente separate e che in ogni modello si possono trovare intersezioni tra le diverse categorie.

Tipologie di strumenti portfolio

Secondo gli obiettivi prioritari

- Dimostrazione, documentazione
- Attività riflessiva sulle proprie pratiche e sugli apprendimenti
- Autovalutazione, eterovalutazione, certificazione

Secondo i contesti formativi

- Grado primario, secondario o terziario della formazione formale
- Contesti disciplinari specifici (un esempio significativo in questo ambito è il Portfolio Europeo delle Lingue)
- Formazione accademica e/o professionalizzante (per esempio nella formazione degli insegnanti)
- Formazione lungo tutto l'arco della vita
- Orientamento personale, formativo o di carriera
- Riqualifica professionale

Secondo il tipo di supporto

- Cartaceo: di regola dossier o raccoglitori
- Digitale: e-portfolio, nati sull'onda della diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (comunemente note come ICT), cercano di rispondere alla mancanza di praticità degli strumenti tradizionali, sia per quanto riguarda l'archiviazione dei diversi tipi di dati, sia per quanto riguarda la loro organizzazione.

Secondo la temporalità

- rivolti al tempo presente: per monitorare gli apprendimenti in itinere
- rivolti al passato: per identificare gli apprendimenti precedenti
- rivolti al futuro: per supportare un progetto e/o testimoniare le connessioni del proprio profilo di competenze rispetto a percorsi formativi o professionali successivi

Secondo le modalità di realizzazione

- Individuale
- In piccoli gruppi: dossiers che presentano l'attività di una classe su una data materia, oppure l'attività di un gruppo di lavoro, le specialità e le competenze dello stesso.

Il portfolio delle competenze (PdC) nella formazione professionale del Cantone Ticino

Nel corso degli ultimi anni è stato elaborato un modello di portfolio delle competenze e degli apprendimenti (PdC), rivolto alle giovani e ai giovani in formazione nelle scuole professionali di grado secondario del Cantone Ticino. Questa proposta è stata elaborata da un gruppo di lavoro interprofessionale composto da docenti di diversi curricula nonché da esperti del settore dei bilanci di competenza e della formazione. Su mandato della Divisione della formazione professionale, questo gruppo ha avuto il compito di proporre degli strumenti formativi volti ad aumentare la capacità di autovalutare, argomentare e documentare le competenze e le qualifiche da parte delle giovani e dei giovani in formazione. Questo strumento, diffuso da quest'anno in tutti gli istituti di formazione professionale di grado secondario del Cantone, si inserisce in una serie di misure attivate dalla Divisione della formazione professionale, con la consulenza dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFPF) di Lugano, intese a favorire la transizione tra mondo della scuola e mondo dell'impiego o della formazione di grado terziario. Grazie al PdC, a conclusione del loro curriculum di studi, le persone in formazione sono in grado di produrre documenti utili alla ricerca di impiego, di argomentare le proprie competenze e di delineare un progetto di sviluppo professionale e/o formativo.

Il modello di portfolio previsto, supportato da una guida al docente e da un CD di proposte didattiche, è proposto trasversalmente alle discipline di studio, attraverso l'accompagnamento di docenti specificamente formati a favorire presso le giovani e i giovani in formazione l'esplorazione di cinque aree di approfondimento tematico:

- *Comprendere il percorso Portfolio e le caratteristiche del mondo del lavoro*: introduzione al percorso di elaborazione del PdC, inserendolo nel contesto delle attuali trasformazioni del mondo del lavoro.
- *Presentarsi*: promozione progressiva della capacità delle giovani e dei giovani di presentarsi ad altri interlocutori, usando diverse modalità espressive, sino alla redazione corretta del proprio curriculum vitae (anche nella versione CV Europeo) e di lettere per la ricerca di impiego, esercitando inoltre la capacità di affrontare un colloquio di assunzione.
- *Tracciare e documentare il proprio percorso di vita*: avvicina-

mento alla rievocazione di esperienze significative in tutti gli ambiti della vita, per ricostruirne una sequenza cronologica e

– nel limite del possibile – raccogliendone le prove e/o le tracce. Vengono così poste le basi per la raccolta della propria documentazione, sviluppando le capacità organizzative e rafforzando l'autonomia.

- *Identificare le risorse*: individuazione delle risorse attivate o acquisite e aumento della conoscenza delle proprie caratteristiche personali, grazie ad attività di analisi e autovalutazione delle esperienze di apprendimento vissute (cosa mi motiva, come imparo, quali sono le capacità che metto in atto, quali sono i miei punti di forza, quali le mie lacune, ecc.), sino ad arrivare ad una sintesi finale.
- *Progettare*: promozione della pianificazione del percorso di sviluppo formativo e/o professionale, al fine di delineare nuovi obiettivi che contribuiscano alla propria realizzazione. Sono proposte attività che invitano le persone in formazione a chiedersi cosa desiderano, dove vogliono dirigersi, come possono definire i propri obiettivi, come possono muoversi per poterli realizzare. Prodotto conclusivo di quest'area, da realizzarsi alla fine della formazione, è un testo di presentazione del proprio progetto professionale e/o formativo per l'immediato futuro.

Il portfolio delle competenze mirati alla validazione

Le procedure di validazione degli apprendimenti non formali e informali consistono nell'insieme delle pratiche che rendono possibile l'ottenimento di titoli formali attraverso la certificazione di quanto acquisito in situazioni extrascolastiche. In Svizzera la loro organizzazione è in via di progressiva definizione, sia sulla base della legge sulla formazione professionale del 2002 e dei regolamenti di applicazione che ne sono conseguiti, sia sulla base delle regolamentazioni cantonali (UFFT, 2007). Poiché nell'ambito di questo contributo ci soffermiamo solo sulle caratteristiche degli strumenti portfolio integrati a queste pratiche, rimandiamo i lettori che desiderano un approfondimento sul tema al portale della Piattaforma nazionale *Validation des Acquis* (www.validacquis.ch).

Nelle procedure di validazione, come segnala Lemoine (2005), la fase di bilancio delle competenze è integrata alla realizzazione di un portfolio, tanto che nella francofonia si parla di «bilan-portfolio». In particolare, questa realizzazione caratterizza la fase in cui le candidate e i candidati preparano, autonomamente o con l'accompagnamento di consulenti, un «dossier di prova» in cui è raccolta la documentazione formale della propria attività professionale e/o formativa, nonché l'argomentazione del grado di padronanza delle competenze di cui si intende richiedere la validazione, in vista dell'ottenimento di un determinato titolo professionale. Il dossier così elaborato sarà oggetto di analisi e valutazione da parte di una commissione di esperti e discusso nell'ambito di un colloquio con gli stessi.

Guida alla realizzazione del portfolio delle competenze nella formazione professionale





Cadere a testa in giù? In bici meglio col casco!

In città o fuori strada, per andare a scuola o una pedalata nel tempo libero, la bicicletta è un mezzo di trasporto molto amato. Negli ultimi anni è aumentato continuamente il numero dei ciclisti che si rende conto delle conseguenze – a volte mortali – che può comportare una caduta e pertanto sono sempre di più le persone che si proteggono con un casco (2008: 38%).

La invitiamo a motivare gli allievi a usare un casco per ciclisti.

L'upi – Ufficio prevenzione infortuni – offre degli incentivi per l'acquisto di un casco. La documentazione dettagliata sarà spedita a metà febbraio.

Nuova procedura per il buono-rimborso! Dal 1° aprile fino al 15 maggio 2009,

l'upi rimborsa **20 franchi** per un casco a «norma EN 1078» comprato in un negozio specializzato (in totale max. 35 000 caschi, fino a esaurimento dei buoni!). A partire dalla metà di febbraio 2009 sul sito www.cascobici.ch ci si potrà informare sulla nuova procedura per il buono-rimborso.

Per meglio situare le pratiche in questo settore, occorre da un lato precisare che tali metodologie fanno riferimento all'approccio di bilancio delle competenze che Selvatici e D'Angelo (1999) qualificano come di tipo esperto: ossia fondato su processi di sviluppo delle capacità riflessive sul proprio agire, elemento che permette ai soggetti di affrontare in maniera sempre più competente compiti e situazioni. D'altro lato, ci sembra opportuno sottolineare che la notevole diffusione delle pratiche di validazione nei contesti francofoni è non solo supportata, ma resa metodologicamente possibile dalla contemporanea espansione di principi e tecniche specifiche di analisi del lavoro e dell'attività. Secondo la prospettiva citata, il lavoro può essere considerato un oggetto bifocale, sia per le sue peculiarità organizzative (prescrizioni, protocolli, norme, regole che definiscono le caratteristiche con cui una attività lavorativa deve essere svolta), sia per come viene – di fatto – realizzato attraverso l'attività dei singoli o dei gruppi nelle situazioni reali (Durand, *in press*). Il secondo elemento (l'attività reale) costituisce un tentativo di far fronte ai problemi, rimodellando quanto contenuto nelle prescrizioni a favore di un'azione più efficace; contemporaneamente, esso permette all'operatore di costruire modelli d'interpretazione e d'intervento individuali, anche molto originali, che gli consentono di orientarsi e di intervenire in maniera competente, nelle diverse situazioni professionali e personali. L'attività reale è allora da considerarsi il luogo in cui si manifesta l'apprendimento non formale o informale, da parte di soggetti che sono implicati nella loro interezza psichica, socioculturale e biologica nella gestione dello scarto tra quanto prescritto e quanto la situazione reale richiede. Occorre altresì considerare, come evidenziato da Pierre Vermersch (1997), che il saper fare nell'azione è per buona parte una conoscenza autonoma, di cui una parte cruciale è non consapevole o, per meglio dire, costituisce la dimensione pre-riflessiva dell'azione. Ogni azione comporta una parte implicita nella sua realizzazione, proprio per colui che la effettua, che tende a considerare "naturale" il proprio agire. Questo elemento costituisce uno dei maggiori ostacoli quando si vogliono esplorare le attività che fondano l'apprendimento esperienziale, soprattutto se si desidera identificare e dare statuto e trasferibilità alle competenze acquisite in contesti non formali e informali. Le metodologie che rendono possibile, sia per i soggetti implicati, sia per i ricercatori e i formatori, l'emergere degli aspetti impliciti che condizionano l'agire, al fine di renderne possibile l'analisi, sono legate a strategie di oggettivazione che facilitano la riflessione critica (Daoulas et Mayen 2006). Queste pratiche devono essere seguite da un'identificazione e valutazione delle corrispondenze tra le competenze possedute e le caratteristiche del profilo di qualifica desiderato, a tutto vantaggio della consapevolezza che i soggetti possono sviluppare sulle proprie competenze.

L'importanza di figure di mediazione

Per concludere, ci sembra importante sottolineare che, qualunque sia la tipologia e la funzione prevista dallo strumento portfolio proposto, è importante sostenerne la realizzazione con l'accompagnamento di figure di mediazione e di supporto. Questo al fine di permettere da un lato il

confronto con uno sguardo esterno, che aiuti ad andare oltre l'ovvio e il "naturalizzato" e favorisca la presa di distanza, dall'altro l'attivazione del processo di apprendimento in relazione alle modalità per proseguire il lavoro in maniera autonoma. Queste figure, reperibili tra gli insegnanti, per quanto riguarda il contesto scolastico, oppure tra gli operatori della consulenza e della formazione, per quanto riguarda la formazione lungo tutto l'arco della vita e la validazione, necessitano di una formazione continua nell'ambito delle strategie di consulenza e accompagnamento. Lo IUFFP propone regolarmente corsi di formazione continua su questi argomenti e, per quanto riguarda la formazione di consulenti della validazione, ha attivato un percorso professionalizzante di livello universitario.

Bibliografia

- Daoulas, C., Mayen, P. (2006). *L'accompagnement en VAE. Compétences et pratiques pour une fonction nouvelle*. Paris: Raison et Passions.
- Durand, M. (sous presse). *Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions*. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.
- Lemoine, C. (2005). *Se former au bilan de compétences. Comprendre et pratiquer cette démarche*. Paris: Dunod.
- Mariani, L. (2001). *Documentare e personalizzare il curriculum: verso un portfolio di processi e di competenze*. Relazione tenuta al Convegno Nazionale LEND (Lingua e Nuova Didattica), Roma, Università La Sapienza, 15-17 Febbraio 2001.
- Rossi, A. (2002). *Documentare le competenze, metodologie e strumenti a «portafoglio»*. Professionalità, n° 68, 2002.
- Salini, D. (2006). *Guida alla realizzazione del portfolio delle competenze nella formazione professionale*. 2a edizione rivista. Breganzona: GLIMI – Divisione della formazione professionale del Cantone Ticino.
- Salini, D. (2008). *Le procedure di validazione degli apprendimenti esperienziali in Svizzera: evoluzione delle pratiche e del quadro legislativo*. Professionalità, 99, 21-25.
- Selvatici, A., D'Angelo, M. G. (a cura di) (1999). *Il bilancio di competenze*. Milano: Franco Angeli.
- UFFT – Ufficio Federale della formazione e della tecnologia (2007). *Validazione degli apprendimenti acquisiti – Guida nazionale*, Berna: Dipartimento Federale dell'Economia – Confederazione Svizzera.
- Vermersch, P. (1997). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.

* Docente e ricercatrice presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP)

Note

1 Per una distinzione di questi ambiti riprendiamo le definizioni dell'Unione Europea: *Apprendimento formale*: erogato tradizionalmente da un'istituzione di istruzione o formazione. *Apprendimento non formale*: non è erogato da un'istituzione d'istruzione o formazione, non sfocia di norma in una certificazione. È intenzionale dal punto di vista del discente. Per esempio è insito nelle attività realizzate all'interno di una pratica professionale o associativa organizzata. *Apprendimento informale*: risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato e di norma non sfocia in una certificazione. L'apprendimento informale può essere intenzionale, ma nella maggior parte dei casi non lo è, essendo perlopiù fortuito o casuale.

2 Il termine «validazione» è utilizzato specificamente per nominare le pratiche e procedure volte a far certificare competenze acquisite in esperienze non altrimenti attestate.

Sport in Ticino: chi tanto... chi niente!

di Francesca Pedrazzini-Pesce*

L'Osservatorio sport e movimento Svizzera di Zurigo ha condotto uno studio a livello nazionale sul comportamento e le esigenze della popolazione in ambito sportivo. Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino ha richiesto, accanto ad altri cantoni e città della Svizzera, di potere partecipare all'indagine con un campione

ampliato della popolazione, così da ottenere risultati statisticamente rappresentativi e affidabili anche sul piano cantonale. Ne è emerso un rapporto specifico per il Cantone Ticino intitolato *Sport nel Cantone Ticino*¹, i cui risultati descrivono in modo dettagliato l'atteggiamento della popolazione ticinese nei confronti dello sport.

Per l'inchiesta *Sport Svizzera 2008*² sono state intervistate 10'000 persone residenti in Svizzera (di cui 906 nel Cantone Ticino) d'età compresa fra i 15 e i 74 anni. L'obiettivo di questa indagine, che è stata sostenuta dall'Ufficio federale dello sport (UFSP), da Swiss Olympic, dall'Ufficio per la prevenzione degli infortuni (UPI) e dall'Istituto nazionale di assicurazione contro gli infortuni (SUVA), è di dare un quadro particolareggiato della pratica sportiva della popolazione e creare una solida base di informazioni per la presa di decisioni nell'ambito della politica dello sport. A questo proposito gli intervistati hanno risposto a una serie di domande non solo sulla pratica sportiva nel senso stretto del termine, ma anche sui motivi per cui si pratica sport, sull'appartenenza a società sportive o centri fitness privati, sull'utilizzazione delle infrastrutture presenti sul territorio, sulla qualità dell'offerta e degli impianti sportivi, ecc.

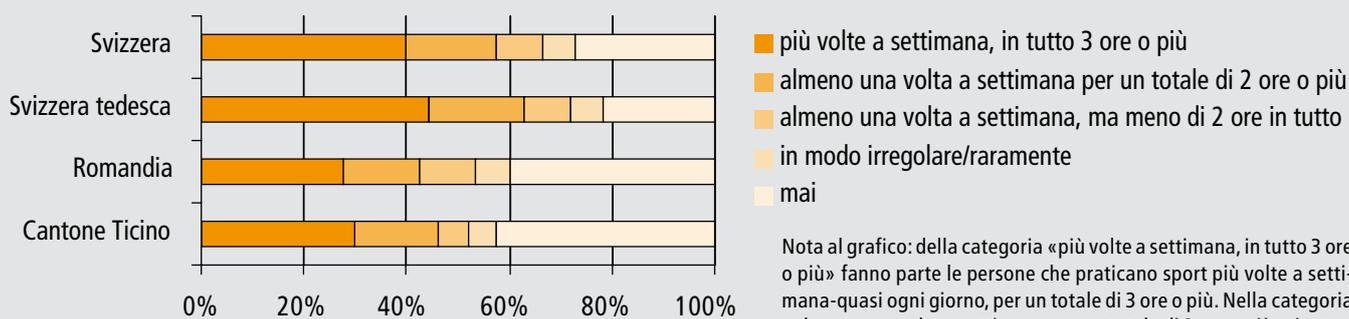
La pratica sportiva della popolazione ticinese

Quasi il 60% della popolazione ticinese pratica sport almeno di tanto in tanto.

Questo risultato, che emerge da una combinazione delle risposte date alle domande riguardanti la frequenza e la durata dell'attività sportiva svolta, può sembrare rassicurante, ma se lo si confronta con quanto avviene nel resto della Svizzera, vediamo che la pratica sportiva in Ticino è inferiore (figura 1). Nella figura 1 si osserva che le persone molto attive, quelle che fanno cioè sport più volte a settimana per almeno 3 ore, sono molto più numerose nella Svizzera tedesca (44%) che in Ticino (29%) e in Romandia (27%). Considerando, all'estremo opposto, le persone che non praticano mai sport, vediamo che nel Cantone Ticino e nella Svizzera francese esse rappresentano circa il 40% della popolazione, mentre nella Svizzera tedesca superano di poco il 20%. Le persone che dichiarano di praticare sport regolarmente, ma non in modo così intenso (categorie «almeno una volta a settimana per un totale di 2 ore o più» e «almeno una volta a settimana, ma meno di 2 ore in tutto») si situano fra il 22% (Cantone Ticino) e il 26% (Svizzera tedesca e francese). Infine gli sportivi occasionali, cioè le persone che praticano sport raramente e

in modo irregolare, rappresentano in tutte le regioni una proporzione molto limitata (5-6%) della popolazione. Un'analisi dell'evoluzione della pratica sportiva negli ultimi 30 anni (a partire dal 1978) ha mostrato come gli sportivi occasionali siano costantemente diminuiti e oggi siano quasi scomparsi. Si può quindi concludere che attualmente o si pratica sport in modo regolare o non lo si fa del tutto. Esaminando la pratica sportiva tenendo in considerazione alcune delle principali caratteristiche della popolazione, si constatano marcate differenze. Per quanto concerne le differenze fra uomini e donne, il risultato del Ticino si discosta di molto rispetto a quanto osservato a livello nazionale. La figura 2 indica infatti che a livello svizzero non vi sono differenze sostanziali fra la pratica sportiva degli uomini e delle donne, mentre per il Cantone Ticino si nota come la popolazione femminile sia chiaramente meno attiva rispetto a quella maschile. Anche nei confronti delle donne svizzere la pratica sportiva della popolazione femminile ticinese è nettamente inferiore. Lo scarto fra uomini e

Figura 1: Frequenza e durata della pratica sportiva: confronto fra le regioni svizzere



Nota al grafico: della categoria «più volte a settimana, in tutto 3 ore o più» fanno parte le persone che praticano sport più volte a settimana-quasi ogni giorno, per un totale di 3 ore o più. Nella categoria «almeno una volta a settimana per un totale di 2 ore o più» rientrano le persone che fanno sport circa 1 volta alla settimana per 3 ore o più oppure quelle che fanno sport più volte alla settimana, ma per un totale massimo di 2 ore.

donne è riconducibile soprattutto alla classe d'età compresa fra i 15 e i 29 anni, dove vi è il 26% di donne molto attive nello sport rispetto al 48% di uomini. A partire dai 45 anni sono invece gli uomini a mostrare un notevole calo dell'attività sportiva (molto attivi, 45-59 anni: 27%; 60-74 anni: 18%), mentre la pratica sportiva delle donne rimane relativamente costante in tutte le classi d'età.

Fra gli altri fattori analizzati che influenzano sulla pratica sportiva vi sono il livello di formazione scolastica raggiunto, il reddito familiare percepito e la nazionalità. Considerando la percentuale di persone non sportive troviamo il 63% di coloro che hanno terminato la formazione scolastica con la scuola dell'obbligo, rispetto al 46% delle persone che hanno ottenuto titoli di studio di livello secondario II (maturità, apprendistato, scuola professionale a tempo pieno) e al 34% di coloro che dispongono di un diploma di grado terziario (università, scuola universitaria professionale, ecc.). Discorso analogo se si considera il reddito percepito: a redditi modesti corrisponde una percentuale di persone inattive più elevata, mentre fra le persone con redditi più elevati il tasso di inattività sportiva è inferiore. Per quanto concerne infine la nazionalità, i dati indicano un quadro abbastanza complesso: in generale la popolazione straniera pratica meno sport rispetto agli svizzeri, ma l'attività sportiva delle persone straniere varia molto a dipendenza del paese di provenienza. Infatti le persone che provengono dall'Europa del Nord o occidentale sono



Foto TiPress/D.A.

attive in ugual misura degli svizzeri, mentre fra la popolazione originaria dell'Europa meridionale e orientale gli inattivi sono molto numerosi. Inoltre i giovani uomini stranieri praticano sport tanto quanto gli svizzeri della medesima età, mentre le giovani donne immigrate sono nettamente meno attive rispetto alle coetanee svizzere.

Gli sport maggiormente praticati

Per quanto concerne gli sport praticati non si constatano differenze sostanziali fra Cantone Ticino e Svizzera. In entrambi i casi infatti gli sport preferiti e praticati da circa un quinto o più della popolazione sono le camminate - walking - escursioni in montagna (22% in Ticino), il ciclismo - rampichino (21%) e il nuoto (18%). Gli autori del rapporto parlano a questo proposito di «triathlon elvetico». Considerando anche le discipline sportive praticate da almeno il 10% della popolazione ticinese troviamo in seguito lo sci (11%) e la ginnastica - fitness - aerobi-

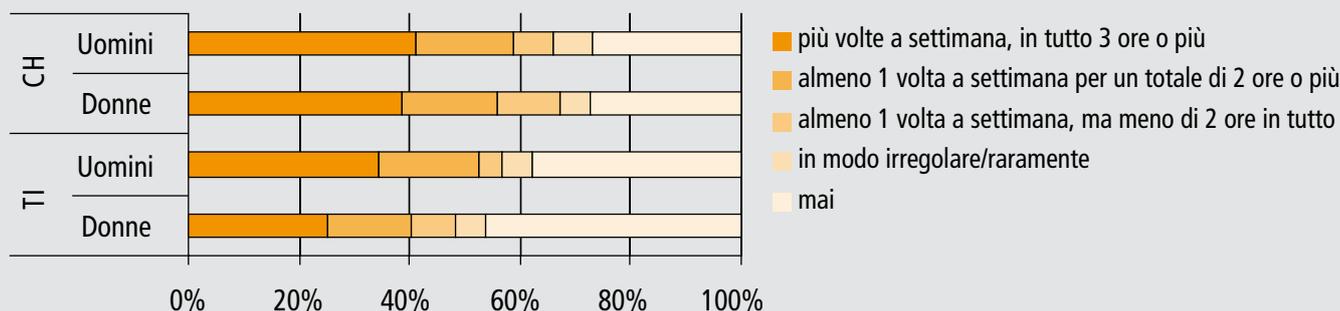
ca (10%). In Ticino lo sport di squadra più praticato è il calcio.

Alla domanda «Che tipi di sport pratica?» gli intervistati hanno citato più di 200 attività sportive differenti, a dimostrazione del fatto che l'offerta di discipline sportive è molto vasta. A livello nazionale si è constatato come la popolazione svizzera diventi sempre più polisportiva. Mentre nel 2000 in media si praticavano 3,1 discipline sportive a testa, otto anni più tardi si contano 3,3 sport a persona. Alcuni intervistati hanno dichiarato di praticare fino a dieci discipline sportive differenti.

I motivi per cui si pratica sport

In Ticino i motivi ritenuti più importanti per praticare sport riguardano il proprio benessere personale (promozione della salute, il poter «staccare» e rilassarsi con lo sport, il poter sentire e vivere il proprio corpo, essere in forma e allenati) e il divertimento. Questi motivi sono considerati molto importanti o importanti dalla stragrande maggioranza della popolazione (figura 3).

Figura 2: Pratica sportiva secondo il sesso, Cantone Ticino e Svizzera



Sport in Ticino: chi tanto... chi niente!

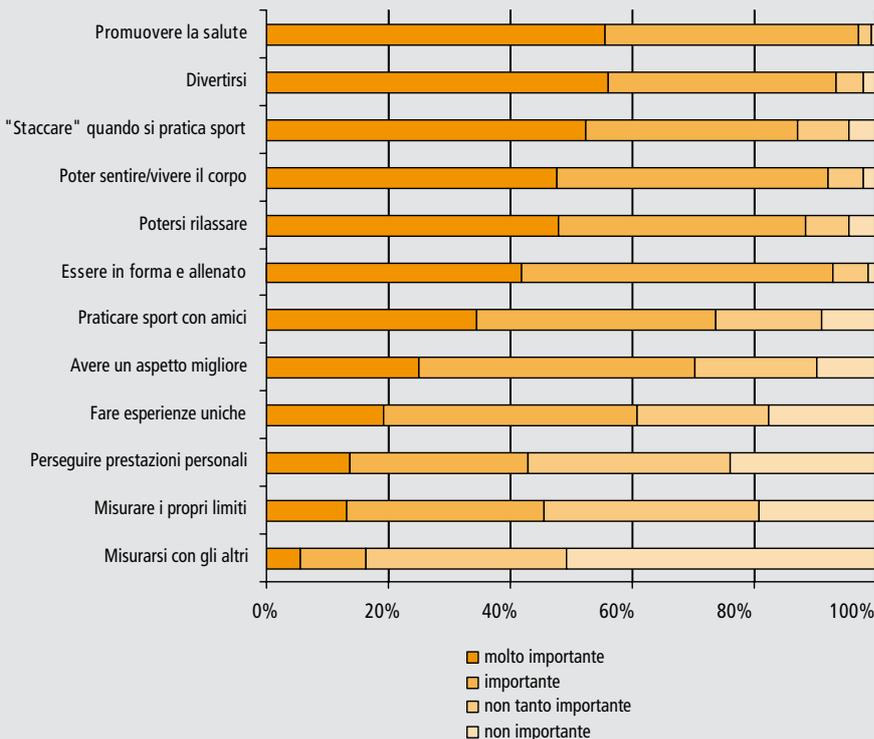
In fondo alla lista dei motivi per cui si pratica sport troviamo quelli riguardanti la ricerca della prestazione, in particolare il misurarsi con gli altri, che è ritenuto molto importante o importante da meno di una persona su cinque. La poca importanza attribuita a quest'ultimo motivo è confermata da un altro dato raccolto dall'indagine, secondo il quale in Ticino solo il 16% di chi pratica sport prende parte a competizioni sportive. La scarsa attitudine dei ticinesi alla competizione è da ricondurre soprattutto alle donne di tutte le fasce d'età, che partecipano meno frequentemente degli uomini alle competizioni sportive. Inoltre, per gli uomini, la competizione diminuisce nettamente con l'età: si passa infatti dal 38% di uomini fra i 15 e i 29 anni che partecipano a competizioni sportive, al 30% di quelli d'età compresa fra i 30 e i 44 anni, al 14% per la classe d'età fra i 45 e i 59 anni e infine al 10% per gli uomini con più di 60 anni.

Praticare sport per poter stare in compagnia dei propri amici è invece un motivo citato con una certa frequenza. Più del 70% degli intervistati gli attribuisce importanza.

Foto TiPress/F.A.



Figura 3: Importanza dei diversi motivi per fare sport (in % di tutte le persone che praticano sport)



Appartenenza a società sportive e centri fitness

Quest'ultimo motivo ci porta a considerare un'altra informazione raccolta dall'indagine, e cioè l'appartenenza della popolazione alle società sportive e ai centri fitness privati. Le società sportive in particolare sono infatti considerate come luoghi privilegiati per fare sport stando in compagnia e in cui il cameratismo assume un valore importante.

In Ticino il 18% della popolazione è membro attivo di una società sportiva (Svizzera: 24%), mentre l'11% è affiliato a un centro fitness privato (Svizzera: 13%). Oltre al fatto di potersi dedicare allo sport assieme ai propri amici, i membri delle società sportive sottolineano un altro aspetto: il potersi allenare ad orari regolari. Chi pratica sport nei centri fitness privati ritiene invece importante la maggiore flessibilità offerta, i migliori orari di apertura e la mancanza di obblighi.

Per quanto concerne gli orari in cui si pratica sport, quasi il 60% delle persone attive indica la sera come momento preferito. Anche il pomeriggio e la mattina sono momenti che vengono spesso usati per dedicarsi all'attività sportiva. A differenza del resto della Svizzera, dove praticamente uno sportivo su dieci sfrutta il mezzogiorno per far sport, i ticinesi sembrano più restii a rinunciare alla pausa pranzo a favore dello sport.

Gli inattivi

Come abbiamo visto, nel Cantone Ticino c'è la percentuale più elevata di inattivi dichiarati: due persone su cinque, infatti, non praticano mai sport. Mentre fra le donne il tasso di inattività è superiore al 40% per tutte le classi d'età considerate (15-29 anni: 41%; 30-44 anni: 40%; 45-59 anni: 52%, 60-74 anni: 48%), per gli uomini vi è una chiara tendenza all'aumento dell'inattività con l'avanzare dell'età. Infatti, se i giovani uomini ticinesi sono estremamente attivi, già a partire dai 45 anni la percentuale di persone che non praticano mai sport aumenta in modo costante (inattivi per classi d'età: 15-29 anni: 18%; 30-44 anni: 31%; 45-59 anni: 42%, 60-74 anni: 52%).

Interrogati sulle ragioni per cui non praticano sport, gli intervistati hanno indicato la mancanza di tempo (44% degli inattivi), la mancanza di motivazione e interesse (15%), il fatto di fare già abbastanza movimento e di sentirsi già in forma (12%), motivi di salute (10%), gli orari di lavoro inadeguati o troppo lunghi (9%) o il fatto di sentirsi troppo vecchi (10%) o troppo stanchi (6%) per fare sport.

Non bisogna pensare che gli inattivi siano completamente estranei alle esperienze in ambito sportivo. Dall'indagine sono infatti emersi due fattori che riteniamo importante considerare nella definizione di possibili misure atte a (ri)avvicinare que-

ste persone alla pratica sportiva. Innanzi tutto il 66% degli inattivi ticinesi dichiara di fare delle camminate, di andare a nuotare, di fare un giro in bicicletta o in rampichino, di andare a sciare o a fare jogging una o due volte all'anno. Queste attività sono però così poco frequenti che gli intervistati stessi non le considerano come attività sportive vere e proprie. In seguito chi non pratica sport non è di principio contro lo sport, ma vi deve rinunciare soprattutto per questioni di tempo. Alla domanda «in futuro le piacerebbe praticare sport?», il 47% degli inattivi ticinesi risponde infatti in modo affermativo. Fra gli sport che gli inattivi vorrebbero praticare in futuro troviamo il nuoto, il fitness, l'aerobica e la ginnastica, il ciclismo, le camminate e le escursioni in montagna, il tennis e altri ancora. Fra la popolazione inattiva vi è quindi una fascia non trascurabile di persone desiderose di iniziare o ricominciare a praticare sport.

Valutazione dell'infrastruttura e dell'offerta sportiva

La popolazione ticinese in generale è soddisfatta delle infrastrutture presenti sul territorio e dell'offerta sportiva. Gli intervistati hanno potuto esprimere le loro valutazioni attraverso una scala di punteggi che variava da 1 (qualità scadente) a 5 (qualità molto buona). L'offerta di sentieri e di campi da calcio (e altri campi erbosi) come pure quella dei centri fitness o sportivi privati e delle società sportive ha ottenuto buone valutazioni. Al contrario qualche insoddisfazione è stata espressa nei confronti delle piscine coperte, delle piste podistiche o campestri e delle piste ciclabili (e reti di percorsi per biciclette). Unicamente nel caso degli impianti per pattini a rotelle, inline e skateboard si è ottenuta una valutazione al di sotto della sufficienza.

Sostegno allo sport

Per quanto concerne il sostegno allo sport, i risultati dell'indagine mostrano chiaramente che la popolazione ritiene importante sostenere lo sport. Circa quattro persone su cinque affermano infatti che il sostegno allo sport deve continuare nella misura attuale o addirittura essere ampliato. Poche

le voci a favore di una riduzione del sostegno allo sport. In particolare si chiede un maggior aiuto per lo sport per le persone handicappate, per quello giovanile, per lo sport per le persone anziane e per quello femminile.

Conclusione

Lo studio *Sport nel Cantone Ticino* ha fornito un'immagine chiara e dettagliata delle abitudini sportive della popolazione ticinese: accanto a circa due terzi della popolazione che pratica sport regolarmente o almeno occasionalmente, c'è una fascia considerevole di persone (circa il 40%) che non pratica mai sport. Il numero di persone inattive è in Ticino più elevato che nel resto della Svizzera. Fra i non sportivi si contano soprattutto le donne di tutte le classi d'età e gli uomini al di sopra dei 45 anni. Il motivo citato con più frequenza per la mancata pratica sportiva è la mancanza di tempo. Chi al contrario pratica sport lo fa per il proprio benessere personale e per divertimento.

Queste informazioni sono disponibili per la prima volta e dovranno essere ulteriormente approfondite per poter definire delle misure di sensibilizzazione e di (ri)avvicinamento alla pratica sportiva che raggiungano le persone attualmente inattive. Una prima interessante opportunità per riflettere sui motivi dell'inattività sportiva e su come le persone si avvicinano allo sport è data dal nuovo rapporto incentrato sui bambini (10-14 anni) e sui giovani (15-19 anni) pubblicato dall'Ufficio federale dello sport³.

Dallo studio *Sport nel Cantone Ticino* è comunque emerso chiaramente che lo sport non è una perdita di tempo, ma è soprattutto una fonte di benefici per il benessere psico-fisico della persona e per la sua vita sociale. Vale quindi sempre la pena, malgrado le crescenti sollecitazioni del mondo del lavoro e gli impegni familiari, ritagliarsi un po' di spazio da dedicare a se stessi, facendo sport. L'indagine ha mostrato come l'offerta sia molto vasta e le infrastrutture di buona qualità. Ognuno può quindi trovare ciò che più gli si addice.

* Ricercatrice presso l'Ufficio studi e ricerche



Foto TiPress/F.A.

Note

1 Lamprecht, M., Fischer, A., Stamm, H. (2008). *Sport nel Cantone Ticino*. Osservatorio sport e movimento Svizzera, c/o Lamprecht & Stamm Sozialforschung und Beratung AG. Zurigo.

Scaricabile in: <http://www3.ti.ch/DECS/cartellastampa/pdf-cartella-stampa-120683190484.pdf>

2 Lamprecht, M., Fischer, A., Stamm, H. (2008). *Sport Svizzera 2008. Pratica sportiva e consumo di sport fra la popolazione svizzera*. Osservatorio sport e movimento Svizzera, c/o Lamprecht & Stamm Sozialforschung und Beratung AG. Zurigo. Scaricabile in: http://www.baspo.admin.ch/internet/baspolit/home/aktuell/archiv/sport_CH.html

3 Lamprecht, M., Fischer, A., Stamm, H. (2008). *Sport Svizzera 2008. Rapporto riguardante bambini e giovani*. Osservatorio sport e movimento Svizzera, c/o Lamprecht & Stamm Sozialforschung und Beratung AG, Zurigo, Ufficio federale dello sport UFSPO, Gioventù+Sport. Scaricabile all'indirizzo: <http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/it/home/aktuell/documents/2008.html>

Borse e prestiti di studio cantonali nel 2007

Sintesi del rapporto edito dall'Ufficio federale di statistica (Neuchâtel, 2008)

di Lara Sosio*

Nel 2007, i cantoni hanno destinato complessivamente 310 milioni di franchi a studenti e allievi, di cui 281 milioni (91%) sotto forma di borse di studio e 29 milioni (9%) sotto forma di prestiti. Tali uscite, in particolare quelle relative alle borse di studio, sono state sovvenzionate con 75,6 milioni di franchi dalla Confederazione, che corrispondono al 27%. Il Canton Ticino ha distribuito circa 18,7 milioni di franchi sotto forma di borse di studio e 4 milioni sotto forma di prestito; il contributo della Confederazione è stato di quasi 6 milioni di franchi (26,2%).

La cifra minima sovvenzionabile è di 500 franchi per anno, mentre l'importo massimo dipende da diversi fattori quali l'età, lo stato civile, il numero di bambini a carico, il luogo di studio, il tipo di scolarizzazione e la formazione seguita. Le sovvenzioni federali sono diminuite sensibilmente: dal 1998 sono scese per la prima volta al di sotto dei 100 milioni, si è passati dal 40% di partecipazione della Confederazione per i finanziamenti distribuiti ai cantoni al 27% del 2007.

I dati mostrano delle differenze importanti nelle pratiche dei cantoni: Grigioni, Zurigo e Basilea Città hanno la percentuale di prestiti assegnati inferiore al 2%, mentre in Vallese la percentuale dei prestiti di studio è del 36%. Nel Canton Ticino i prestiti sono circa il 18%

della somma totale elargita.

Gli studenti delle scuole universitarie sono quelli più sostenuti finanziariamente dai cantoni: il 37% delle borse di studio vengono loro assegnate assorbendo circa la metà dei finanziamenti totali (49%). I motivi derivano dall'età degli studenti (si suppone che abbiano bisogni maggiori rispetto agli adolescenti, che debbano vivere fuori casa per seguire gli studi, che abbiano anche una famiglia da mantenere,...) e dal tipo di formazione che seguono, che risulta essere più onerosa (libri da acquistare, materiale informatico,...). È altrettanto interessante osservare che mediamente il 43% del totale delle borse di studio cantonali sono elargite a studenti o apprendisti del grado secondario II; Friburgo e Ginevra hanno invece una percentuale più alta, rispettivamente del 62% e del 53%.

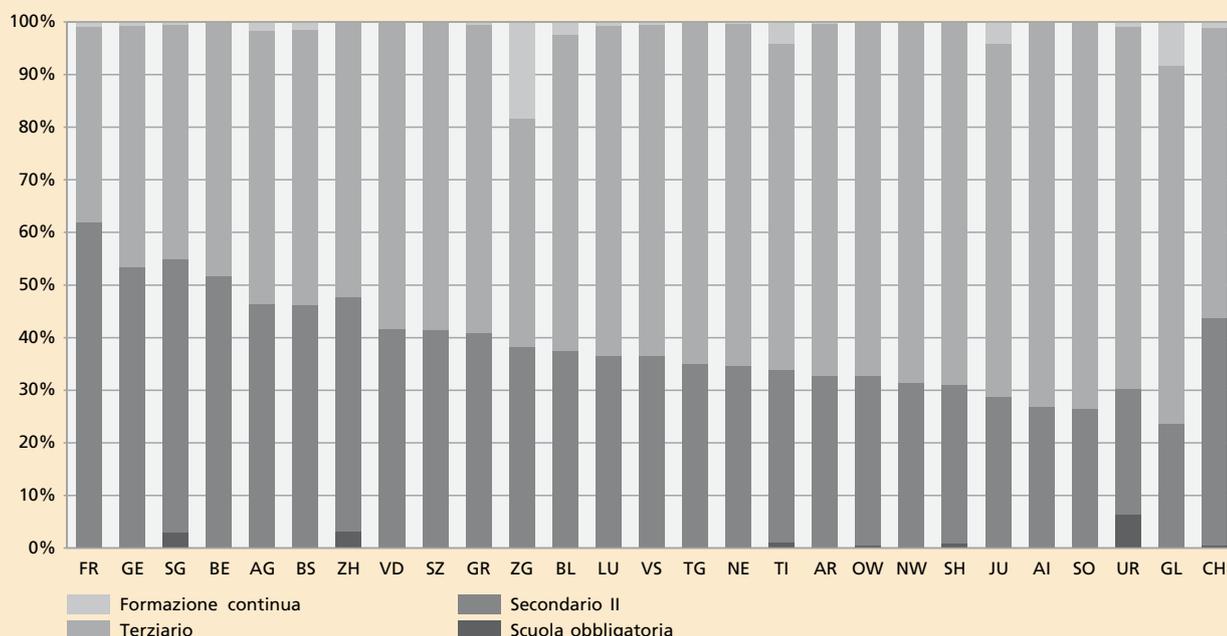
I beneficiari delle borse di studio sono per il 54% donne e per il 46% uomini, ma se consideriamo che nel secondario II e nel terziario la proporzione di studenti secondo il sesso è inversa, possiamo affermare che le donne sono leggermente sovrarappresentate.

Il 43% dei beneficiari delle borse di studio aveva meno di 20 anni, il 37% aveva tra i 20 e i 24 anni, il 14% tra i 25 e i 29 anni e il 6% aveva più di 30 anni. Per quanto riguarda le somme elargite ci sono delle

differenze: generalmente le borse attribuite agli studenti delle scuole universitarie sono più consistenti rispetto a quelle assegnate agli studenti del secondario II o agli apprendisti. Quelli che avevano meno di 20 anni hanno ricevuto il 29% della somma totale assegnata, quelli tra i 20 e i 24 anni hanno ricevuto il 39%, gli studenti tra i 25 e i 29 anni hanno ricevuto il 21%, infine coloro che avevano superato i 30 anni e che hanno seguito una formazione continua hanno ottenuto l'11% della somma totale. A livello cantonale i cantoni di Friburgo e di San Gallo hanno elargito più denaro ai giovani con meno di 20 anni, rispettivamente il 46% e il 44% della somma totale delle borse di studio assegnate. Nel Canton Ticino quasi il 49% del denaro distribuito è stato elargito agli studenti tra i 20 e i 24 anni.

La quasi totalità delle borse di studio, sempre a livello svizzero, sono state assegnate a studenti che hanno seguito la formazione sul territorio elvetico, solo il 2% seguiva una formazione all'estero. Il Ticino si differenzia nettamente da tutti gli altri cantoni: il 13% della somma totale distribuita dal Cantone è andata a studenti che seguivano una formazione all'estero. Un gruppo importante di beneficiari ha seguito corsi di lingua, occorre comunque rammentare che anche la Confe-

Grafico 1: Percentuale delle borse di studio secondo il grado di formazione e il cantone (2007)



Borse e prestiti di studio secondo il grado di formazione nel Canton Ticino (2007)

Grado di scuola	Borse di studio (CHF)	%	No. beneficiari	Prestiti di studio (CHF)	%	No. beneficiari
Scuola obbligatoria	195 379	1.05	27	0	0	0
Secondario II	6 117 732	32.77	1491	344 000	8.53	41
Liceo	874 560	4.68	324	0	0	0
Altre formazioni generali	540 988	2.89	167	0	0	0
Scuole professionali (tempo pieno)	1 888 717	10.12	527	222 000	5.51	22
Formazione professionale iniziale	2 722 317	14.58	442	109 000	2.7	18
Maturità professionale	91 150	0.49	31	13 000	0.32	1
Terziario	11 583 759	62.04	1475	3 621 586	89.82	503
Formazione professionale superiore	1 621 289	8.68	236	358 150	8.88	48
Alte scuole specializzate e pedagogiche	2 459 540	13.17	328	499 850	12.4	73
Università e ETH	7 502 930	40.18	911	2 763 586	68.54	382
Formazione continua	773 442	4.14	201	66 366	1.65	7
Totale	18 670 312	100	3194	4 031 952	100	551

derazione distribuisce delle borse di studio per soggiorni all'estero.

Si ricorda che le borse di studio sono un complemento al finanziamento individuale e raramente coprono l'intero ammontare della spesa. La cifra media distribuita varia da un cantone all'altro, ad esempio a Zurigo la media è di 7'960 franchi, mentre a Neuchâtel è di 3'000 franchi. La media svizzera è di circa 6'600 franchi, mentre in Ticino è di circa 6'800 franchi.

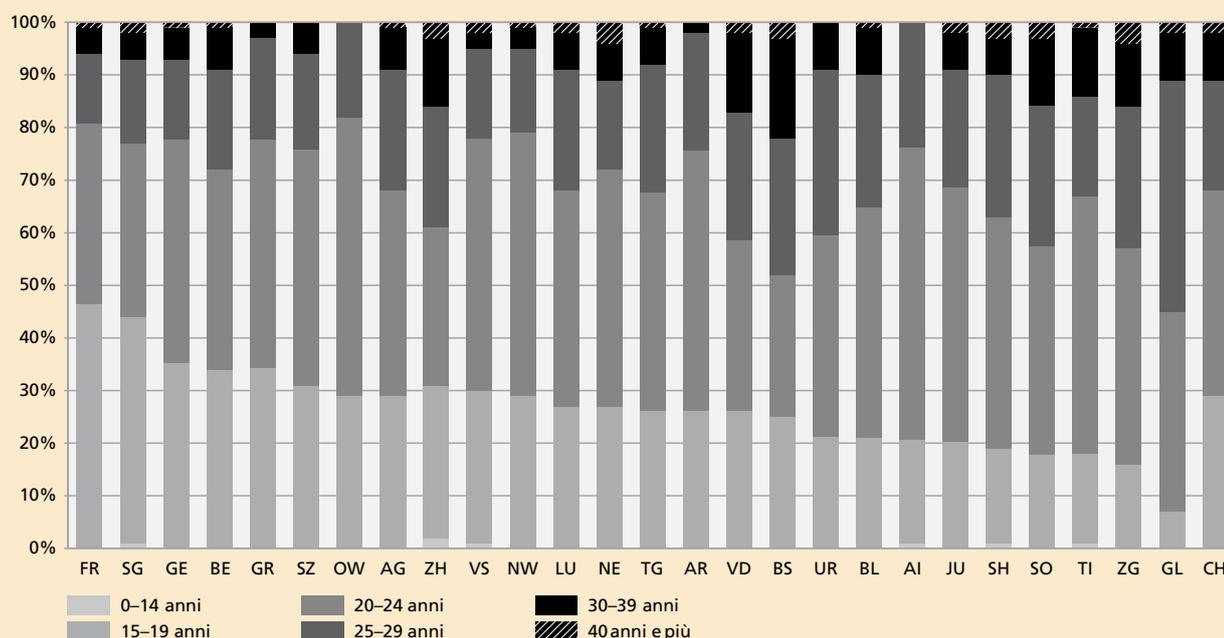
Più il grado di formazione è elevato più la borsa di studio assegnata è alta. La media per i beneficiari che frequentano il secondario II è di 4'200 franchi, mentre per chi segue una formazione universitaria la media è di 7'500 franchi; i motivi sono sicuramente dovuti al costo più elevato della formazione e all'età degli studenti.

Nel 2007, 538'000 persone hanno seguito una formazione postobbligatoria e di questi, 49'500 hanno ottenuto una borsa di studio (9,2%).

Nel Canton Ticino hanno ricevuto una borsa di studio 3'194 studenti e hanno ottenuto un prestito di studio 551 persone. L'ammontare delle borse e dei prestiti di studio, nel 2007, è stato di 22,7 milioni di franchi.

* Consulente presso la Divisione della scuola

Grafico 2: Percentuale delle borse di studio distribuite secondo l'età e il cantone (2007)



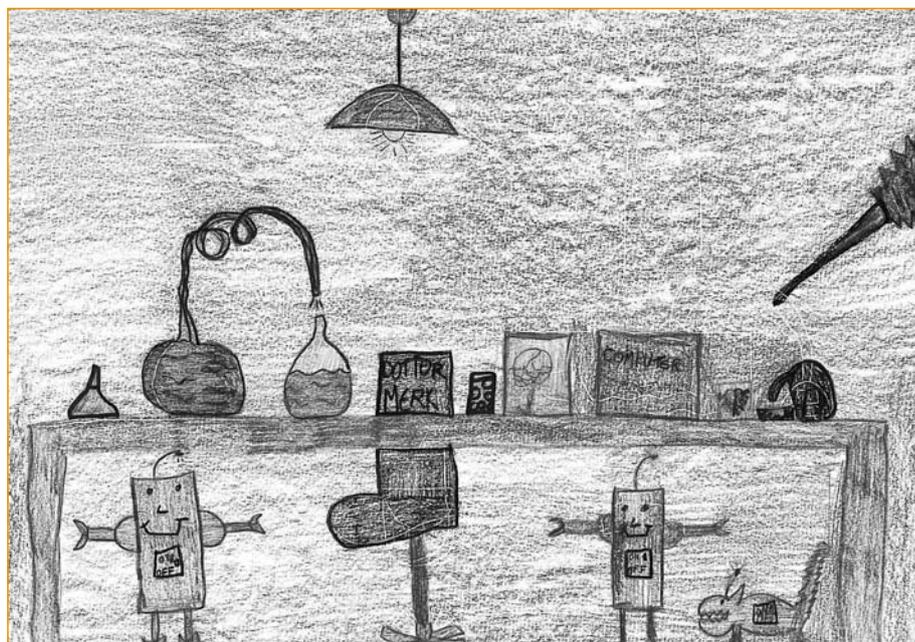
La scienza e gli scienziati immaginati dai bambini

di Michela Luraschi* e Giovanni Pellegrini**

«Immagina e disegna un laboratorio scientifico!»: questo il compito dato a 136 bambini delle scuole elementari del Canton Ticino¹. Il risultato? 136 piccole opere d'arte raccolte da *Science et Cité* che racchiudono, nella carta e nella graffite, l'immagine che hanno i bambini della scienza e di chi la pratica. Uomini, donne, robot, laboratori, provette, pozioni magiche e invenzioni tecnologiche: tutto questo permette di riflettere sulla percezione che ha il bambino della scienza e dello scienziato. Questi disegni sono infatti lo specchio di un pezzetto di società. Il bambino fin da subito, immerso nel suo quotidiano fatto di relazioni e comunicazione, trasmette a sua volta l'immagine della scienza così come è percepita dall'intera società.

Ma chi è lo scienziato?

Tanti bambini non hanno disegnato solo il laboratorio ma anche colui che ci lavora. E qui nasce una prima e fondamentale domanda: lo scienziato è maschio o femmina? Le bambine che hanno disegnato una donna scienziata non sono molte, l'equivalente di quelle che hanno disegnato una figura maschile. Nessun compagno maschio invece ha disegnato una scienziata femmina. Se non disegnano un uomo, loro preferiscono imma-



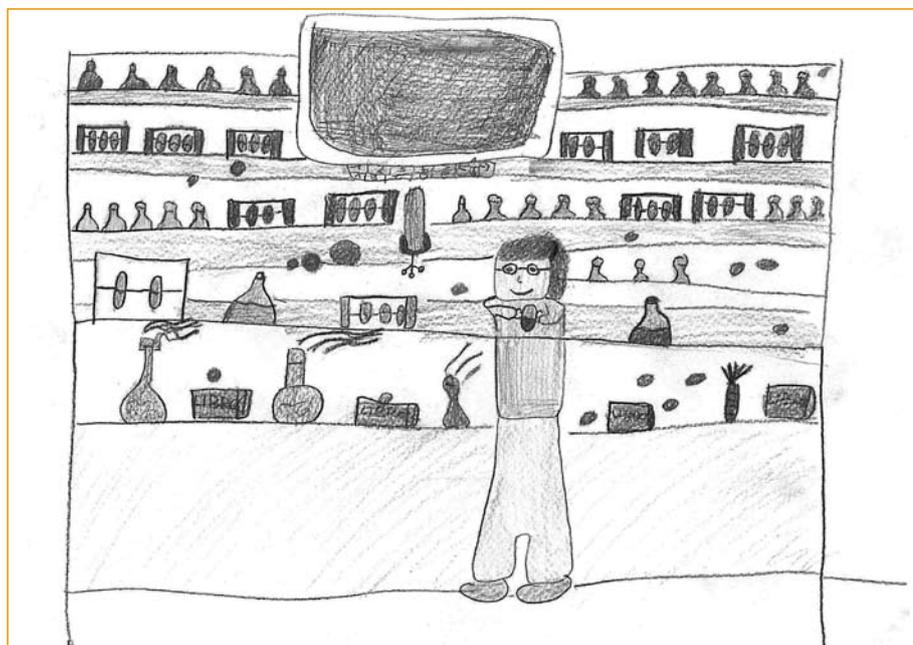
Emmely, V elementare

ginare lo scienziato come un robot, o un essere strano, fantascientifico. Sembra quasi che la figura femminile non sia ammessa in un laboratorio di ricerca.

In ogni caso, scienziati maschi e femmine sono molto diversi tra loro. L'uomo è ideatore, strampalato, con i capelli bianchi in aria, oppure blu, fuori dagli schemi, attorniato da computer, formule, robot e invenzioni concrete. La

donna invece ha un aspetto più ordinato, pulito, elegante. La scienziata femmina è rappresentata come una persona qualunque, vestita "normalmente", pettinata, che cura il suo laboratorio nell'ordine e nel dettaglio, come fosse casa sua. La scienziata, a differenza del suo omonimo maschio, sembra avere poca creatività. Non ci sono macchine attorno a lei, non ci sono computer, e neanche robot. Ci sono però cilindri, provette, liquidi, libri, ... candele, e pentoloni! Magia o scienza? Nei laboratori delle donne ci sono pozioni e intrugli di ogni tipo, ma non si trova quasi nulla di ingegneristico, informatico, fisico. L'idea femminile della scienziata è dunque legata soprattutto al mondo della medicina e della biologia, un po' vicino a quello della stregoneria.

Sì, i bambini pensano alla scienza come ad un mondo principalmente maschile. E quando la donna ne fa parte, si occupa principalmente di quei settori legati alla cura, legati alla ricerca di soluzioni per aiutare "l'altro". La donna è dunque "sociale", esteta e curata anche nella scienza: più del maschio. Un maschio che, al contrario, si presenta con un semplice camice bianco, indossa obbligatoriamente gli occhiali, è un po' pazzo e sembra uscito da un cartone animato. È un tecnico, un inventore, è sempre affiancato da macchine e computer, antenne e costruzioni spaziali.

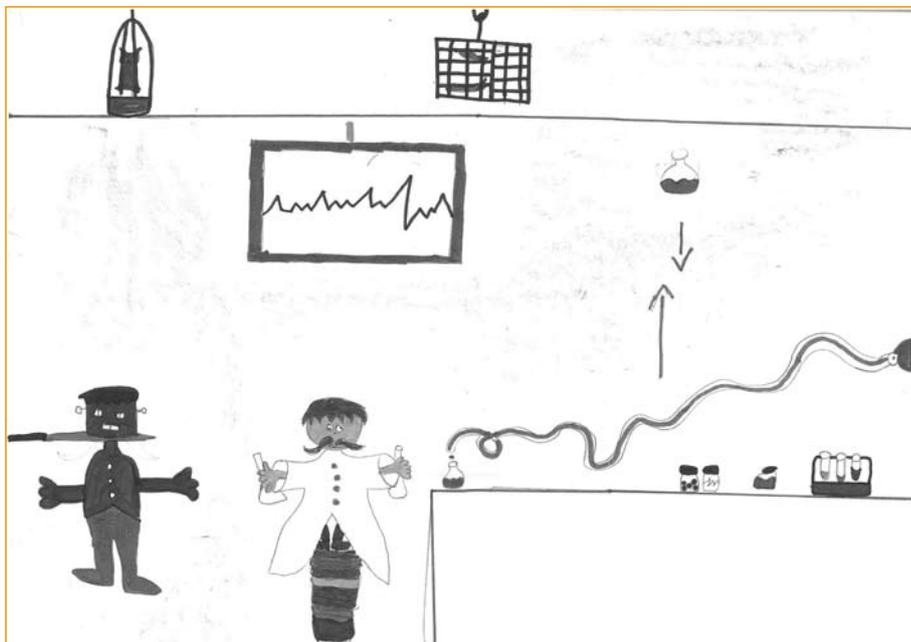


Aldina, IV elementare

Dove lavora?

Al di là del genere, secondo i bambini, il lavoro dello scienziato è di inventare: inventare nuove pozioni, nuove macchine per ingrandire, rimpicciolire, fotocopiare gli esseri umani, ecc. Ma dove sperimentano tutto ciò? Gli scienziati lavorano preferibilmente in un luogo chiuso, riservato, protetto, all'interno del quale bisogna prestare molta attenzione. Si trovano scritte come «non toccare», «pericolo di morte», teschi, disegni di esplosivi. Insomma, la casa dello scienziato può anche essere pericolosa, poiché lì si creano strumenti nuovi, misteriosi, e non si sa mai cosa può succedere. Di conseguenza, troviamo entrate nascoste, uscite d'emergenza: lo scienziato è nascosto chissà dove e solo lì, quando è al sicuro, può agire e lavorare ai suoi progetti. I laboratori sono così posti solitari, dove non c'è vita, spesso c'è anche poco colore. In diversi disegni sono rappresentate telecamere di sorveglianza e password. Sono pochi i laboratori aperti sul mondo: questo avviene attraverso telescopi che osservano cielo, stelle e pianeti, oppure attraverso macchinari posti in giardino pronti a catturare fulmini, o chissà quale altro fenomeno naturale o non. Le finestre sono una rarità e quando ci sono, sono ricoperte da grate. Gli scienziati lavorano principalmente

Simone, IV elementare



Gaia, IV elementare

di notte, tra candele e ragnatele, o tra computer e calcolatori. Sono soli, un po' "diversi" dagli altri.

La scienza è buona o cattiva?

Il bambino, come l'adulto, quando pensa a qualcosa esprime inconsciamente o intenzionalmente un giudizio. Ed è per questo meccanismo naturale che nei suoi disegni troviamo una dimensione anche etica della rappresentazione della scienza. Secondo i bambini della scuola elementare, gli

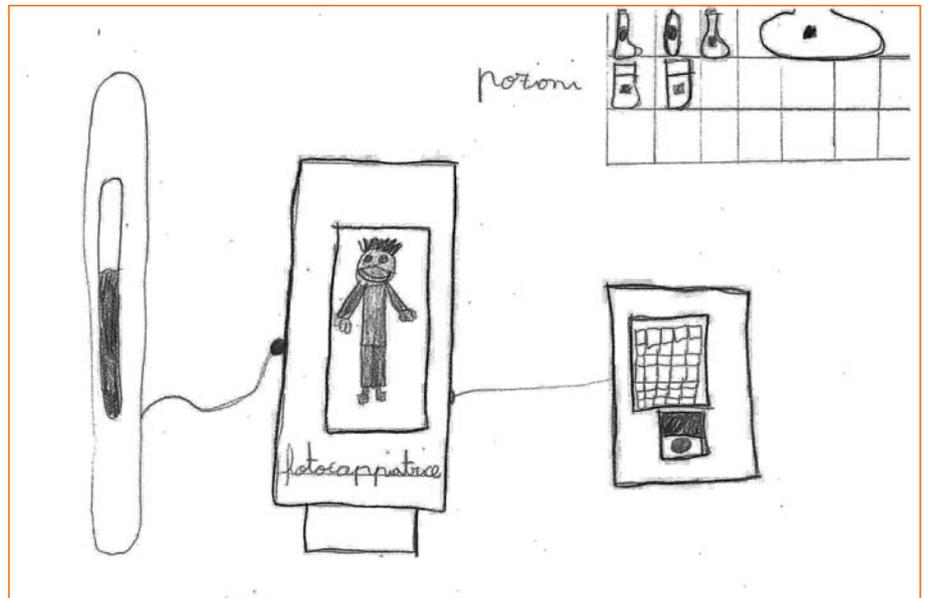
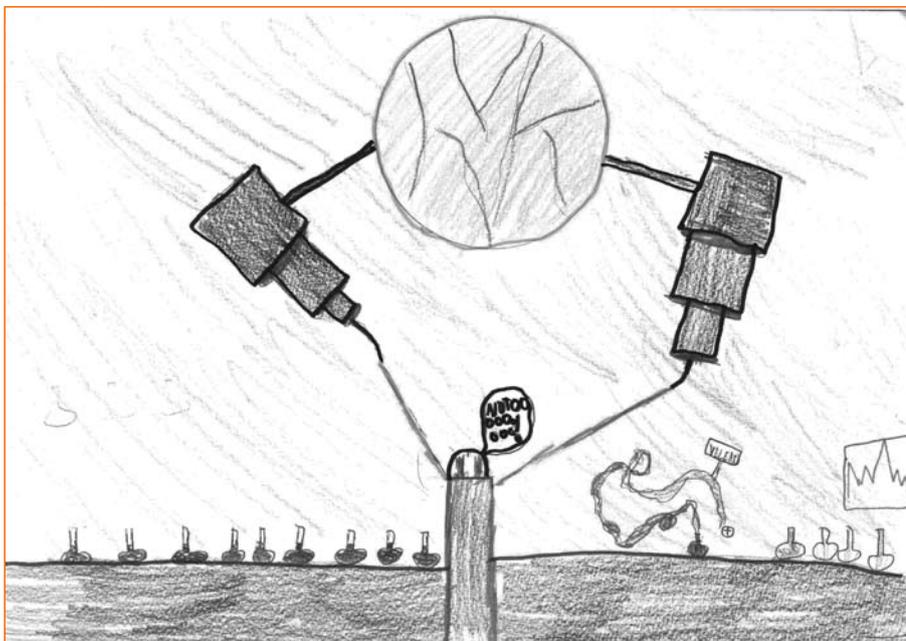
scienziati utilizzano le proprie conoscenze e il proprio sapere al servizio dell'umanità: a volte sono salvatori dell'universo, lottano contro gli alieni invasori, oppure costruiscono macchine per studiare e capire il cielo, così da prevenire i disastri naturali. In diversi disegni risulta evidente che lo scopo della scienza è quello di salvaguardare l'umanità, di ottenere "il bene del mondo". Quindi la scienza è generalmente positiva nell'immaginario dei bambini: serve ad aiutare l'uomo e a scoprire i segreti dell'universo. Però ci sono pure degli aspetti della scienza che possono anche essere distruttivi, pericolosi, negativi. Il bambino immagina anche una scienza dominatrice, in grado di conquistare il mondo attraverso pulsanti esplosivi che risucchiano tutto, oppure di controllare qualsiasi fenomeno che ci circonda.

La scienza come finestra sull'impossibile

Il bambino ha bisogno di sapere il perché delle cose, di quello che sta davanti ai suoi occhi, di capire che cosa si muove nel suo stomaco quando è agitato, triste, innamorato. Come tutti, il bambino vuole sapere: e visto che la quotidianità che vive non sempre gli dà risposte esaurienti, perché incapace, oppure perché schiva o annoiata, le cerca nella magia, o nel passato, nella storia. Forse è per questo che sono rap-

presentate macchine del tempo o apparecchi che sembrano poter proiettare chissà dove l'essere umano. La presenza di macchine per viaggiare nel tempo nella rappresentazione infantile della scienza è sicuramente legata anche al fatto che quest'invenzione occupa uno spazio particolare sia nella scienza degli scienziati, sia nella scienza rappresentata attraverso la televisione e la letteratura. Il concetto di viaggio nel tempo è difatti un'idea che affascina l'umanità da molti anni. È un oggetto quasi mitico, sia per chi di scienza legge e percepisce, sia per chi della scienza ha fatto la sua professione. Mago Merlino, Doc, Felix, e tanti altri accompagnano storie e leggende di linee del tempo, di viaggi per capire, scoprire cosa c'era prima, come si viveva, quale scienza c'era, e per scoprire cosa ci sarà dopo, cosa ci aspetta: peggiorerà questo mondo? È stato migliore? La gente in passato aveva le nostre stesse preoccupazioni? Provava gli stessi dolori? O erano più fortunati e spensierati? Vivremo sempre così, rinchiusi nel tragico limite spazio-temporale imposto dalla nostra vita biologica? La macchina del tempo – e la fantascienza in generale – rappresentano una scappatoia e una possibilità di uscire dai nostri limiti. E in questo caso, i sogni dei bambini sono gli stessi di quelli degli adulti.

Jonathan, V elementare



Alessio, IV elementare

I bambini disegnano quello che gli adulti pensano

I disegni raccolti testimoniano che l'immaginario infantile non è nient'altro, seppur sfumato e caricaturale, che il pensiero degli adulti. Anche i grandi pensano dunque che lo scienziato sia maschio, di mezza età, scapigliato, che lavora da solo in un laboratorio grigio e svolge esperienze spesso al limite della fantascienza? Forse non in modo così "teatrale", ma il pensiero

di grandi e piccini è molto più vicino di quello che si vuol credere. La rappresentazione sociale dello scienziato, del suo ruolo, dei metodi e dei risultati è di fatto plasmata dalle credenze individuali e collettive presenti nella società. Arte, letteratura, cinema, fumetti, musica, cultura popolare, discorsi in famiglia o al bar danno a tale rappresentazione della scienza un contributo pari a quello fornito dai media e dalla scuola. I bambini ricevono delle conoscenze che sono trasmesse dagli adulti e che sono veicolate da un immaginario costruito nel tempo. In altre parole se chiediamo ad un bambino di disegnare o raccontare che cos'è la scienza o che cosa fa lo scienziato, emerge un quadro che contiene tutti gli elementi trasmessi dagli adulti. Giocattoli, film, cartoni animati contengono questi stereotipi che il bambino coglie, colora e rappresenta. Ed è così che troviamo rappresentati forme di clonazione, missili, macchine che ritrovano e identificano le persone, dna, produzione di OGM. Ma anche la questione «genere» è frutto della cultura in cui viviamo. I disegni ci permettono di notare come le differenze di genere siano già ben radicate nelle bambine e nei bambini di appena dieci anni. Loro sanno infatti che la scienza e la tecnologia sono un ambito soprattutto maschile. E non potrebbe essere diversamente visto

che tutti i messaggi veicolati ai bambini rinforzano questo stereotipo: lo scienziato nei cartoni animati è maschio, così come nei film. Pupazzi, immagini e giochi confermano questo fatto e offrono poche possibilità alle bambine per rappresentarsi delle astronave di successo. Questi aspetti, che rispondono alla divisione sessuale del lavoro, mentalità tuttora presente alle nostre latitudini come altrove, hanno un'ulteriore conseguenza che si traduce nella differenza ancora presente oggi nel numero delle iscrizioni alle facoltà scientifiche: le donne che si avvicinano alla scienza studiano perlopiù biologia o medicina. Nelle materie tecniche come l'ingegneria, la presenza femminile è scarsa. Gli immaginari che si creano nel bambino delle scuole elementari possono dunque essere determinanti nelle future scelte professionali, così come lo sono nella costruzione generale dell'idea di società. I bambini sono uno specchio spontaneo del nostro mondo: attraverso le loro matite colorate, rappresentano ciò che tutti noi siamo.

I dati completi di quest'indagine saranno pubblicati da Science et Cité all'interno dello spazio «Osservatorio scienza e società».

Per ulteriori informazioni:
Science et Cité
c/o Università della Svizzera italiana
via Lambertenghi 10 a
6904 Lugano
michela.luraschi@lu.unisi.ch
www.ticinoscienza.com

* Lic. Travail Social

** Coordinatore regionale Science et Cité

Nota

1 Questi disegni sono stati raccolti nelle classi di IV e V elementare da Graziella Carlucci, autrice di una tesi di Master della Facoltà di Scienze della comunicazione dell'Università della Svizzera italiana, intitolata «I Science centres per l'apprendimento della scienza: il caso de L'ideatorio», 2008.

Science et Cité e Istituto scolastico comunale di Lugano: una collaborazione ormai consolidata

La collaborazione tra l'Istituto scolastico comunale di Lugano e Science et Cité ha mosso i primi passi alcuni anni fa quasi in punta di piedi con la realizzazione di due brevi itinerari didattici; quel timido avvio ha comunque permesso, tra l'altro, di scoprire un comune pensiero: la scienza non deve riempire la testa degli alunni con nozioni (anche se alcune conoscenze fanno senz'altro parte del bagaglio minimo indispensabile di un individuo) ma deve prima di tutto stupire e affascinare. E proprio sulla scorta di questo "credo" comune, anno dopo anno, la collaborazione ha preso forma e sostanza sino a concretizzare quello che appariva come un sogno difficilmente realizzabile: l'apertura di una «casa della scienza» e del progetto L'ideatorio (www.ticinoscienza.com).

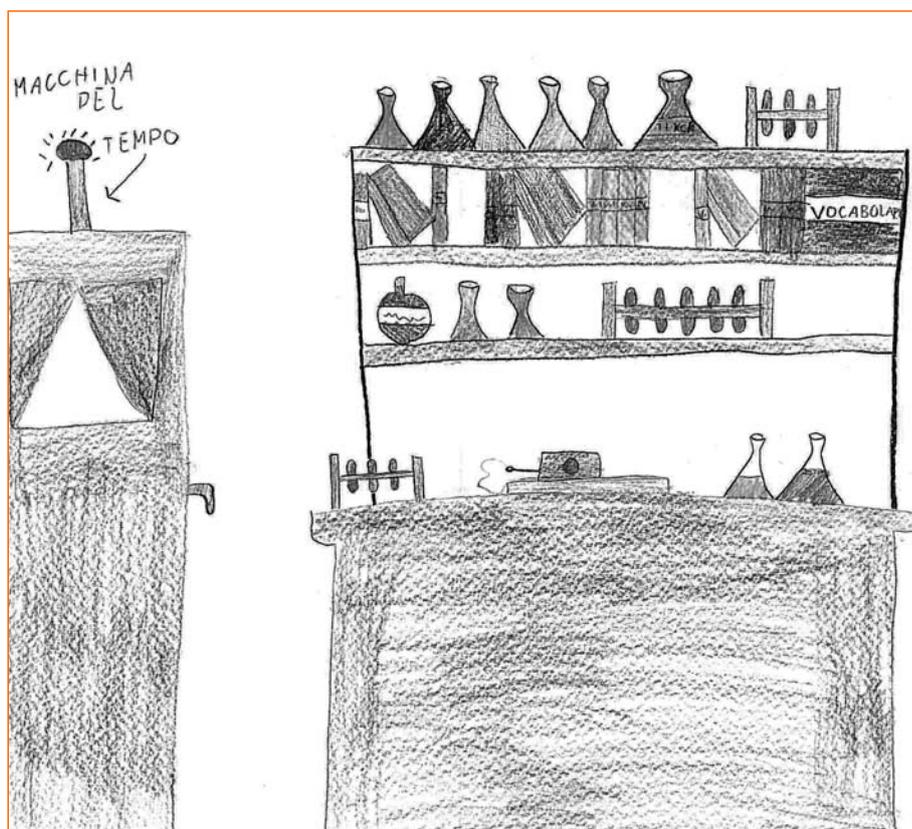
Dal febbraio 2008, nella suggestiva sede dell'ex-asilo di Castagnola di proprietà della Città di Lugano, l'Istituto scolastico comunale di Lugano e Science et Cité propongono itinerari monotematici interattivi, nella convinzione che per i piccoli utenti l'importante non è capire la scienza ma restarne affascinati affinché rimanga in loro la curiosità, che tutto muove.

Siamo altresì convinti che il pensiero scientifico debba far parte di diritto nel novero delle aree disciplinari cosiddette «culturali» quali il teatro, le arti pittoriche, la musica, ecc.; le attività proposte nella «casa della scienza» mirano non solo a tenerle tutte in debita considerazione ma anche a creare un "dialogo" interdisciplinare, così da evidenziare l'affascinante e arricchente complessità che la realtà quotidiana offre ai nostri sensi.

Sandro Lanzetti,

Dir. Istituto Scolastico della città di Lugano

Laura, IV elementare



Gerra Piano, Ateliers «Er Resega»¹

Marzio Broggi* e Carmelito Fornaroli**

Premessa

Nella scuola speciale, soprattutto in questi ultimi anni, siamo stati confrontati a un sensibile aumento del numero di allievi in procinto di terminare la scuola dell'obbligo e di iniziare un apprendistato. Se sedici anni fa (anno scolastico '92/'93) il numero di questi allievi era di 47, oggi (anno scolastico '08/'09) sono ben 145 gli allievi iscritti alla scuola speciale del Sproceneri con un'età compresa tra i 13 e i 17 anni. Solo nel ciclo di orientamento, sono iscritti quest'anno 28 allievi e per tutti, entro al più tardi giugno 2009, si dovrà trovare una soluzione in vista di un inserimento professionale. Si accentua pertanto la necessità di poter offrire all'interno della nostra scuola più momenti di lavoro formativo di carattere "pre-professionale", in modo da poter permettere a questi allievi di confrontarsi con lavori concreti e di scoprirli, dando a noi gli strumenti per valutare con la massima precisione possibile le loro capacità e le loro difficoltà rispetto a un futuro inserimento professionale.

Progetti

Con il progetto "Isola dei Conigli" abbiamo cercato di dare una prima risposta a queste nuove esigenze. La riattazione della casa sull'isola, la

sistemazione del sedime esterno adiacente al fabbricato, la costruzione dell'imponente muro frangionde per l'attracco delle barche e tutti gli altri lavori che si sono poi aggiunti strada facendo hanno permesso a molti nostri allievi di lavorare seriamente confrontandosi con differenti professioni: muratore, falegname, elettricista, piastrellista, pittore, ecc.; ognuno ha così potuto sperimentare le proprie attitudini in più settori e, soprattutto, ha avuto la possibilità, sotto la guida di esperti docenti e di disponibili artigiani, di autovalutarsi e di scoprire "sul campo" la propria strada professionale.

Durante una di queste attività (la costruzione delle gelosie per la casa sull'isola) abbiamo avuto modo di collaborare con una falegnameria a Gerra Piano che stava però chiudendo i battenti. La struttura, ospitata in una serie di stabili datati inizio 1900, ci era sempre sembrata particolarmente adatta alle nostre esigenze; oltre alla falegnameria vera e propria c'erano due altri grandi spazi (utilizzati dal proprietario come magazzini) che facilmente avrebbero potuto essere trasformati e utilizzati per altre attività.

Dopo una lunga riflessione siamo così arrivati alla conclusione che una simi-

le struttura ci avrebbe sicuramente permesso di proseguire quanto iniziato all'isola, dando continuità al nostro lavoro e permettendo anche ai nuovi allievi di accostarsi alla scelta professionale attraverso una pratica professionale.

Grazie anche alla preziosa collaborazione e al sostegno della Sezione della logistica nel settembre 2007 è nato il nostro nuovo progetto: gli ateliers «Er Resega».

Obiettivi degli ateliers

«Er resega»

Negli ateliers «Er Resega» i nostri allievi, soprattutto a partire dal III ciclo (13-15), potranno trovare un luogo di lavoro "vero", dove potranno misurarsi con diversi tipi di attività professionale: dalla falegnameria alla meccanica, ai lavori di pittura, di muratore, di piastrellista,... al giardinaggio e quant'altro riusciremo a creare, per offrire loro delle esperienze lavorative concrete e formative.

Avranno la possibilità di ulteriormente sviluppare la loro autonomia, di utilizzare macchinari professionali, di conoscerli e di rendersi conto dei pericoli che nascondono, di imparare ad essere puntuali e precisi nonché ad avere dei comportamenti responsabili e da adulti, eccetera.

A questo progetto sono stati chiamati a collaborare tutti i docenti dell'Istituto delle scuole speciali del Sproceneri e, come già lo è stato per l'isola, il progetto è portato avanti come un progetto del nostro istituto; oltre ai momenti formativi per gli allievi vorremmo che a poco a poco gli spazi degli ateliers diventassero anche un ulteriore stimolo alla collaborazione tra docenti, alla loro continua formazione, dando inoltre la possibilità di allargare la cooperazione anche ad altri servizi e ad altri operatori.

Collaborazioni

Tenuto conto delle particolarità della struttura e del luogo dove si trova, si rivela assai fruttuosa per ambo le parti una collaborazione con il Centro per la formazione professionale di Gerra Piano. Questa collaborazione è orientata sia sugli aspetti professionali (condivisione di spazi e formatori), sia strutturali (mensa, alloggio, pulizie, uso dei furgoni, ecc.).



Gerra Piano, Ateliers «Er Resega»

Da quest'anno scolastico è iniziata una collaborazione specifica con la SCALA, struttura che si occupa di una casistica simile alla nostra ma con un'età maggiore. Da settembre ospiti e operatori possono usufruire di un loro spazio all'interno degli ateliers.

Attività

Negli ateliers «Er Resega» sono previste attività in diversi settori professionali:

Edilizia

- falegnameria
- elettricità (apprendimento di semplici circuiti)
- muratore
- piastrellista²
- pittura di mobili, pareti, oggetti (biciclette, motorini,...)

Meccanica

- di biciclette
- moto – auto (soprattutto smontaggi e piccole riparazioni)
- apparecchi e attrezzi vari (tosaerbe, motoseghe,...)
- lavorazione del ferro (limare, tagliare, saldare,...)



Natura

- legna da ardere (tagliare, spaccare, ecc.)
- lavoro in serra o nel campo adiacente

Altre possibilità

È inoltre ipotizzabile la creazione di uno spazio utilizzabile da tutte le classi (anche per i più giovani quindi) che necessitano, per un'attività specifica, di un locale dove possano per esempio

pitturare oppure costruire senza troppo preoccuparsi di sporcare o di far rumore. Si pensa in particolare alle attività legate al carnevale, alla fabbricazione di scenari e costumi per teatro, alla preparazione di arredi per le aule, eccetera.

* *Ispettore delle scuole speciali del Sopraceneri*

** *Docente di scuola speciale*



Note

1 Perché «Er Resega»? ...e, soprattutto, come mai l'articolo «er»? Il dialetto di Gerra Piano si caratterizza proprio per l'uso dell'articolo femminile «er» al posto di «la». A Gerra Piano si dice ad esempio «er machina», «er mama», ... e così anche «er resega», per dire la sega. Per il maschile si dice invece «el pa», «el tractor»,... La falegnameria Mignola a suo tempo veniva anche chiamata «Er Resega» e abbiamo pertanto voluto mantenere con il nome questo legame storico. Abbiamo però aggiunto la parola Ateliers per sottolineare il fatto che le attività lavorative non si limiteranno alla falegnameria.

2 Per l'attività di piastrellista, per fare un solo esempio (lo stesso dicasi per il pittore o il muratore), l'idea è di strutturare uno spazio adibito all'esercitazione concreta: si tratta di pareti/pavimenti che vengono continuamente rivestiti e poi smantellati usando materiale di scarto delle ditte. Un allievo piastrella una parete dopo aver prima tolto le "vecchie" piastrelle, esattamente come accade spesso in realtà.

Prima infanzia e scolarità obbligatoria dei bambini provenienti da famiglie immigrate: quale partecipazione per i genitori?

di Leonia Menegalli*

Il 20 e il 21 novembre 2008 si è tenuto a Thun l'annuale convegno della Conferenza dei direttori della pubblica educazione (CDPE) relativo al tema dell'«educazione e migrazione».

Quest'anno si è affrontata la questione delle interazioni tra agenzie educative e di presa a carico dei bambini in bassa età e i genitori immigrati.

I recenti studi sociologici sull'immigrazione confermano che la scelta di emigrare non è una scelta individuale ma soprattutto familiare, di conseguenza l'integrazione è il risultato di un processo che coinvolge non solo i bambini ma anche le loro famiglie.

In quanto principali agenzie di socializzazione, la scuola e le strutture educative della prima infanzia sono chiamate ad assolvere il loro compito di socializzazione non soltanto con il bambino ma anche con i genitori, nella misura in cui il sostegno e la collaborazione dei genitori sono dei fattori importanti per la riuscita scolastica.

Esistono ancora degli stereotipi che vedono le famiglie immigrate subissate di problemi e impedita dalle loro tradizioni nel processo di adattamento alla nuova realtà.

Il congresso ha proposto una riflessione importante: la condizione dell'immigrazione e le risorse dei genitori stranieri sono delle opportunità sulle quali si può costruire una dinamica dell'integrazione intesa come possibilità di partecipare pienamente alle strutture della società d'accoglienza.

La famiglia è infatti il luogo dove si negoziano i cambiamenti sociali e culturali.

La partenza verso nuovi orizzonti pieni di promesse è la risposta coraggiosa ad una situazione considerata senza via d'uscita nel paese d'origine: in questo modo i genitori hanno fatto prova di un'attitudine attiva tesa a risolvere una situazione difficile.

L'accesso alle strutture educative scolastiche e della prima infanzia costituisce un passo ulteriore nel processo di cambiamento e nella dinamica d'integrazione in cui le famiglie sono suscettibili di sviluppare un'attitudine egualmente reattiva.

«L'inserimento del figlio nella scuola del paese di immigrazione rappresenta per i genitori stranieri un evento cruciale, una tappa che modifica profondamente il progetto del nucleo e i legami tra le generazioni. Una sorta di ulteriore migrazione nella migrazione che richiede nuove forme di adattamento, autorizzazioni reciproche, aggiustamenti inediti tra perdite e guadagni/nouve acquisizioni. La scuola, anche senza vederlo, mette a nudo le incapacità e gli impacci comunicativi dei genitori e disconosce le loro competenze e abilità acquisite altrove e qui poco spendibili. Quando i bambini varcano la soglia della struttura educativa del paese ospite, l'orgoglio e le speranze si mescolano dunque ai timori, alle difese, alla perdita di potere e di autorità»¹.

Obiettivo prima infanzia

Per diverse ragioni la politica verso la prima infanzia è stata trascurata per parecchio tempo, recentemente però questo tema è al centro del dibattito educativo nei paesi europei. Tale focalizzazione è senza dubbio una delle conseguenze di un rinnovato sguardo sulla scuola grazie agli

studi PISA. I risultati PISA hanno rilanciato il vecchio dibattito delle ineguaglianze sociali di fronte alla scuola; questi risultati mostrano che i meccanismi di riproduzione sociale costituiscono un campo che offre dei margini d'azione importanti e variano da un paese all'altro in funzione della scelta politica sociale ed educativa.

Di fronte alle ineguaglianze sociali dovute al fatto che le famiglie dispongono di risorse formative diverse, la presa a carico precoce dei bambini costituisce una delle leve importanti per ridurre l'impatto di queste ineguaglianze e per garantire a tutti i bambini un accesso più equo alla formazione.

L'investimento nella formazione prescolastica risulta particolarmente pagante soprattutto per i bambini provenienti dagli ambienti sfavorevoli. Nel Canton Berna, per esempio, la necessità di un intervento precoce è nata da



Foto TiPress/G.P.

una presa di coscienza della situazione in questo Cantone. Infatti alcuni studi effettuati hanno evidenziato un aumento del numero di bambini con un ritardo nello sviluppo del linguaggio, motorio e percettivo (10-15% dei bambini). Questi risultati hanno dato il via ad un programma d'intervento molto innovatore per la Svizzera (Gemeinderat 2006)².

La prima infanzia è il periodo durante il quale si mettono le basi essenziali e durature dello sviluppo intellettuale e socio-emozionale. A quest'età il bambino si rapporta al suo ambiente sociale e materiale attraverso il linguaggio e grazie all'attività motoria e sensoriale. Egli impara anche i saperi e le competenze culturali e forgia l'immagine di sé. Gli apprendimenti dei saperi cognitivi e sociali, necessari all'integrazione nel mondo sociale e culturale, dipendono nel bambino dalle interazioni e dalla comunicazione: la lingua diventa quindi lo strumento principale. Più è forte la stimolazione educativa più sarà assicurato lo sviluppo del bambino. Questi processi di acquisizione si sviluppano dapprima all'interno del quadro familiare, dove domina spesso la lingua dei genitori, e maggiori saranno i vantaggi se tutto ciò può svilupparsi in un contesto più largo come quello delle strutture di accoglienza a contatto quindi con la lingua del territorio. L'opportunità di una familiarizzazione precoce con la lingua del territorio costituisce sicuramente un vantaggio nella presa a carico dei bambini in bassa età. La lingua materna conserverà comunque tutta la sua importanza non solamente come base per l'acquisizione della lingua seconda ma anche come supporto identitario. Lo sviluppo del linguaggio è rafforzato dall'apprendimento simultaneo della lingua prima e seconda. La presa a carico dei bambini in un contesto extrafamiliare costituisce un'occasione in più nel processo di cambiamento familiare: essa comporta sia l'apertura della famiglia immigrata a degli spazi istituzionali nuovi e propri alla società d'accoglienza, sia l'ampliamento del repertorio linguistico all'interno della sfera familiare, come pure la necessaria rielaborazione delle pratiche culturali adeguate alle nuove sfide.

La famiglia proietta il suo desiderio di nuova riuscita – per rapporto ad una situazione di vita nel paese d'origine giudicata insoddisfacente sul piano materiale e/o personale – sulla riuscita dei figli.

La riuscita scolastica dei bambini è considerata da parte dei genitori immigrati come un passaggio obbligatorio verso la riuscita individuale (del bambino) e collettiva (della famiglia intera). I membri della famiglia si situano quindi in un cambiamento di paradigma che li vede pronti a regolare certi aspetti della loro vita per assicurare questa riuscita. Essa è sovente il motore della dinamica di integrazione dei genitori. La motivazione dei genitori immigrati a trovare dei nuovi mezzi per affrontare con successo la sfida della scolarizzazione dei bambini è molto alta. La scolarizzazione dei bambini provenienti dalla migrazione e la presa a carico della prima infanzia necessitano così di essere accompagnate da una forte implicazione dei genitori.

«Le famiglie in genere hanno esperienze scolastiche che si rifanno ad altri schemi valoriali e ad altre pratiche culturali (ad esempio scuola dell'infanzia basata sull'apprendimen-

to della disciplina e di certe norme sociali, diverso modo di concepire il distacco, il rispetto, l'ubbidienza, l'attaccamento, diverso modo di comunicare con il figlio, di gestire il tempo, l'alimentazione, il vestiario, ecc.). Bisogna rispettare le loro scelte, prepararle alla comprensione delle attività costituzionali, consultarle in forma riservata sugli orientamenti e non forzarle ad allinearsi alle direttive.

A volte il loro apparente disinteresse verso la scuola va fatto risalire ad altre convinzioni (diversa visione della propria funzione, paura di un'occidentalizzazione che vivono in parte come discrepante rispetto alla propria educazione morale) e condizioni di vita (presenza di altri problemi prioritari, situazioni di disagio, incertezza, ecc.) o al fatto di non sentirsi sufficientemente accolte e comprese (difficoltà ad orientarsi nei servizi, problemi comunicativi, ecc.). È importante, quindi, favorire l'incontro e lo scambio con le famiglie immigrate utilizzando iniziative varie incentrate su momenti di festa comune, di convivialità e di narrazione»³.

Durante il Convegno della GDPE sono state presentate una serie di misure/azioni che permettono di rinforzare i genitori nel loro ruolo educativo e di costruire una collaborazione ottimale tra presa a carico istituzionale e familiare. Si è ribadito come il Canton Ticino si trovi in una situazione privilegiata rispetto al resto della Svizzera. Infatti la nostra scuola dell'infanzia accoglie i bambini a partire già dai tre anni e la percentuale di coloro che iniziano la scolarizzazione a questa età si situa attorno al 70%: tra questi un quarto sono bambini stranieri. Tale dato rappresenta senza dubbio un vantaggio, a condizione che i contatti con le famiglie immigrate vengano ulteriormente curati.

* Aggiunta dell'Ufficio delle scuole comunali

Note

- 1 Demetrio, Favaro, *Didattica interculturale*, Milano 2002, pag. 166.
- 2 Cfr. www.aprimo.ch e www.opstapje.ch.
- 3 C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano, 1997, pag. 83.

Comunicati, informazioni e cronaca

Formazione per operatrici di prevenzione dentaria

Il 28 e 29 aprile 2009 si terrà, presso il centro «Ciossetto» via alle scuole 2 a Sementina, il corso di formazione per operatrici di prevenzione dentaria (OPD), organizzato dalla Commissione cantonale per il Servizio dentario scolastico in collaborazione con la Sezione di medicina dentaria preventiva dell'Università di Zurigo. Chi frequenta il corso di due giornate riceverà un certificato, obbligatorio per l'abilitazione all'insegnamento della profilassi dentaria nelle scuole elementari e nelle scuole dell'infanzia del Cantone. Chi desidera partecipare deve annunciarsi entro e non oltre il 27.3.2009 al seguente indirizzo: Danilo AVOLIO, medico dentista, via del Sole 17, 6600 Muralto, fax 091/744.61.38, indirizzo e-mail studioavolio@bluwin.ch.

A chi si è annunciato verrà inviato il programma con la polizza per l'iscrizione definitiva. Il costo del corso è di fr. 100.-.

Settimana della lingua francese e della francofonia

Ritorna il tradizionale appuntamento con la Settimana della lingua francese e della francofonia organizzata per la quarta volta nel nostro Cantone dal Gruppo promotore ticinese dell'Associazione dei Membri dell'Ordine delle

Palme Accademiche, composto dai professori Maurice Andrey, Gilbert Dalmas, Armand d'Auria, Christiane Lombardi e Clelia Paccagnino. Il vasto programma proposto al pubblico ticinese è parte integrante delle manifestazioni organizzate in Svizzera per celebrare, come ogni anno, il 20 marzo, la Giornata mondiale della francofonia. Per favorire la partecipazione diversi appuntamenti sono in italiano e numerose manifestazioni gratuite.

In breve questi sono gli appuntamenti in agenda dal 14 al 28 marzo: una mostra dedicata a Tintin, il personaggio creato da Hergé nel 1929, due concerti di musica classica e un altro fra classica e jazz, un incontro con Yves Chauvin, premio Nobel per la chimica 2005, una rappresentazione teatrale, un concerto corale dei Petits Chanteurs de Monaco, dei canti tradizionali interpretati da bambini delle scuole elementari e da una corale ticinese, uno spettacolo musicale, una conferenza sul paradosso romando, quattro film in versione originale francese, una rassegna gastronomica in due ristoranti, due degustazioni di vini francesi e infine un concorso di redazione di haïkus aperto a tutti.

Per maggiori informazioni e dettagli sulle singole manifestazioni si rinvia al sito Internet dell'Associazione: www.amopa-ticino.ch.

“Storie di storia svizzera”

È uscito il secondo volume di “Storie di storia svizzera” (dalla Riforma alla Svizzera moderna) del giornalista Paul Guidicelli. Il libro raccoglie ulteriori trenta puntate della serie di articoli apparsi quindicinalmente su “laRegioneTicino” negli ultimi anni. Le “Storie di storia svizzera” continuano in questo secondo volume, partendo dalle scoperte e dai movimenti di pensiero che attorno al 1500 traghettarono la cultura europea dal Medioevo all'era moderna. La Riforma, staccando i protestanti dall'autorità del Papa di Roma, spezza l'unità dell'Occidente cristiano. La Svizzera è al centro degli avvenimenti. Esce dall'epoca delle sue leggende, dei miti, degli eroi, delle conquiste per ripiegarsi nella ricerca di una travagliata convivenza nazionale. Per tre secoli i Confederati si affrontano in lotte e guerre confessionali fratricide. Poi la Rivoluzione francese viene a sconfiggere l'antico ordinamento. Arriva Napoleone. L'Europa è messa a ferro e a fuoco, e il nostro paese riceve con l'Atto di Mediazione un assetto nuovo che condurrà a metà '800 alla nascita della Svizzera moderna.

Il libro (224 pagine, fr. 24.-) è disponibile nelle librerie, presso l'editore oppure alla Salvioni edizioni di Bellinzona (tel. 091 821 11 11).

Una classe speciale restaura Palazzo federale

Il progetto di una classe speciale di Bellinzona è stato premiato dalla giuria del “Concorso del Parlamento: scolaresche svizzere, costruite il vostro palazzo del Parlamento”. Il concorso, indetto dalla Confederazione per le classi dal settimo al nono anno, intendeva premiare un progetto per ogni regione linguistica. Agli allievi era richiesto di improvvisarsi architetti e dare libero sfogo alla fantasia con il disegno o il modellismo. Gli allievi di una classe speciale di Bellinzona, degli insegnanti Massimo Delorenzi, Elisa Pellegrini e Sara Bishof, hanno così realizzato un plastico con scatole di scarpe e bottiglie in PET: la classe è stata premiata con un assegno di 1'000 franchi e un viaggio a Berna con la visita al nuovo Parlamento insieme a una guida d'eccezione, la Presidente del Consiglio nazionale Chiara Simoneschi-Cortesi. Complimenti dunque a Ivan, Claudio, Sonny, Gulu, Mara, Salije, Rosa, Esme ed Elissa.



Promozione della lettura

di Manuela Camponovo*

Promozione della lettura: una questione sempre aperta, infinita. Negli ultimi decenni, in ambito italofono, si sono moltiplicate le iniziative per una più capillare diffusione del libro soprattutto tra i giovani, dalle offerte accattivanti e raffinate del mercato editoriale, a fiere e premi specializzati, ai laboratori creativi... Anche nella Svizzera italiana, oggi, si trova un panorama ricco di proposte: qualche pubblicazione ticinese per bambini, manifestazioni come La notte del racconto o il recente progetto Nati per leggere. Molto attive nel settore sono l'Associazione Media e Ragazzi Ticino e Grigioni italiano e Bibliomedia. Perché altrimenti occorre essere fortunati: nascere in una casa con una biblioteca minima (e questo già non è scontato), con genitori che, a loro volta, amino leggere... (sebbene non siano tesi da generalizzare...). Importante è anche vivere in un luogo ben fornito di librerie e biblioteche.

E poi? Incontrare gli insegnanti giusti...

Non possiamo eludere il fatto che, in tale complesso dibattito, spesso chiamata in causa come principale imputata sia la Scuola. Anni or sono, mi aveva colpito una indagine presentata alla Fiera del Libro di Torino: dimostrava come il rapporto con la lettura fosse molto intenso fino ai dieci anni, per poi bruscamente calare quando il bambino entrava nel meccanismo scolastico. La scuola come deterrente alla lettura? A giudicare dalle testimonianze che si raccolgono anche qui (vere e proprie statistiche non esistono da noi) parrebbe di sì, nel momento in cui il libro si trasforma in testo, il piacere in dovere (Pennac docet). E quanto più impegnativo diventa lo studio. Se i ragazzi affermano che «non c'è abbastanza tempo per leggere», la risposta-provo-

cazione del poeta-insegnante Fabio Pusterla è: «studiate di meno, leggete di più» (cfr. Una goccia di splendore. Riflessioni sulla scuola, nonostante tutto. Edizioni Casagrande). Io invece penso che un po' di tempo si trovi sempre per quello che si ama fare.

Torniamo dunque alla questione di base: come infondere il piacere della lettura? Responsabili in parte sono anche quelle metodologie didattiche volte a trasformare anche la più bella pagina narrativa o composizione in una palestra di analisi scientifica tale da far passare la voglia al più entusiasta dei lettori. I docenti sensibili al tema concordano: il testo va, prima di tutto, offerto direttamente (in "purezza", potremmo dire). Incide positivamente la capacità d'introdurlo con passione, di iniziare a leggerne i brani più leggeri e briosi. Occorre una certa flessibilità e rendere protagonisti i ragazzi, chiedendo loro, ad esempio, di portare in classe i propri libri preferiti, di raccontarli ai compagni. C'è chi sostiene: meglio leggere un libro brutto che non leggere affatto. Se il ragazzo si affeziona ad un romanzo di pessima qualità? L'adulto deve cercare di confrontarsi con i gusti dei giovani, per poterli poi indirizzare, altrimenti interrompe subito ogni possibilità di dialogo (cioè, non basta dire: «guarda che è una schifezza»).

C'è anche un altro aspetto che vorrei prendere in considerazione. Ogni tanto mi capita di parlare con lettori e anche scrittori in erba (finalisti o premiati del Chiara Giovani o del Campiello Giovani) e mi sono accorta che, la maggior parte di loro, non solo non legge ma neppure conosce di nome i nostri autori, tranne i due o tre più famosi. Oppure, è possibile che uno studente del Mendrisiotto sappia chi è Alberto Nessi ma non abbia mai sentito nominare

Piero Bianconi, come un Locarnese avrà sentito parlare di Plinio Martini ma rischia di confondere Giorgio con Giovanni Orelli...

Anche in questo caso, spetta agli insegnanti trovare il modo di presentare brani di autori nati nella Svizzera italiana, che appartengono di pieno diritto alla letteratura italiana (cfr. voce Letteratura italiana nel volume del Dizionario storico della Svizzera appena pubblicato) ma quasi mai sono inseriti nei programmi (anche se per i più piccoli ci sono delle antologie adattate alla nostra realtà). E poi perché non sfruttare il vantaggio di un territorio ristretto che permette facilmente l'incontro dal vivo con lo scrittore contemporaneo? Come in effetti alcune scuole fanno, invitare in classe l'autore, stabilire una relazione diretta, potrebbe essere la via per stimolare l'interesse.

Ma poi perché leggere, quando tutto sembra congiurare contro un'attività che reclama concentrazione, silenzio, solitudine, lentezza? Compito dell'insegnante è pure quello di spiegare (anche ai genitori, purtroppo) come leggere non appartenga solo ad una sfera di astrazione creativa, ma sia un essenziale atto formativo che serve ad acquisire nozioni utili a muoversi con sicurezza nel mondo concreto. Limitiamoci soltanto alle competenze linguistiche: da una recente indagine eseguita nelle scuole medie di Lugano dal Dicastero Giovani ed Eventi è risultato che (per fare un esempio) su 537 ragazzi 350 non sapevano il significato della parola «domicilio». E quanti formulari sarà necessario compilare durante la vita?

* Responsabile delle pagine culturali del «Giornale del Popolo»

Zutreffendes durchkreuzen – Marquer ce qui convient – Porre una crocetta secondo il caso					G.A.B. CH-6501 Bellinzona
Weggezogen: Nachsendefrist abgelaufen	Adresse ungenügend	Unbekannt	Abgereist ohne 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 rispedizione scaduto	Indirizzo Insufficiente	Sconosciuto	Partito senza lasciare indirizzo	Deceduto	

Direttore responsabile: Diego Erba
Redazione: Cristiana Lavo
Comitato di redazione:
Leandro Martinoni, Leonia Menegalli,
Giorgio Merzaghi, Luca Pedrini,
Kathya Tamagni Bernasconi,
Renato Vago.

Segreteria e pubblicità:
Sara Giamboni
Divisione della scuola
Viale Portone 12, 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.–