

2 **Consultazione nazionale degli standard di formazione HarMoS**
di Lara Sosio

2 **La revisione degli strumenti di comunicazione alle famiglie**
di Leonia Menegalli

3 **La valutazione degli allievi nella scuola elementare**
di Edo Dozio

6 **Quando insegnanti e genitori si parlano...**
di Vittoria Cesari Lusso

9 **Il gruppo classe come risorsa educativa**
di Marco Noi e Oliviero Ratti

12 **Insegnare italiano nella scuola elementare all'inizio del terzo millennio**
di Dario Corno e Simone Fornara

16 **Il rapporto nazionale sul sistema educativo svizzero 2010**
di Stefanie Hof

17 **Scuola dell'obbligo: armonizzazione, integrazione, sviluppo della qualità**
di Silvia Grossenbacher

20 **I classici e la scienza: un'esperienza di insegnamento interdisciplinare**
di Benedino Gemelli, Giuseppe Laffranchi, Lucia Orelli Facchini e Griscia Pogliesi

23 **L'energia nella scuola: «sChOOLhouse Company»**
di Michela Sormani, Roberta Castri e Giorgia Panzera

26 **La pietra e le cave della Riviera: itinerario didattico nel territorio**
di Celestino Falconi e Chiara Sini Conelli, con la collaborazione di Paolo Crivelli

29 **Visioni di-versi e di-segni di Ketty Fusco e Alda Bernasconi**
di Maria Luisa Delcò

31 **Comunicati, informazioni e cronaca**

32 **L'opinione di...**
Le aspettative del mondo economico nei confronti della scuola
di Luca Albertoni

297

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXIX – Serie III

Marzo-Aprile 2010

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto TlPress/C.R.



La revisione degli strumenti di comunicazione alle famiglie

di Leonia Menegalli*

La valutazione rappresenta da sempre un tema centrale nel sistema scolastico. Le sue implicazioni spaziano in vari ambiti e condizionano in modo evidente l'insegnamento e l'apprendimento.

Per la scuola elementare due sono gli strumenti ufficiali di valutazione attualmente in vigore: il *Libretto scolastico* e il *Libretto delle comunicazioni ai genitori* introdotto dagli anni '80 con l'intento di stabilire una comunicazione regolare fra scuola e famiglia. Negli ultimi anni è subentrata una certa insoddisfazione per quest'ultimo strumento, tanto che in alcune sedi scolastiche, nell'ambito di progetti d'istituto, sono state proposte modalità diverse di elaborazione delle comunicazioni e di consegna ai genitori.

Le indicazioni da parte dei Collegi dei docenti nell'ambito di queste sperimentazioni, le note difficoltà degli insegnanti nel redigere queste comunicazioni dovute all'età dello strumento e l'impossibilità di un razionale uso informatico, sommate alle difficoltà di instaurare una proficua forma di comunicazione tra scuola e famiglia, hanno reso necessaria una riflessione che porterà nei prossimi anni ad una revisione degli strumenti di valutazione degli allievi e della relativa comunicazione alle famiglie. D'altra parte si tratta di rafforzare il valore formativo della scuola elementare raffinando l'analisi della progressione degli

apprendimenti di tutti gli allievi, favorendo il superamento delle difficoltà che possono incontrare e questo con la migliore collaborazione possibile della famiglia.

Per il momento sarà rivisto, nella forma e nei contenuti, solo il *Libretto delle comunicazioni ai genitori*, mentre le note previste a giugno manterranno il loro valore attuale. La revisione del *Libretto delle comunicazioni* ha come obiettivo di proporre uno strumento che s'inserisca all'interno di un sistema di valutazione degli allievi che abbia un suo preciso e condiviso significato: ridare valore alla comunicazione descrittiva (scritta e orale) riguardante il bambino inserito nell'ambiente scolastico e il suo modo di porsi di fronte alle richieste della scuola, accanto alla descrizione del livello raggiunto negli apprendimenti.

Nel corso dell'anno scolastico 2008/09 sedici istituti di scuola elementare hanno partecipato alla sperimentazione¹ dei nuovi strumenti di comunicazione della valutazione ai genitori. La sperimentazione prevede la consegna del *Libretto delle comunicazioni* a gennaio (quindi una sola volta invece di due) ai genitori per il tramite di un colloquio obbligatorio. Il colloquio è stato considerato un momento essenziale per descrivere, in modo ancor più puntuale, l'immagine che il docente ha del bambino e come

viene affrontato l'apprendimento: è pure l'occasione per confrontarsi con i genitori e stabilire le necessarie collaborazioni affinché si giunga entro il mese di giugno agli obiettivi prefissati.

A questo proposito per rafforzare le competenze relazionali e di gestione del colloquio i circa 160 docenti coinvolti nella sperimentazione hanno avuto modo di seguire una formazione con la professoressa Vittoria Cesari Lusso, esperta in comunicazione. Mentre con il professor Edo Dozio, formatore DFA-SUPSI, gli stessi docenti hanno avuto l'opportunità di riflettere sullo sguardo da portare oggi sulla valutazione scolastica, quali le implicazioni, quale il senso, quale l'importanza.

La generalizzazione dei nuovi strumenti e modalità di comunicazione ai genitori, attualmente in fase di verifica, è prevista a partire dall'anno scolastico 2010/11 e sarà introdotta a tappe.

* Aggiunta presso l'Ufficio delle scuole comunali e membro del Gruppo di lavoro

Nota

¹ La sperimentazione è seguita da un gruppo di lavoro, di cui fanno parte Giancarlo Bernasconi, Monica Caldelari, Tito Franchi, Elvezio Sartore, Giorgio Gilardi, Dorian Buffi, Fabio Valsangiacomo, Leonia Menegalli e Edo Dozio.

Consultazione nazionale degli standard di formazione HarmoS

di Lara Sosio*

In tutta la Svizzera in queste settimane le diverse componenti della scuola sono invitate a discutere gli standard di HarmoS. Alla fine di marzo a Bellinzona si è svolto il pomeriggio informativo riservato alla Svizzera italiana. L'incontro, su invito, è stato organizzato dalla CDPE e dalla Divisione della scuola e ha coinvolto una cinquantina di persone in rappresentanza degli enti o delle associazioni magistrali, degli uffici dell'insegnamento, della Conferenza cantonale dei genitori e del Dipartimento della formazione e dell'apprendimento. I settori scolastici coinvolti comprendevano le scuole dell'infanzia, elementari, medie, medie superiori e professionali. Il pomeriggio si è aperto con un'introduzione di Oliver Maradan (capo del settore Coordinazione scuola obbligatoria, della CDPE) che ha presentato i motivi della realizzazione degli standard e le modalità di lavoro dei consorzi incaricati di questo compito. Quali le funzioni degli standard? L'oratore ne ha evidenziate tre: armonizzare i principali obiettivi della formazione (rispettando quindi l'obbligo costituzionale sancito dall'art. 62 cpv. 4); aumentare la trasparenza degli obiettivi minimi di formazione nelle quattro discipline *lingua di scolarizzazione, lingue straniere, matematica e scienze*; permettere, a livello svizzero, il monitoraggio del sistema formativo. La pre-

La valutazione degli allievi nella scuola elementare

di Edo Dozio*

Il momento storico che stiamo attraversando è caratterizzato da profondi e rapidi cambiamenti sociali, culturali e tecnologici, più importanti ed intensi che nel passato, anche recente. La scuola dell'obbligo rimane l'ultima istituzione educativa e formativa frequentata da tutti i bambini, il che le attribuisce una rilevanza notevole nel ruolo di integrazione sociale in una società eterogenea e pluri-etnica. La sua forma ed organizzazione non sono cambiate molto nel corso degli ultimi decenni. L'evoluzione del contesto sociale imporrebbe invece una rilettura delle sue finalità e probabilmente anche il ripensamento di alcune pratiche scolastiche, fra di esse le modalità di valutazione degli allievi e la successiva comunicazione alle famiglie.

La dichiarazione della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP) del 2003 relativa alle finalità della scuola pubblica indica nel primo articolo come la scuola assuma una missione globale che integra i compiti di educazione e di istruzione per permettere a tutti gli allievi di apprendere ed imparare ad apprendere affinché siano in misura di proseguire la loro formazione nel corso di tutta la vita. Accanto alle funzioni di istruzione e di trasmissione culturale, la scuola

assicura l'opportunità ad ogni allievo di sviluppare le proprie possibilità in maniera ottimale. Se la scuola dell'obbligo ha sempre cercato di assicurare la trasmissione del patrimonio culturale condiviso, diventa oggi sempre più difficile sapere quale sia questo patrimonio socialmente condiviso, soprattutto se lo si deve leggere nella prospettiva di vita degli allievi che frequentano oggi la scuola, ma che applicheranno capacità e conoscenze in un contesto certamente diverso e poco prevedibile. L'evoluzione e la moltiplicazione dei saperi è tale che risulta difficile definire cosa sarà essenziale per il futuro adulto. In una società mondializzata e sempre più multiculturale è anche più difficile identificare una cultura di riferimento, poiché, per un buon numero di bambini e famiglie, questa non è più legata allo spazio vicino o all'ambito prossimo, cultura e realtà alle quali si rifaceva la scuola nel passato. Malgrado queste difficoltà, è evidente che la scuola assume anche una importante funzione di integrazione sociale e di introduzione alla vita comunitaria, rappresentando una prima esperienza di democrazia in istituti e classi spesso multietnici, prototipo delle modalità sociali che gli allievi incontreranno nella vita sociale futura. In questo

senso, sempre nel documento della CIIP, si indica la necessità di trasmettere valori quali il rispetto delle regole sociali, la capacità di tenere conto delle differenze esistenti tra le persone, il senso di responsabilità, la capacità di scelta e di indipendenza del giudizio. In un mondo così incerto e così difficile da definire nei suoi contorni futuri, le famiglie hanno ben capito come il ruolo della scuola, quale spazio di apprendimento culturale e sociale, sia e rimanga fondamentale. L'integrazione sociale dei figli e la loro possibilità di accedere a una formazione di qualità, anche a lungo termine, iniziano nella scuola elementare. Anzi, è necessario che questa inizi con successo nella scuola dell'obbligo affinché rimangano intatte le possibilità di prosecuzione della formazione negli anni successivi. È infatti ben noto come le difficoltà di apprendimento non risolte nei primi anni di scuola abbiano poi importanti ricadute sulla motivazione degli allievi e sulle loro possibilità di nuove acquisizioni. Se dagli anni '70 si è cominciato a parlare di promozione dell'uguaglianza delle possibilità di fronte alla scuola, negli ultimi anni si sta affermando la necessità, sostenuta anche da un numero sempre crescente di genitori, della promozione della riuscita. Promuovere la riuscita

sentazione si è conclusa indicando le caratteristiche principali degli standard delle quattro discipline. Al termine i partecipanti sono stati suddivisi in gruppi, in cui hanno discusso e affrontato i seguenti temi: scelta dei contenuti degli standard, adeguatezza dei livelli e implementazione.

Le osservazioni emerse dai gruppi riguardano principalmente l'importanza della continuità didattica dei piani di formazione della scuola elementare e della scuola media, soprattutto in considerazione del fatto che gli standard dovranno essere inseriti nei piani di formazione e verranno valutati alla fine del 4°, 8° e 11° anno di scuola (secondo il conteggio HarmoS), cioè in seconda elementare, prima media e quarta media. Un altro punto emerso dalla discussione riguarda la formazione di base e continua dei docenti e il loro coinvolgimento nell'implementazione di HarmoS. Un ultimo aspetto sollevato concerne il monitoraggio e la preoccupazione che questo non determini la selezione degli allievi e la valutazione dei docenti.

Da parte di Maradan è stato ribadito come gli standard non abbiano lo scopo di selezionare o di classificare, essendo delle competenze fondamentali che tutti gli allievi devono possedere al termine della scuola dell'obbligo. La scuola già dispone di prove di riferimento che permettono ai do-

centi di comprendere in anticipo le difficoltà degli allievi e di intraprendere le misure per colmare eventuali lacune.

La Divisione della scuola a partire dal prossimo anno scolastico istituirà quattro gruppi di lavoro che si occuperanno delle modifiche necessarie per rendere la nostra legislazione scolastica compatibile con il Concordato, della revisione dei piani di formazione dalla scuola dell'infanzia alla scuola media, del monitoraggio e dello sviluppo di prove di riferimento e, infine, dell'adeguamento della formazione di base e continua degli insegnanti. I gruppi saranno eterogenei e rappresentativi di tutti i settori coinvolti.

Si ricorda che gli standard di HarmoS sono attualmente in consultazione fino al 31 luglio 2010, dopo di che – in base alle risposte degli enti consultati – la CDPE procederà ad un riesame degli stessi, mentre la loro approvazione dovrebbe avvenire tra ottobre 2010 e marzo 2011. Per maggiori informazioni e per scaricare tutti i documenti (standard e modelli di competenza) è possibile consultare il sito della CDPE (www.cdpe.ch) nell'area dedicata ad HarmoS oppure il sito didattico della Divisione della scuola (www.ti.ch/scuoladecs).

* Consulente presso la Divisione della scuola

La valutazione degli allievi nella scuola elementare

di tutti gli allievi, o almeno di una larga maggioranza di loro, non significa garantire valutazioni o note scolastiche soddisfacenti; significa invece per la scuola essere in grado di rispondere alla grande richiesta di successo scolastico da parte delle famiglie con delle procedure pedagogiche che rendano massime le possibilità di giungere a un reale apprendimento soddisfacente per tutti. Il complesso processo di valutazione degli allievi è uno di questi strumenti. Tramite un'osservazione continua dell'evoluzione degli allievi, la scuola è in grado di comprendere a che punto essi si trovano nello sviluppo delle loro capacità ed apprendimenti e può quindi intervenire affinché l'acquisizione delle competenze avvenga con il necessario successo.

La valutazione degli allievi nella scuola destinata al popolo, appare con i Gesuiti nel sedicesimo secolo come strumento per l'identificazione di chi sarà destinato a diventare l'élite della nuova società. La scelta avveniva allora sulla base del merito che gli allievi esprimevano nell'emulazione dei modelli proposti e nella competizione con i coetanei. Si trattava di classificare gli allievi attribuendo buoni o cattivi apprezzamenti. Le procedure che oggi diremmo "valutative" sviluppate dai gesuiti sono state formalizzate in

Foto TiPress/D.A.



un codice denominato *Ratio studiorum*. All'inizio il maestro contava gli errori nei lavori di redazione e ordinava le copie secondo il merito. A volte il risultato veniva trasmesso alle famiglie, accompagnato da un breve commento scritto. Più tardi, il rango venne sostituito da apprezzamenti numerici, in modo tale che a fine anno si potesse distinguere "la farina dalla crusca". Gli "optimi" sarebbero stati promossi alla classe superiore, contrariamente agli "inepti". Questa idea di classificazione degli allievi è restata nella pratica pedagogica nella scuola elementare ticinese fino agli anni settanta del secolo scorso, e continua tuttora come idea implicita sottostante alle procedure di valutazione, nonostante non vengano più stilate classifiche degli allievi.

In questi ultimi decenni, si è affermata sempre più un'esigenza diversa. La scuola pubblica non ha più lo scopo di identificare una élite sociale destinata a proseguire gli studi. Dal boom economico degli anni '60, la richiesta proveniente dal mondo economico e raccolta esplicitamente dalla maggior parte dei genitori è di formare sempre meglio l'insieme degli allievi. La richiesta è di formare gli allievi in modo tale che possano avere il diritto di seguire una formazione superiore dopo l'obbligo scolastico e che possano nel contempo disporre di quegli strumenti conoscitivi e culturali necessari per comprendere le sfide del mondo attuale da cittadini responsabili. L'aumento della frequenza delle scuole postobbligatorie, del liceo e delle università ne è un indicatore evidente. Formare nel miglior modo possibile un numero massimo possibile di allievi è per la scuola una sfida notevole. Non si tratta più solamente di fornire una possibilità di riuscita, bensì di impegnarsi nella formazione degli allievi per garantire alle famiglie la possibilità di dare ai figli il futuro desiderato.

Le pratiche valutative che mirano a distinguere gli allievi non sono quindi più sufficienti, è necessario dare alla valutazione il suo vero senso, cioè renderla uno strumento a disposizione del docente e degli allievi per seguire passo passo lo sviluppo delle competenze e delle capacità.

Si possono distinguere almeno due di-



Foto TiPress/B.G.

versi significati del termine valutazione:

- la valutazione come strumento di osservazione dell'apprendimento dell'allievo, svolta in modo continuo dal docente grazie agli scambi e ai lavori prodotti dagli allievi in classe;
- la valutazione come comunicazione all'allievo e alla famiglia della sua situazione scolastica in riferimento a quanto stabilito dai piani di formazione (detti programmi), cioè agli obiettivi che la scuola si è prefissa di raggiungere entro un certo lasso di tempo.

La prima valutazione risponde alle domande "Come procede l'apprendimento dell'allievo? Quali difficoltà sta incontrando? Cosa è utile o necessario intraprendere per facilitare la sua crescita scolastica?". Più che una valutazione nel senso abituale del termine (tecnicamente si parla di valutazione o osservazione formativa) si tratta di uno strumento per monitorare l'avanzamento degli apprendimenti con la possibilità di introdurre delle variazioni nell'insegnamento con la classe o con singoli allievi, in modo da tenere conto della situazione rilevata: proporre quindi altre attività, altri esercizi, ulteriori spiegazioni, eccetera. Il docente è così costantemente informato sull'evoluzione degli allievi interagendo spesso e in modo personalizzato con loro, influenzando sui loro effettivi apprendimenti e sulle lacune ancora da colmare. Un docente molto osservatore dispone di molte informazioni sul funzionamento affettivo e cognitivo del bambino, informazioni che gli permettono di valutare ed esprimere

alla famiglia quale sia la propria soddisfazione sull'evoluzione dell'allievo in relazione a quanto si aspettava.

La seconda valutazione risponde alle domande "Come va a scuola? Che risultati ottiene? È sufficiente? Come si situa l'allievo per rapporto ai suoi compagni e alle richieste della scuola?". È la valutazione che abitualmente viene espressa con delle note o con una scala di apprezzamenti. Non dice molto su cosa effettivamente l'allievo abbia appreso o quali siano le sue reali difficoltà, informa però i genitori e l'istituzione se il bambino è nella norma delle richieste, se le soddisfa oppure no, se i genitori devono preoccuparsi. È la valutazione detta sommativa, che, a fine periodo, tira le somme della situazione e la esprime con un numero.

Anche nel progetto di rinnovamento delle procedure di comunicazione con le famiglie attualmente in corso di sperimentazione, la scuola elementare formula all'indirizzo dei genitori una valutazione sommativa a fine anno, ma riassume inoltre le osservazioni del docente sull'evoluzione dell'allievo a metà dell'anno scolastico. Nel "Foglio delle comunicazioni" consegnato nel mese di gennaio ai genitori nel corso di un incontro personale, il commento a parole formula la sintesi delle considerazioni che il docente ha raccolto nel corso del periodo sull'atteggiamento dell'allievo e sull'evoluzione dei suoi apprendimenti. Alla fine dell'anno le note riassumeranno la situazione finale. Nei contatti con i genitori si rivelano le preoccupazioni maggiori: "Come va mio figlio? Mi devo preoccupare?". Il desiderio del genitore è di conoscere qual è la situazione del figlio, intesa come posizione all'interno della classe, se possibile con la traduzione in nota¹. La nota fa parte della vita scolastica di ogni allievo, e così è stato anche per ogni genitore quando andava a scuola. Ha un suo valore comunicativo molto chiaro alla fine di un periodo, di un anno o di un ciclo di formazione; non è purtroppo funzionale quando ha lo scopo di monitorare l'evoluzione dell'apprendimento degli allievi.

La scuola dell'obbligo ticinese ha l'ambizione di essere una scuola integrativa, che mantiene il più possibile nelle

stesse classi allievi con caratteristiche diverse di ordine personale, sociale, familiare e culturale. Un insegnamento che tenga conto di queste diversità non può esimersi dal seguire gli allievi da vicino, osservandoli di fronte alle richieste di apprendimento, durante gli esercizi e parlando con l'allievo stesso della sua situazione rispetto ai compiti che la scuola gli pone. L'insuccesso scolastico, che se continuato diventa progressivamente disadattamento scolastico e sociale, prende quasi sempre avvio nei primi anni di scolarizzazione. Una valutazione con un'osservazione continua, di ordine formativo, che influenzi il seguito dell'attività didattica, è fondamentale affinché un bambino possa raggiungere il successo nei suoi apprendimenti grazie agli adattamenti che il docente avrà saputo operare sulla base di quanto rilevato. Un successo, una riuscita dei primi apprendimenti è essenziale per l'instaurazione della fiducia del bambino nella sua capacità di apprendere, per mantenere l'interesse verso quanto proposto dalla scuola, perché abbia voglia di imparare con il sentimento di essere capace di farlo.

La professionalità, che sempre più la società ed i genitori richiedono anche e non solo al docente, si manifesta in

questo ambito proprio nella sua capacità di mostrare ai genitori che egli conosce bene il bambino, lo ha osservato nel corso del lavoro e sa descriverlo nei suoi atteggiamenti, nei suoi apprendimenti e nelle sue difficoltà in modo credibile e comprensibile. Il docente sarà quindi una persona la cui competenza professionale verrà riconosciuta, una persona di cui ci si può fidare per stabilire quella collaborazione fra scuola e famiglia che dovrebbe costituire un reale partenariato educativo fra scuola e genitori, spesso auspicato ma certamente non sempre facile da realizzare.

** Formatore presso il Dipartimento della formazione e dell'apprendimento della SUPSI*

Nota

¹ I tentativi di elaborare procedure valutative che posticipino l'apparizione delle note nei rapporti scolastici, in Ticino e nei cantoni romandi, si sono scontrati negli ultimi anni con grandi resistenze da parte di alcune cerchie di genitori e di politici; ciò mostra come l'indicazione della corrispondenza del bambino a una norma stabilita, rappresentata dalla nota, è al momento socialmente e politicamente irrinunciabile.

Foto TlPress/C.R.



Quando insegnanti e genitori si parlano...

di Vittoria Cesari Lusso*

Cominciamo da tre testimonianze di docenti a proposito d'incontri avuti con genitori di allievi:

"Vi è stato un dialogo interessante dove sono state poste delle domande mirate da parte dei genitori, in un'atmosfera calma e costruttiva."

"La mamma ha dimostrato di essere d'accordo con me. Non me l'aspettavo in quanto in un colloquio precedente era stata piuttosto sulla difensiva e aggressiva"

"I genitori sono sempre polemici e aggressivi"

Queste tre citazioni, selezionate tra le diverse centinaia raccolte nel quadro del progetto formativo per docenti di scuola elementare "Gestione del colloquio con i genitori", illustrano bene tre tipologie di atmosfere comunicative che i docenti possono vivere nei contatti con i genitori. Si tratta di atmosfere che si possono qualificare nell'ordine come: stabilmente serene; passibili di evoluzione; problematiche.

Dal punto di vista quantitativo, la prima categoria rappresenta fortunatamente la larga maggioranza delle situazioni. In questi casi, la comunicazione con i genitori si svolge secondo i principi di cooperazione e rispetto reciproco, in un'atmosfera calma e serena.

La seconda è anch'essa assai frequente. In questa classe di situazioni il barometro della qualità della comunicazione non indica costantemente "bello e stabile" come nel primo caso, ma segnala passeggero turbolenze. L'aspetto interessante è costituito

dunque dai meccanismi e dalle condizioni che permettono tali dinamiche evolutive.

La terza categoria è largamente la meno numerosa. Tuttavia dato il suo carattere problematico, accaparra una grande quantità di energie mentali ed emotive. In effetti, bastano singoli casi per generare forti dosi di stress nei docenti e malessere professionale.

A tale categoria è stata quindi dedicata particolare attenzione nel corso del percorso formativo sperimentale proposto a circa 160 docenti della scuola elementare ticinese tra il 2008 e la fine del 2009.

Gli orientamenti metodologici del progetto formativo

Quando il gruppo di lavoro "Comunicazioni ai genitori"¹ mi ha proposto di intervenire come esperta in materia di comunicazione interpersonale per animare il suddetto percorso formativo, due sfide sono apparse subito evidenti:

- come tentare di trovare un punto di convergenza tra ciò che "l'esperto può apportare" e "ciò che può risultare utile per i docenti-partecipanti"?
- come tener conto del fatto che "il pubblico" è formato da persone le cui esperienze, conoscenze e pratiche professionali in materia di gestione della relazione scuola-famiglia sono altamente eterogenee?

Per tentare di rispondere a tali sfide, il percorso metodologico si è articolato secondo una metodologia che mi pia-

ce definire di "formazione interattiva". Essa intreccia le testimonianze dei partecipanti con le risorse concettuali e operative di cui l'esperto si fa portatore. In altri termini mentre le tradizionali lezioni uni-direzionali si basano sulla figura di partecipante-ascoltatore, da un lato, e di "docente-relatore", dall'altro, nel caso di "formazione interattiva" il dispositivo prevede forme di scambio tra le due parti, anche in presenza di un elevato numero di partecipanti. I ruoli cambiano dunque. Il partecipante è sollecitato a diverse riprese a far sentire la sua voce, esprimendo (in generale per iscritto) il suo vissuto, le sue domande, le sue idee e le sue soluzioni. L'esperto da parte sua non si limita all'esposizione di quadri teorici, ma diventa, di volta in volta, il ricercatore che raccoglie e analizza i dati forniti dai docenti, lo studioso che cerca di mettere in luce i complessi fenomeni in gioco nella relazione insegnante-genitore, l'animatore di momenti di analisi di pratiche comunicative quotidiane a scuola, il formatore che propone piste operative per meglio gestire le situazioni più problematiche, l'autore che mette per iscritto i risultati del lavoro in modo da renderli più visibili e condivisibili.

Concretamente le tappe del percorso sono state:

- raccolta delle testimonianze dei docenti in merito a due tipologie di esperienze: esempi di colloqui risultati particolarmente problematici; esempi di colloqui soddisfacenti e indicazione dei relativi criteri che hanno permesso di definirli come tali;
- due conferenze indirizzate a tutti i docenti;
- incontri di zona di analisi e supervisione collettiva di singole situazioni problematiche, nonché di raccolta di ulteriori testimonianze;
- redazione di un documento di sintesi: "Piccola guida sulla gestione dei colloqui con la famiglia, ispirata alle esperienze dei docenti stessi" (Cesari Lusso, 2009);
- conferenza di sintesi finale.

Repertorio di casi

Quali sono i problemi più frequentemente incontrati dai docenti?

I dati raccolti hanno permesso di co-

Foto TiPress/C.R.



struire un repertorio di casi che mette in evidenza una serie di situazioni che richiedono particolari abilità comunicative e relazionali da parte dei docenti.

Nel quadro di questo articolo mi limito a citarne qui di seguito due a titolo di esempio, nella speranza che ciò stimoli il desiderio dei lettori di immergersi nella lettura dell'intera guida sopra citata.

I diverbi che possono nascere tra adulti a causa del contrasto tra il comportamento dell'allievo a scuola e a casa

I genitori sono spesso stupiti quando la descrizione fatta dall'insegnante dà loro un'immagine diversa del proprio figlio rispetto a quella casalinga. Del pari, all'insegnante appare in genere alquanto strano che, a detta dei genitori, a casa un dato allievo si comporti in modo diametralmente opposto rispetto a scuola. Ad esempio una docente testimonia: «*La Signora mi interrompeva spesso dicendo una frase del tipo "che strano a casa dice...fa...non fa..."*».

Come spiegare il fenomeno? Si tratta di reincarnazioni del protagonista del celebre romanzo di Robert Louis Stevenson "Lo strano caso di dottor Jekyll e mister Hyde"? Personaggio che - ricordiamolo - dopo aver ingerito una pozione dagli effetti straordinari subisce trasformazioni che fanno emergere una sorta di seconda natura, e si ritrova così con una doppia identità. La prima è quella originaria di Henry Jekyll, il dotto scienziato, elegante e raffinato gentiluomo, di buoni principi morali e solidale con i suoi concittadini. La seconda identità, che era sempre rimasta nascosta, è quella di mister Hyde, dall'aspetto ripugnante e malvagio, che mette le proprie energie al servizio del male, assecondando la propria inclinazione egoistica e asociale.

Il romanzo di Stevenson, attraverso il racconto di un caso così estremo, ci apre gli occhi sulla complessità degli esseri umani e sui conflitti interiori sempre presenti tra istinti primitivi, da un lato, e aspirazioni elevate e nobili, dall'altro. L'educazione in fondo non è altro che un lungo e interminabile processo di contenimento degli istinti più asociali e di contestuale sviluppo di ideali, credenze, comportamenti "civilizzati".



Foto TiPress/D.A.

Passando ora dal romanzo alla vita quotidiana a scuola, potremmo dunque dire che nella maggior parte degli allievi si annida sia la parte "angioletto" sia la parte "diavoletto".

La domanda che possiamo allora porci è: in quali contesti e in quali situazioni emerge l'uno o l'altro aspetto? Ecco alcune ipotesi che possiamo formulare.

È possibile che si sia in presenza di un effetto di "naturale" reazione al contesto: per quanto concerne il comportamento, l'allievo sa che in classe vigono le regole necessarie al buon funzionamento di tutto un gruppo (ascoltare la maestra, parlare uno alla volta, adattarsi ai ritmi e alle esigenze di un collettivo, rispettare il materiale a disposizione, ecc.); mentre una parte dei genitori a casa investe meno energie in determinate regole, visto che non si tratta di gestire una ventina di bambini, ma uno o due soltanto. Sul piano dell'apprendimento, è plausibile poi che ci siano bambini che riescono meglio a casa, ad esempio nella lettura, poiché usufruiscono di contesti più tranquilli e di tutta l'attenzione di mamma e papà, mentre a scuola si sentono più bloccati per effetto della vita collettiva.

Un'altra ipotesi, è il manifestarsi di un "istinto di difesa" dei genitori nei confronti delle proprie creature, e nei confronti di se stessi come educatori. Ci sono genitori che d'istinto, appunto, reagiscono respingendo al mittente tutte le critiche concernenti i figli, le quali suonano inoltre indirettamente alle loro orecchie come biasimi nei

confronti del loro ruolo. Tuttavia, quando alle persone viene concesso un po' di tempo, la reazione lascia sovente il posto ad atteggiamenti più riflessivi. È come se, in questi casi, i genitori avessero bisogno di una battuta di arresto per "digerire" la delusione e portare avanti il processo di lutto dell'immagine del "figlio ideale". In effetti, succede spesso, come mostrano le testimonianze dei docenti, che in un secondo momento, i genitori non solo siano disposti ad accettare i limiti della propria prole, ma si dimostrino grati all'insegnante di "aver fatto il suo mestiere" e diventino molto collaborativi nella ricerca di un "percorso da effettuare in comune nell'interesse dei bambini".

Il grande (e unico?) rischio di tutte le situazioni citate è che ciascuna delle parti (docente, mamma, papà) pretenda di detenere la verità e inizi così una vera e propria scalata verbale per dimostrare che l'altro ha torto, che mente spudoratamente, che fa male il suo mestiere. Tutti messaggi irricevibili dagli interlocutori!

Il disagio generato da critiche formulate in modo aggressivo

I molti manuali sulla "comunicazione positiva" sono pieni di buoni consigli su come reagire quando ci vengono mosse delle critiche e come trasformare tali momenti frustranti in occasioni di crescita personale e relazionale.

Si tratta di una delle classiche cose più facili a dirsi che a farsi! Anche quando sappiamo che la critica è giustificata,

non è facile ammettere di non essere perfetti! Non è facile soprattutto accettare che l'interlocutore assuma il ruolo di "giudice" o "maestro" o di "padre e madre" che ci giudica, ci valuta, ci fa la predica e ci dice cosa è bene e cosa non è bene fare!

A seconda dei casi, ci sentiamo attaccati nella nostra identità di adulto o nella nostra dignità professionale, e punti nel nostro orgoglio.

Insomma, prendiamo la critica come un attacco diretto contro la totalità del nostro essere.

E allora ci innervosiamo, arrabbiamo, infuriamo, incavoliamo...

La collera diventa la nostra principale consigliera e ci spinge a rispondere per le rime. Anzi ci induce a non lasciare neanche terminare l'altro di parlare e a salire sulle barricate sparando frasi difensive e/o offensive.

Il che ci fa sentire un po' meglio sul momento, ma deteriora fatalmente la relazione. Se si tratta di relazioni occasionali, pazienza! Ma se si tratta di relazioni che fanno parte del nostro quotidiano professionale, vale la pena di prendere qualche saggia precauzione. Evidentemente vi sono critiche che in fondo in fondo ci paiono giustificate, e altre invece che sentiamo profondamente ingiuste, come quando ci accusano di cose a cui siamo completamente estranei, ci attribuiscono errori senza cognizione di causa, se la prendono con noi perché non osano farlo con i diretti responsabili, ecc.

Vi sono poi critiche che vengono formulate civilmente e altre che somigliano a scariche rabbiose. Vediamo cosa fare nei due casi.

Se le critiche sono civili e giustificate è utile abituarsi gradualmente ad accettarle, magari con una battuta del tipo "Accidenti, mi sto proprio convincendo di non essere perfetto"; oppure "Mi ci vorrà una seconda vita per rimediare a tutti gli errori che ho fatto in questa"; oppure ancora "A volte si deve agire sotto stress, e si usano mezzi non sempre felici (come fare rimproveri umilianti)"; o "ci penserò", eccetera.

Occorre poi assicurarsi di aver ben compreso il messaggio e cominciare a pensare come fare meglio in una prossima occasione. La migliore consolazione di fronte ad una critica è accorgersi che ci serve per continuare a evolvere e imparare.

Se invece ci troviamo in presenza di comportamenti aggressivi, è importante:

- pensare che non siete voi i responsabili dell'aggressività dell'interlocutore, la sua reazione gli appartiene. In altri termini "non sta parlando di voi" ma di "se stesso"; oppure pensare che probabilmente la collera è frutto di timori per la riuscita di suo figlio o figlia;
- chiedere di riformulare la critica in modo più costruttivo;
- se sentite dell'aggressività in voi stessi nei confronti di un determinato genitore, ricorrete alla presenza di un collega durante i colloqui e preparate con cura l'incontro;
- se inaspettatamente il genitore diventa aggressivo, prendete un po' di distanza (fisicamente e intellettualmente); prepararsi a dire che può succedere di alterarsi, e che in tali casi non vi sono le condizioni per uno scambio costruttivo; chiedere se sussistono dei timori che alimentano la sua collera ("Vedo che c'è aria di temporale, quali sono le preoccupazioni che gonfiano i nuvoloni?"); ascoltare a fondo la risposta e riformulare a specchio cosa avete inteso; proporre nell'interesse di tutti di "ripartire su altre basi", magari in un altro momento, per evitare il rischio di comportarsi come dei nemici invece che alleati per il bene dell'allievo ("Non sono suo nemico ma alleato. Abbiamo la stessa meta");
- in quest'ultimo caso, usare un tono di voce piuttosto deciso, specialmente all'inizio. In effetti un tono troppo tranquillo e pacato viene facilmente interpretato come atteggiamento di non riconoscimento della collera o di superiorità e innervosisce ulteriormente la controparte;
- se l'aggressività si traduce in critiche e atteggiamenti inaccettabili è più che legittimo reagire con fermezza: "Le cose che lei dice e il modo con cui le dice mi paiono inaccettabili, mi è difficile restare calma, propongo un rinvio..."

In sintesi per terminare...

Mi sembra importante sottolineare che in materia di sviluppo di competenze comunicative è necessario focalizzarsi su esempi concreti. È solo

l'esempio concreto (chi dice? che cosa? e come?) che ci permette di capire meglio i processi e i meccanismi in gioco, ed è solo passando attraverso modi concreti alternativi di argomentare e di esprimersi che la qualità della comunicazione può effettivamente migliorare. In altri termini, *ciò che conta veramente per coltivare la qualità delle relazioni e della comunicazione non è tanto quello che sappiamo, ma come applichiamo al quotidiano quello che sappiamo!*

Testi di approfondimento

Cesari Lusso V. (2005), *Dinamiche o ostacoli della comunicazione interpersonale*, Trento, Edizioni Erickson.

Cesari Lusso V. (2005), *La comunicazione docenti-discenti: le otto sfide del «tentare comunque di capirsi»*, Psicologia dell'educazione e della formazione, 3/2005, pp. 373-392, Edizioni Erickson.

Cesari Lusso V. (2007), *Se Giulietta e Romeo fossero invecchiati assieme*, Trento, Edizioni Erickson.

Cesari Lusso, V. (2009), *Quando insegnanti e genitori si parlano. Piccola guida sulla gestione dei colloqui con la famiglia, ispirata alle esperienze dei docenti stessi*, Bellinzona: Ufficio delle scuole comunali.

Di Pietro M. e Rampazzo L. (1997), *Lo stress dell'insegnante*, Trento, Edizioni Erickson.

Di Pietro M. e Dacomo M. (2005), *Fanno i bulli, ce l'hanno con me... Manuale di autodifesa per gli alunni*, Trento, Edizioni Erickson.

Fiorenza A. e Nardone G. (1995), *L'intervento strategico nei contesti educativi*, Milano, Giuffrè.

Fiorenza A. (2000), *Bambini e ragazzi difficili*, Milano, Ponte alle Grazie.

Watzlawick P. (1989, trad. it.), *Istruzioni per rendersi infelici*, Milano, Feltrinelli Editore.

Watzlawick P. (1991, trad. it.), *Il codino del barone di Munchhausen. Ovvero: psicoterapia e realtà*, Milano, Feltrinelli Editore.

Watzlawick P., Helmick Beavin J. e Jackson D. D. (1971, tr. it.), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.

Wittezaele J.-J. (2003), *L'uomo in relazione*, Milano, Ponte alle Grazie.

Nota

1 Cfr. nota 1 a pagina 2.

Per maggiori informazioni sull'autrice di questo articolo e per indirizzare alla stessa eventuali graditi commenti, è possibile consultare il sito www.vittoria-cesari-lusso.ch e utilizzare l'indirizzo elettronico ucesari@worldcom.ch

* Docente presso l'Università della Svizzera italiana

Il gruppo classe come risorsa educativa

di Marco Noi e Oliviero Ratti*

Difficoltà della scuola

Da ormai più di quindici anni le difficoltà che la scuola incontra nell'esercizio della sua funzione educativa sono oggetto di accese discussioni nell'opinione pubblica, tra politici e tra operatori del settore. Un segnale esplicito venne già dato agli inizi degli anni '90 dall'allora Direttore del Dipartimento istruzione e cultura Giuseppe Buffi: «Il problema della violenza, con scarso e nessun rispetto per il prossimo e le cose all'interno della struttura scolastica esiste, [...] abbiamo una gioventù certamente diversa da quella di altri tempi, ma è evidente che la scuola deve prendersi maggiormente a carico anche questi aspetti educativi»¹.

È sufficiente l'esperienza sul territorio, il "materiale clinico" raccolto da innumerevoli supervisioni con i docenti, per rendersi conto di quanto la scuola sia ancora oggi in difficoltà nello svolgimento di questa sua funzione.

L'aspetto più evidente è la difficoltà e talvolta l'impossibilità dei docenti di svolgere il proprio compito di insegnanti all'interno delle classi. Spesso sono impegnati e confrontati con "storie" che poco hanno a che fare con i programmi d'insegnamento. Fenomeni come disattenzioni, risatine, bisbigli, brusii, bigliettini sotto i banchi, gomitate, spintoni, movimenti in aula, posture bislacche, uso/abuso dell'abbigliamento con magliette corte, pantaloni alle ginocchia e casquettes oppure uso/abuso di nuove tecnologie come i-phone, i-pod e play station portatili sono solo alcuni esempi di manifestazioni che distolgono l'attenzione dal programma d'insegnamento. Talvolta si arriva ad espliciti affronti o aggressioni verbali e fisiche, persino nei confronti dell'adulto.

Culture d'intervento

Nel corso degli anni la scuola si è dotata di alcuni strumenti per affrontare tali situazioni. In primo luogo ha inserito nel suo organico la figura del docente di sostegno pedagogico, il quale oltre ad offrire prioritariamente un aiuto per difficoltà soprattutto di ordine scolastico, assume sempre più funzioni di supporto per allievi e docenti in situazioni di disagio e problemi comportamentali. Si è inoltre dotata di gruppi operativi composti da figure

interdisciplinari per una presa a carico personalizzata di allievi particolarmente problematici, sperimentando, in alcune sedi di scuola media, anche l'impiego di un educatore.

Questi strumenti sembrano tuttavia non bastare per arginare e risolvere le problematiche presenti. Negli ultimi anni si sente sempre più parlare di "classi difficili" e non più solamente di "casi difficili". Dalla dimensione individuale, il problema si sta spostando alla dimensione grupppale.

Nell'ottica di queste osservazioni, che la stessa istituzione scolastica ha riconosciuto nella Riforma 3 con uno specifico asse tematico (gestione classe / docenza di classe), alcune sedi di scuola media, accompagnate dalla supervisione dell'Istituto Ricerche di Gruppo di Lugano, si sono fatte portavoce di una proposta alternativa e allo stesso tempo integrativa.

Si tratta di un approccio che introduce nel discorso scolastico la psicologia dei gruppi. I modelli teorici di riferimento sono stati sviluppati soprattutto da W. Bion, E. Jaques e K. Rice nel ventennio successivo alla seconda guerra mondiale e applicati in ambito psicoterapeutico, istituzionale e pedagogico. Essi permettono di interpretare il disturbo manifestato dal singolo come espressione di una resistenza alla quale tutti i membri del gruppo partecipano in maniera sotterranea. Sarebbe pertanto sbagliato o quantomeno parziale, attribuire solamente al singolo la responsabilità del comportamento disturbante. Per una più corretta e significativa lettura di questi fenomeni diventa quindi necessario osservare ed interpretare le relazioni sotterranee che intercorrono nel gruppo classe durante le lezioni.

La ricerca-azione

Lo spostamento dell'attenzione dal singolo allievo al gruppo classe implica un altro modo di affrontare i problemi, non più orientato solo al singolo, bensì anche al gruppo. In tal senso diverse sedi in primo luogo di scuola media (SM e SE Viganello, SM Acquarossa, SM Riva S. Vitale e SM Barbengo) svolgono, in collaborazione con l'Istituto Ricerche di Gruppo e la Fondazione Educazione e Sviluppo, dei percorsi di ricerca-azione. Oltre ai docenti di materia e di sostegno pedagogico viene coinvolto in un dialogo tra pratica sul campo e pratica riflessiva l'intero gruppo classe, nell'intento di sviluppare e raffinare risposte ai problemi esistenti.

Gli scopi di tale lavoro sono:

1. sviluppare le competenze dei docenti di osservare, leggere ed interpretare le dinamiche del gruppo classe;
2. permettere al gruppo classe di svolgere un apprendimento sulla dimensione relazionale-affettiva che caratterizza lo stare in gruppo.

L'ipotesi di lavoro è che il raggiungimento di questi obiettivi porti con sé la capacità di docenti, allievi ed istituzione di dare un senso evolutivo alle tensioni che si sviluppano nelle classi, rendendo così meno logorante il clima al loro interno.

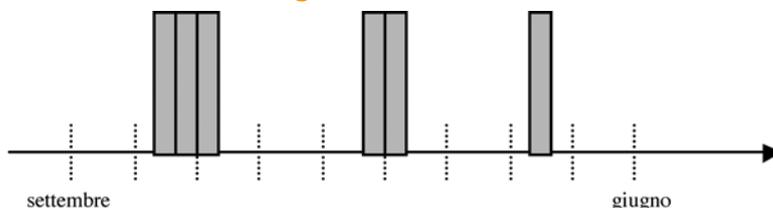
Il cuore operativo

Per poter comprendere al meglio il funzionamento della modalità d'intervento utilizzata in questo percorso è necessario addentrarci in quello che può essere considerato il cuore operativo dell'impianto, le cosiddette *giornate straordinarie*².

Si tratta di giornate seminariali svolte in spazi adeguati fuori dalla sede scolastica: da 3 a 6, svolte su 2-3 giorni successivi in momenti diversi dell'anno.

Schema 1

Possibile suddivisione delle giornate sull'arco di un anno scolastico



Sotto la conduzione di uno *staff*, composto da 2 consulenti esterni e 4-5 docenti di materia (tra i quali il docente di classe) e di sostegno pedagogico, una classe di 18-22 allievi sperimenta una pratica ed una riflessione comune sullo stare in gruppo e sulle vicissitudini della relazione di apprendimento.

Le attività comprendono una serie di eventi (apertura, laboratorio intergruppo, laboratorio di applicazione creativa (LAC), gruppo di discussione, lezione, laboratorio osservazione film, pausa, revisione, chiusura) la cui successione è decisa "in itinere" dallo *staff* durante le revisioni.

Se apertura, lezione, laboratorio osservazione film e chiusura si svolgono di regola in *grande gruppo* e la loro conduzione è affidata ai consulenti esterni, laboratorio intergruppo, laboratorio di applicazione creativa e gruppo di discussione avvengono in *sottogruppi* e la conduzione è invece assunta dai docenti.

Durante il lavoro i contenitori spaziotemporali sono regolati in maniera rigorosa, così come le attività proposte al gruppo/classe. Ogni evento è caratterizzato da una particolare *prescrizione* con la quale gli allievi sono chiamati a confrontarsi.

Dopo l'apertura, momento iniziale della giornata avente lo scopo di assorbire le ansie del gruppo classe ed orientare brevemente lo stesso su ciò che verrà svolto, viene proposta un'attività dove i sottogruppi si cimentano in un gioco competitivo (laboratorio intergruppo). Se la prima prescrizione

mira ad attivare le dinamiche del gruppo classe, le successive servono a mantenerle vive e permettere al materiale relazionale ed affettivo che le caratterizza di rappresentarsi.

A tale scopo viene utilizzato il linguaggio teatrale o più in generale quello della creatività, proponendo dei laboratori cosiddetti di applicazione creativa. In una prima fase, viene chiesto agli allievi, suddivisi in sottogruppi, di inventare una storia partendo da un *personaggio vettore* (personaggi dello spettacolo o dello sport, animali, figure mitologiche) che ognuno sceglie da un set di personaggi prescritto dallo *staff*.



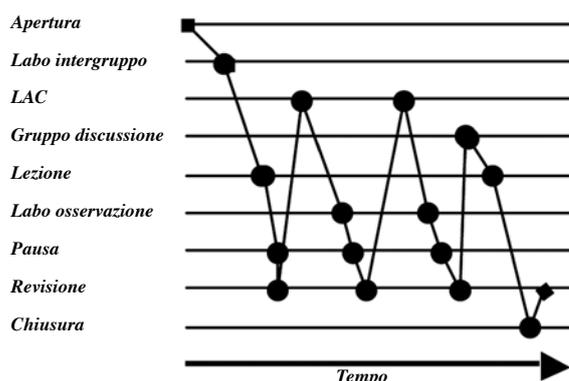
Esempio di personaggio vettore: un Gremlins

La storia viene scritta e successivamente presentata in maniera rituale all'interno del proprio sottogruppo. In una seconda fase, ogni sottogruppo deve trovare il modo di inventare un'unica storia partendo da quelle di ciascun membro. Anche questa viene scritta e poi letta nel grande gruppo da un rappresentante scelto da ciascun sottogruppo. Nella terza fase, viene chiesto di mettere in scena la storia di sottogruppo dove ogni membro si presta quale attore ed interprete del proprio personaggio. La messa in scena viene ripresa con la videocamera, in modo che tutti possano poi rivedersi. Ad arricchire lo sviluppo di questa articolazione di eventi si inserisce la visione di un film (per es. *La guerra del fuoco*, *Il signore delle mosche*, *The war*, *Basta guardare il cielo*, *Un ponte per Terabithia*, *Stay by me*) scelto appositamente dallo *staff*. La sua visione intercalata a discrezione dei conduttori con altri eventi (in particolare LAC, gruppi di discussione e lezioni) permette a ciascuno, attraverso il meccanismo dell'identificazione, di riconoscersi in un'altra storia senza sentirsi troppo implicati nei momenti di pathos affettivo.

Per modulare l'intensità delle dinamiche lo *staff* dispone di vari strumenti. Può variare tra lavoro in grande gruppo e lavoro nei piccoli gruppi, oppure alternare i vari tipi di evento in funzione del risultato desiderato. La pausa ed il laboratorio osservazione film sono solitamente eventi preziosi per de-strutturare o allentare le tensioni relazionali, mentre con il laboratorio intergruppo si possono facilmente attivare. Un altro prezioso strumento a disposizione è il cosiddetto "tasso di discrezionalità". Variando il margine di libertà ed autonomia assegnato agli allievi nello svolgimento delle attività, lo *staff* può modificare la dinamica del gruppo e soprattutto favorire lo sviluppo della capacità di *autoregolazione* del gruppo stesso. Lasciare che esso se la sbrogli da solo quando si tratta di decidere o capire qualcosa, implica la capacità degli allievi di attraversare l'incertezza e di tollerare la fatica e le tensioni conflittuali che ciò comporta. Il ruolo dell'adulto diventa pertanto quello di accogliere e permettere questo duro lavoro mettendo così in campo anche la propria te-

Schema 2

Esempio di articolazione degli eventi sull'arco di una giornata



nuta affettiva (soprattutto la pazienza e la fiducia).

Particolare importanza viene infine assegnata ai processi di *riconoscimento*, *nominazione* e *significazione* del vissuto sperimentato. Nell'evento "Lezione" i conduttori con l'aiuto del gruppo riassumono, descrivono – in particolar modo nelle sue dimensioni affettive e immaginarie – e infine interpretano il lavoro svolto. Nelle lezioni si sviluppa un linguaggio comune che permette ad allievi e docenti di dare un *sensu significativo e condiviso* ai fenomeni incontrati durante le attività. La rappresentazione che ogni sottogruppo mette poi in scena sul finire delle giornate seminariali è una fedele testimone di questo lavoro di traduzione e interpretazione. I sensi privati di ciascun individuo, specialmente quelli legati ai sentimenti di amore e odio, si manifestano nella storia individuale per essere poi spostati, condensati e rappresentati a più livelli in una storia comune, dove trovano un senso condivisibile e simbolizzato.

Spazi ordinari di riflessione

Il lavoro svolto in quelle che noi abbiamo definito "giornate straordinarie" non deve essere inteso come un intervento isolato che restituisce all'ordinario scolastico una classe "bonificata" e pienamente accogliente all'insegnamento del docente. L'intento è piuttosto quello di restituire all'ordinario scolastico un linguaggio e delle chiavi di lettura che permettano a docenti ed allievi di dare un senso meno persecutorio alle tensioni che si producono in aula. Questo lavoro deve andare perciò di pari passo con il lavoro svolto nell'ora di classe, a volte troppo poco sfruttata dai docenti. A tale scopo il percorso comprende, oltre alle giornate straordinarie, una supervisione mensile con i docenti interessati, per aiutare soprattutto i docenti di classe ad integrare e raffinare nell'ordinario gli apprendimenti acquisiti.

Il gruppo classe, dal canto suo, oltre all'esercizio della discrezionalità e dell'autoregolazione – processi questi poco sollecitati nell'ordinario scolastico – apre lo sguardo e sviluppa la capacità di riflettere su questioni di notevole importanza evolutiva. "Quale posto ho nel gruppo?", "Che ruoli mi so dare e che ruoli mi fanno avere i



Foto TiPress/C.R.

compagni ed i docenti?", "Come interpreto lo sviluppo e le partite dell'identità di genere?", "È possibile farsi riconoscere il proprio valore dai compagni e dai docenti e quindi proporlo come scambio?", "Come digerisco la frustrazione e la mortificazione?" sono i quesiti più rilevanti che emergono dal discorso scolastico quando non si ha l'assillo dell'insegnamento disciplinare.

Evidentemente la modalità di lavoro proposta non ha il carattere dell'intervento d'urgenza, bensì quello del lavoro formativo a medio-lungo termine. Non ci si aspetta che il "semplice" mettere in scena delle storie abbia un effetto catartico benefico sulle classi. L'osservazione delle storie che gli allievi devono tenere a bada per potersi predisporre all'apprendimento permette però ai docenti di vederli con occhi differenti, più comprensivi e attenti alle loro differenti dimensioni evolutive. Uno sguardo che sicuramente aiuta a non esasperare l'interpretazione di certe manifestazioni osservate nelle scuole.

Per non correre il rischio che siano solo gli allievi a doversi regolare e disciplinare è importante che la scuola

mantenga vivo il proprio spirito di ricerca e adattamento. In questo senso la disponibilità dei docenti e di diverse sedi scolastiche a mettere in discussione la propria identità professionale è di buon auspicio, affinché non ci si limiti unicamente a trincerarsi dietro una lista di regole e di sanzioni.

* Collaboratori presso l'Istituto Ricerche di Gruppo di Lugano

Note

1 *L'Informatore*, 19 giugno 1992.

2 Per chi volesse approfondire il metodo di lavoro rinviamo a Ratti O., *Classi difficili e apprendimento dell'incertezza*. Quaderni IRG, Lugano, 2005.

Insegnare italiano nella scuola elementare all'inizio del terzo millennio

di Dario Corno* e Simone Fornara**1

Una lunga progettazione

L'anno accademico 2008/09 ha visto l'avvio sperimentale del corso di Formazione continua dell'Alta Scuola Pedagogica (ora Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento della SUPSI) denominato *Insegnare italiano nella scuola elementare all'inizio del terzo millennio*. Il corso è una delle conseguenze di una lunga progettazione iniziata nell'ormai lontano 2002 con l'istituzione del «Gruppo potenziamento dell'italiano», formato da rappresentanti di tutti i settori scolastici del Cantone. L'esigenza di promuovere un aggiornamento dell'italiano dopo la fase obbligatoria iniziale era stata ribadita anche dalla ricerca (presentata nell'aprile del 2005) «Quale continuità per l'aggiornamento di italiano nella SE», cui aveva fatto seguito, nello stesso anno e per decisione del Dipartimento, l'istituzione di un nuovo «Gruppo di lavoro per la formazione continua in italiano dei docenti delle scuole comunali», composto da rappresentanti dell'ASP, del Collegio degli ispettori, della Conferenza dei direttori e dei docenti di pratica professionale. Queste diverse fasi di lavoro hanno portato alla definizione di un possibile modello organizzativo e all'individuazione dei contenuti pedagogici, didattici e linguistici di riferimento. Coerentemente con queste linee-guida, il corso si è avviato nel 2008/09 con un gruppo costituito da 19 docenti di scuola elementare, prevalentemente coordinatori e docenti di pratiche professionali dell'ASP. Il presente articolo illustra i contenuti teorici alla base del corso, la sua impostazione pratica e alcuni elementi di bilancio che suggeriscono precise prospettive.

Una metafora e cinque essenze

Per descrivere i principi sui quali si è fondato il corso, abbiamo pensato di partire con una metafora che solo a prima vista può sembrare banale: essa descrive il nuovo bambino a scuola (cioè il bambino del terzo millennio) come composto di testa, di corpo e di arti per dire che la testa è pedagogica, il corpo è disciplinare e linguistico e gli arti sono metodologici e procedurali². La didattica attuale dell'italiano dovrebbe armonizzare queste tre componenti.

In particolare, la testa pedagogica dovrebbe puntare a un maggior rigore nella progettazione degli insegnamenti; a rendere gli obiettivi non banalizzati e appiattiti sul bisogno di una finta semplicità; a recuperare l'idea forte dell'insegnare; a rispettare il bambino con una pedagogia dell'accoglienza che sia insieme educativa e linguistica.

Il corpo disciplinare dovrebbe tener conto dell'italiano attuale che mostra chiari segni di semplificazione soprattutto lessicale e sintattica. Per questa ragione, occorrerebbe dare peso alle essenze della nostra lingua e disegnare così sillabi linguistici³ che vanno in profondità nella sua configurazione grammaticale specifica. In questo senso abbiamo individuato i seguenti nuclei tematici (le essenze dell'italiano), attorno ai quali si sono svolti gli incontri del corso:

(a) la voce

per abituare il bambino italofono a prendere contatto più diretto con la propria voce e trasmettergli così l'idea che la sua lingua è strettamente vincolata a un sistema ricco e perfino meccanico e formulare di intonazioni (non è forse stato detto che l'italiano costituisce la lingua del canto e della musica?); la conseguenza didattica più rilevante è che occorrerebbe insistere molto di più di quanto abbiamo fatto finora sull'oralità;

(b) l'ortografia

per rafforzare nel bambino italofono l'idea che l'italiano si scrive sì come si parla ma che ci sono regole linguistiche specifiche, in particolare quella della *distintività*, che permettono di cogliere la differenza tra fenomeni «listemici» della nostra lingua (ad es., *c/q*, *i* epentetica, ecc.) e fenomeni invece autenticamente distintivi come l'uso della lettera *h*, l'accento, l'apostrofo, le doppie; si tratta di qualcosa che andrebbe formato nel primo ciclo di scolarità elementare e che trasforma il bambino in piccolo linguista⁴;

(c) la parola

per consentire a un bambino italofono di concentrarsi sul meccanismo di codificazione delle parole e venire così a contatto con uno dei principi fondamentali del codice linguistico italiano, quello dell'al-

ternanza e della modificabilità delle parole (essendo una lingua sintetica, la nostra si basa su meccanismi sostitutivi, laddove altre lingue presentano meccanismi aggiuntivi: un bambino italiano sa che per dire che c'è più di un *libro* deve sostituire la *o* con la *i* e dire *libri*, mentre un bambino inglese si accontenta di aggiungere una *s* e dirà *books*); per questo motivo, è decisivo insistere sulla costruzione della parola in lingua italiana dando alla morfologia derivazionale molta più importanza di quanto abbia ottenuto finora;

(d) la frase e il testo

per rafforzare una competenza innata nel bambino italofono, e cioè che la frase si costruisce generosamente sugli accordi tra le parole, quegli stessi che sono complessi e raffinati per un non italofono; il bambino italofono sa che deve accordare molte cose quando parla (ad es. deve dire che *Roberto è arrivato* mentre *Roberta è uscita*); e sa bene che più frasi formano un testo se e soltanto se sono rispettati alcuni principi di coesione e di coerenza che conservano questo accordo tra unità linguistiche come dato fondamentale per realizzare la testualità;

(e) la punteggiatura

per permettere al bambino italofono di esprimere e disciplinare la sua voglia di enfatizzare i testi scritti con segni particolari che non hanno voce, ma solo funzione segmentativa e organizzativa del flusso di pensiero; abituare alle virgole, ai punti e agli altri segni di interpunzione significa abituare a una visione ricca e premiante della sintassi; significa capire le distinte modalità comunicative grazie alle quali si possono portare nel testo le forme più spinte e vivaci della comunicazione – come con i punti esclamativi o i punti interrogativi; significa capire come si può intervenire sulle parole mettendole in rilievo per dare loro un significato particolare, come con il corsivo o le virgolette.

Ma il nuovo bambino non solo ha una testa e un corpo: ha anche una serie di strumenti che permettono di muoversi nel mondo e di agire su di esso. Trasferita nei nostri bisogni, la metafora ci dice che, senza un esame dei metodi preferibili, è difficile far fare passi in

avanti alla didattica dell'italiano. In breve esiste un problema di metodo nell'insegnare lingua che non può essere trascurato. In più esistono le abilità linguistiche che costituiscono uno degli obiettivi principali del nostro fare scuola. Quali preferire se la nostra testa pedagogica e il corpo disciplinare sono effettivamente quelli disegnati sopra?

È difficile indicare anche sommariamente qualcosa che è assai arduo oggi (come insegnare a scrivere oggi? come creare lettori competenti?). È però possibile prefigurare una scelta che coinvolge l'esercitazione linguistica e chiamare così in causa due figure di insegnante: l'*applicatore* e il *ricercatore*. Per il primo, l'esercitazione linguistica è soprattutto qualcosa che va valutato per correggere gli inevitabili errori dei bambini. Per il secondo, il traguardo è ben diverso: l'esercitazione linguistica è qualcosa che va costruito per fare in modo che il bambino non sbagli (arricchire il suo lessico; crearli le condizioni per costruire chiare e complete rappresentazioni grammaticali; accompagnarlo nelle sue produzioni scritte). Certo di fronte a un programma tanto ambizioso (che sfiora la nostra voglia pratica di utopie) qualcuno potrebbe arricchire il naso e chiedere: "sì, ma come?". Ancora una volta, potremmo sostenere che il problema è quello di cambiare prospettiva, di andare verso una scuola *rigorosamente* artigianale (nel senso di Dewey) per far prevalere il primato dell'*empiria*, del "lavorare linguisticamente con i bambini", in modo da contenere al minimo indispensabile la pratica ripetitiva della classificazione fine a sé stessa. Per fare tutto questo, la tecnica della *manipolazione testuale* potrebbe rivelarsi come la più promettente per i nostri scopi: occorrerebbe liberare il bambino dal mito dell'originalità a ogni costo e insistere invece sulle pratiche di smontaggio e ricomposizione adattando il vecchio Lego ai nostri nuovi bisogni. Per la verità potremmo essere indotti a fare così proprio dai nuovi stili intellettuali dei più giovani quando giocano con i videogiochi, compongono messaggi o navigano su Internet. In tutti questi casi, la loro esperienza linguistica prevede abilità interpretative e ricompositive che prevalgono sulle abilità creative



Foto TiPress/D.A.

alla vecchia maniera. Ciò che dovremmo fare è aiutarli a collegare cose che siano sensate e ricche, con inferenze in avanti e all'indietro. La grammatica dell'italiano ci può servire proprio per questo scopo.

Tradotto in termini pratici, il nostro discorso invita il maestro a costruire queste pratiche ricostruttive. Prendiamo l'oralità: non si tratta di elaborare testi senza avere nulla da cui partire; si tratta di ri-dire qualcosa assumendo determinati punti di vista (con il più ampio spettro possibile per l'espressione "punto di vista"). Immaginiamo *La volpe e l'uva*: che cosa succede se proviamo a raccontarla oralmente assumendo il punto di vista del grappolo? Ancora una volta dovremmo abbandonare il vecchio e ancora persistente mito secondo cui la creatività consiste nel creare qualcosa dal nulla; oggi dovremmo sapere che creare linguisticamente qualcosa è trasformare in maniera originale qualcosa che preesiste *al di fuori di noi*: la lingua.

Così come non si cammina né si passeggia o si corre nel vuoto, dovremmo evitare di insegnare ai bambini ad afferrare l'aria: dobbiamo consegnare loro oggetti adatti ai loro arti e predi-

sposti per vedere "come sono fatti dentro". In questo senso, la formazione continua così impostata è un'ottima opportunità per conversare e confrontarsi intorno ai problemi e ai metodi "manipolativi" che rendono l'insegnare italiano piacevole e premiante.

In definitiva, l'obiettivo di fondo è contrastare l'impovertimento lessicale conseguente a una tendenza all'analiticità in atto nella nostra lingua che spinge il bambino a produrre inferenze in avanti e meno all'indietro nello scrivere e nel capire testi. È possibile sostenere che le inferenze all'indietro permettano di rendere più attiva e linguistica la mente del nuovo bambino, in particolare in italiano. Per farlo, occorre però mettere in atto una metodologia che coinvolge la nuova figura di docente che vorremmo preconizzare: l'insegnante "ricercatore" (a discapito dell'insegnante "applicatore"). Questo nuovo insegnante disegna i suoi interventi privilegiando le teste pedagogiche indicate e le tecniche di manipolazione linguistica (l'astrazione riflettente del ri-dire e del ri-scrivere) per pensare alle esercitazioni non come a pratiche che hanno fini solo e banalmente valutativi,

ma come percorsi di autentica formazione linguistica dei bambini. Un metodo che dovrebbe tener conto delle buone pratiche nella scuola, cioè di quelle pratiche in cui il maestro dimostra tutta la sua sensibilità per gli alunni e la sua passione per quanto intende insegnare.

L'impostazione del corso

Per concretizzare le intenzioni appena esposte, e coerentemente con quanto messo in luce dai rapporti redatti da tutti i gruppi di lavoro coinvolti nella progettazione del corso negli anni precedenti, ci è parso fondamentale rinsaldare il rapporto tra teoria e pratica, proprio a partire dall'organizzazione del corso: dunque non un corso prettamente teorico, di impostazione cattedratica, né un corso esclusivamente pratico, volto alla sola preparazione di itinerari didattici. Piuttosto, un seminario-laboratorio, nel quale dare luogo a un proficuo e ininterrotto scambio dialogico tra contenuti teorici (disciplinari, pedagogici e didattici) e ricadute pratiche sul lavoro quotidiano del docente, al fine di sollecitare i partecipanti a intravedere i vantaggi che la strada dell'insegnante ricercatore può apportare alla propria professione, soprattutto se fatta dialogare con quella (per certi versi più sicura e meno problematica) dell'applicatore, nel tentativo di costruire un rapporto equilibrato e sinergico tra i due atteggiamenti. In questo senso, quindi, si sono alternati momenti prevalentemente (ma mai esclusivamente) frontali, guidati dai formatori, a momenti più laboratoriali, durante i quali i docenti hanno avuto modo di progettare attività didattiche o di mettere in comune le loro esperienze in classe su argomenti specifici di didattica dell'italiano, sulle implicazioni di natura pedagogica e sociologica dell'attività del docente, o, semplicemente, di discutere. La dialettica teoria/pratica si è giovata infatti anche dell'apporto dei formatori coinvolti nella fase operativa, ciascuno portatore di competenze specifiche: disciplinari, didattiche, pedagogiche e sociologiche. Ciò ha permesso di rendere più vivace la successione degli interventi, senza cadere nella programmazione fissa e immutabile.

Il blog

Il concetto di formazione continua come un processo che non si interrompe nel tempo, unitamente all'esigenza di tenere conto delle innovazioni tecnologiche che durante gli ultimi anni si sono diffuse fuori e dentro la scuola, ha suggerito di affiancare al corso la creazione di un blog (visibile all'indirizzo <http://aspti.ch/blogs/insegnareitaliano>).

L'utilità di questo strumento si precisa sotto vari aspetti. In primo luogo, esso permette di rinsaldare la continuità del corso che, per esigenze di calendario, non può essere tale durante l'anno scolastico: nel primo anno gli incontri si sono svolti a cadenza mensile, cioè con un intervallo di tempo tra un incontro e l'altro che se da un lato favorisce il tempo di "sedimentazione" necessario per rielaborare gli spunti pratici e teorici, dall'altro provoca degli inevitabili vuoti e cali dell'attenzione; il blog è dunque un mezzo per mantenere vivo il dialogo tra i docenti e tra docenti e formatori. Esso, inoltre, permette di proseguire sul web discussioni iniziate durante le ore in presenza, conservandone la memoria, o di approfondire argomenti appena sfiorati, oppure ancora di proporre spunti meritevoli di essere ampliati durante gli incontri. La continuità è data anche dall'opportunità di mantenersi in contatto nei periodi di pausa dell'attività scolastica e con docenti che, per diversi e validi motivi, non possono proseguire la formazione pur essendone interessati.

In secondo luogo, il blog risponde all'esigenza di far conoscere ai docenti uno strumento nuovo che fa ormai parte delle conoscenze informatiche di base dei loro stessi allievi: fatto di certo non trascurabile, in quanto permette di accorciare la distanza docente-allievo nell'ambito informatico, favorendo un uso consapevole della rete e dei suoi molteplici servizi.

Il blog è inoltre pensato come piattaforma per l'archiviazione di schede e documenti utilizzati durante il corso, in un'area ad accesso riservato, o per la diffusione di documenti programmatici liberamente accessibili, come il *Manifesto di Orta* (cfr. nota 2).

Per un bilancio: la voce dei docenti

Sul blog è possibile scaricare e leggere un documento pdf che presenta un dettagliato bilancio del primo anno di corso, scritto a partire da materiali prodotti dai docenti stessi: tabelle e testi di pratica riflessiva redatti in occasione dell'ultimo incontro. Il documento è scaricabile a partire dall'articolo intitolato *Per un bilancio del primo anno: la vostra voce*.

Dalla parte dei "propositori": prospettive

Gli incoraggianti risultati ottenuti ci hanno portati a confermare la proposta del corso per l'attuale anno accademico. A ciò ha contribuito anche un prezioso dato di fatto: quasi tutti i docenti iscritti al primo anno hanno confermato la loro presenza anche al secondo; a essi si aggiungono i nuovi iscritti, per un totale di 35 docenti. Insieme, vecchi e nuovi iscritti stanno mettendo alla prova l'impianto del corso dal punto di vista della gestione del gruppo: la sfida è di trovare un equilibrio che permetta di soddisfare le esigenze di tutti senza cadere nella ridondanza.

In questo senso, il secondo anno del corso mira a rendere ancora più efficace la dialettica teoria/pratica, lasciando più ampio spazio alle esperienze portate in classe e fuori dalla classe dai docenti partecipanti, e focalizzando maggiormente l'attenzione su argomenti specifici di didattica dell'italiano, riguardanti in particolare l'insegnamento della grammatica e lo sviluppo della riflessione sulla lingua, anche con l'esame di argomenti ancora poco conosciuti nell'ambito della scuola elementare (pensiamo, ad esempio, all'avvio allo studio dell'analisi logica già con i bambini del secondo ciclo SE secondo la pista della grammatica valenziale)⁵. Inoltre, verranno definiti con precisione i criteri di certificazione (il corso, infatti, prevede la possibilità di un consistente riconoscimento pari a 10 ECTS).

Vi sono anche delle prospettive a più lungo termine, che riguardano la possibile prosecuzione del corso al di là dei due anni regolari previsti. L'idea alla base della nostra progettazione è sempre



Foto TiPress/D.A.

stata quella di creare una autentica formazione continua, nel senso di ininterrotta, cioè in grado di accompagnare il docente durante la sua attività non solo nel momento di frequenza, ma anche oltre, nella convinzione che il corso non costituisca un itinerario con un inizio e una fine, quanto piuttosto un circuito che trae linfa vitale dal contributo di tutti e che si autoalimenta, senza finire mai ma continuando a trasformarsi nel corso del tempo. La proposta, ancora in via di definizione, è di creare dei seminari di approfondimento su argomenti specifici, allo scopo di indagare in modo più serrato alcuni degli spunti emersi durante gli incontri e anche con la finalità di creare e mettere a disposizione materiali didattici e teorici di comune utilità. Se questa nostra proposta dovesse essere ricevuta favorevolmente dai docenti che giungeranno al termine del secondo anno di corso, nel 2010/11 potremmo attivare uno o due seminari di questo tipo, che si configurerebbero come una preziosa risorsa per continuare a perseguire i principi didattici e pedagogici che costituiscono i pilastri sui quali si regge un efficace insegnamento dell'italiano (e non solo) a scuola.

* Docente in Didattica dell'italiano presso il DFA della SUPSI e ricercatore presso l'Università del Piemonte Orientale

** Docente in Didattica dell'italiano presso il DFA della SUPSI

Note

1 Con la collaborazione di Giuditta Mainardi Crohas (docente in scienze dell'educazione al DFA della SUPSI), Tiziana Bisi (docente SE), Ivano Crotta (docente di sostegno pedagogico) e Adolfo Tomasini (direttore delle Scuole comunali di Locarno). Il primo paragrafo è stato scritto da A. Tomasini; il secondo da D. Corno; il terzo, il quarto e il quinto da S. Fornara.

2 La metafora è alla base del *Manifesto di Orta* scritto da Dario Corno, un documento che contiene alcune riflessioni sull'insegnamento dell'italiano nella scuola di oggi. Si chiama così perché è il frutto di una discussione avvenuta il 7 agosto 2008, al Sacro Monte di Orta San Giulio, tra i formatori coinvolti nella fase operativa del corso. Il documento è stato distribuito alle persone coinvolte nella progettazione e nella realizzazione del corso. Il secondo capitolo del presente articolo riprende e sintetizza alcuni dei contenuti teorici forti del *Manifesto*. Per un approfondimento, si suggerisce la lettura del testo integrale (scaricabile in versione pdf dalle pagine del blog del corso, all'indirizzo <http://aspti.ch/blogs/insegnareitaliano/il-manifesto-di-orta>).

3 La parola *sillabo* è di origine glottodidattica e indica il programma generale di insegnamento in un corso di lingua straniera. La possiamo estendere all'italiano nel senso usato da Anna Ciliberti: «quella parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento fatta in termini di insegnamento o di capacità», in A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

4 A questo proposito ci permettiamo di segnalare che i programmi della SE attualmente in vigore contengono un'indicazione passibile di fraintendimenti in particolare da parte dei docenti in formazione iniziale (lo abbiamo verificato nei corsi di italiano della Formazione di base dell'ASP): nelle indicazioni per la seconda classe del primo ciclo si prevede l'«acquisizione di un'adeguata correttezza ortografica (limitatamente ai

casi più semplici e senza esigere la sicurezza assoluta nell'uso delle doppie, dell'h nelle forme verbali, dell'apostrofo e dell'accento)». Proprio la parentesi è stata adottata da alcuni docenti in formazione iniziale a giustificazione della trascuratezza da loro dimostrata nel segnalare gli errori di ortografia durante le pratiche professionali svolte nella SE. Al di là dell'equivoco, e considerando l'abbassamento delle competenze linguistiche verificatosi negli ultimi anni e per molteplici fattori nelle classi ticinesi, ci pare di poter sostenere che sarebbe auspicabile promuovere sin dalle prime classi una maggior attenzione all'ortografia in tutti gli aspetti, sfruttandone le potenzialità metariflessive e il valore linguistico educativo insito in essa, senza lasciare spazio a limitazioni come quella posta tra parentesi (cfr., a proposito di ortografia e competenze linguistiche, B. Janner e D. Corno, *L'ortografia in bambini ticinesi e in bambini italiani in situazione didattica. Per una ricerca, in Linguisti in contatto. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera*, Atti del convegno, Bellinzona 16-17 novembre 2007, a cura di B. Moretti, E.M. Pandolfi e M. Casoni, Bellinzona, OLSI, 2009, 397-407).

5 Sulla grammatica valenziale è d'obbligo il riferimento a L. Tesnière, *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino 2001. Si veda anche S. Fornara, *Conoscere la grammatica per insegnare la grammatica*, in *Linguisti in contatto* cit., 423-437.

Il rapporto nazionale sul sistema educativo svizzero 2010

di Stefanie Hof*

Il primo rapporto nazionale sul sistema educativo svizzero 2010 offre una panoramica strutturata dei dati provenienti dalle statistiche sulla formazione, dalla ricerca e dalle autorità responsabili dell'educazione. Il rapporto è destinato a diversi gruppi target: ambienti politici, amministrazione, operatori del settore, ricercatori e grande pubblico. Il suo scopo è di informare sulla situazione del sistema educativo, i suoi processi e sviluppi nel confronto nazionale e internazionale.

Perché un rapporto sul sistema educativo?

L'art. 61a cpv. 1 e 2 della Costituzione federale stabilisce che la Confederazione e i Cantoni sono tenuti a garantire insieme, nell'ambito delle loro competenze, un'elevata qualità e permeabilità dello spazio formativo svizzero. Il monitoraggio del sistema educativo nazionale, lanciato e condotto dalla Confederazione assieme ai Cantoni, è un prezioso strumento per assolvere tale compito. Il monitoraggio vuole essere un processo volto alla raccolta, all'elaborazione e alla valutazione sistematica, scientifica e duratura di informazioni sul sistema educativo svizzero e sul contesto in cui è inserito.

Questo primo rapporto nazionale sul sistema educativo svizzero 2010 è un importante elemento di tale processo.

Il rapporto nazionale sul sistema educativo svizzero 2010

Al rapporto pilota «Bildungsbericht Schweiz 2006», segue questo primo rapporto nazionale sul sistema educativo svizzero. In generale, si è mantenuta la suddivisione del rapporto in tipi e livelli di formazione, i quali vengono valutati mediante tre criteri: efficacia, efficienza ed equità (cfr. riquadro con definizioni). Questo approccio consente al lettore di reperire in modo mirato le informazioni su un determinato tipo di formazione e avere quindi un quadro sintetico di quel determinato campo, senza dover cercare l'informazione in tutto il rapporto. La suddivisione del rapporto in diversi livelli e tipi non comporta però solo dei vantaggi, ma anche degli svantaggi: innanzitutto vi sono delle misure che non riguardano un solo tipo di formazione e che quindi dovrebbero essere illustrate altrove in modo comparativo. Per questo motivo, ognuno dei primi tre livelli educativi (scuola dell'obbligo, livello secondario II e livello terziario) è stato dotato di un capitolo introduttivo che contiene informazioni

preliminari e comparative sull'intero livello. In secondo luogo, la suddivisione in tipi di scuola non permette di illustrare, oltre agli effetti risultanti dalla formazione a un determinato livello, anche quelli dell'istruzione cumulata in tutta la carriera scolastica dell'individuo. Per evitare questa carenza, giustamente criticata, nel presente rapporto si è aggiunto un nuovo capitolo che tratta proprio degli effetti cumulati della formazione, nel quale si affrontano essenzialmente le ripercussioni della formazione su altri aspetti (per esempio reddito o salute), i cosiddetti *outcome* della formazione. A titolo di esempio riassumiamo qui di seguito un aspetto di tali *outcome*.

Le persone più istruite vivono più a lungo? Sì, ma...

Le statistiche parlano chiaro: un trentenne con titolo di studio universitario vive circa sette anni di più di un coetaneo che ha concluso al massimo la scuola dell'obbligo (cfr. grafico). Ciò corrisponde a una maggiore speranza di vita del 16% per le persone con un maggiore livello di formazione. Ciò significa che la formazione prolunga la speranza di vita? Non proprio. Altri fattori contribuiscono ad aumentare la speranza di vita. Una possibile spiegazione potrebbe essere che il nesso fra istruzione e speranza di vita di un individuo costituisce solo una correlazione indiretta. Se la speranza di vita dipende dalla possibilità di acquistare prodotti più salutari e il titolo di studio più elevato comporta un reddito più elevato e quindi maggiore disponibilità finanziaria per la promozione della salute, l'influsso dell'istruzione sulla speranza di vita è indiretto. Ancora oggi non si può infatti stabilire con certezza quale impatto abbia la formazione sulla speranza di vita. Questo esempio illustra che solo una combinazione di dati scientifici e statistici permette di interpretare con precisione le correlazioni esistenti nel sistema educativo.

Informazioni e ordinazioni

Il Rapporto sul sistema educativo svizzero 2010 è stato pubblicato lo scorso 4 febbraio e può essere ordinato per 60.- franchi presso il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa, Entfelderstrasse 61,

Definizioni

L'efficacia indica l'impatto di un'azione o di un provvedimento in riferimento a un obiettivo prestabilito e non considera l'onere impiegato a questo scopo. Il raggiungimento degli obiettivi e il successo conseguito dal sistema sono di centrale importanza per la sua gestione. *Esempio: la Svizzera si è posta l'obiettivo di ridurre il numero degli allievi con basse competenze di lettura dal 17,5% (nel 2000) al 14% (nel 2009); tale percentuale è scesa fino al 2006 al 15%.*

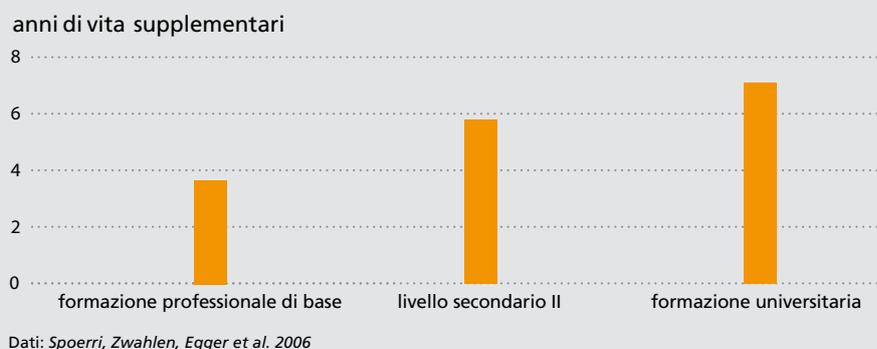
Per efficienza si intende il grado di efficacia o idoneità di un'azione rapportato agli obiettivi predefiniti. In altre parole, l'efficienza è l'espressione del rapporto tra input e output. Per l'educazione si impiega tutta una serie di input, monetari e reali. Le risorse sono però limitate e di conseguenza devono essere impiegate con parsimonia e in modo mirato. *Esempio: nel livello secondario I, la spesa per studente varia a seconda dei cantoni; queste differenze si sono appianate nel corso del tempo, ma le risorse destinate all'educazione continuano a divergere nei diversi cantoni. Un paragone dell'efficienza fra cantoni è però possibile solo se si può garantire che non vi sono errori di misurazione.*

Equità (pari opportunità): il rendimento scolastico e le opportunità di formazione non dovrebbero essere limitati e predeterminati da fattori come il genere, il background socioeconomico e la nazionalità. *Esempio: a parità di rendimento medio, i ragazzi di origine svizzera provenienti da famiglie privilegiate passano più spesso a un tipo di scuola più impegnativo del livello secondario I rispetto agli allievi di famiglie immigrate e meno abbienti. Ciò indica una violazione del principio delle pari opportunità.*

5000 Aarau, tel. 062 835 23 90; skbf.cs-re@email.ch, www.bildungsbericht.ch. Per maggiori informazioni si può contattare Stefanie Hof (stefanie.hof@skbf-csre.ch).

* Co-autrice del “Rapporto sul sistema educativo svizzero 2010”

Aumento della speranza di vita in funzione del livello di formazione, uomini



Scuola dell'obbligo: armonizzazione, integrazione, sviluppo della qualità

di Silvia Grossenbacher*

Questi tre concetti riassumono le principali tendenze della politica della formazione nei vari livelli del sistema scolastico. Il loro obiettivo è di predisporre un sistema educativo coerente, non solo per la scuola dell'obbligo ma anche per i gradi successivi, tale da garantire permeabilità, possibilità di accesso e qualità a tutti i livelli. Il Rapporto sul sistema educativo svizzero 2010 si sofferma su queste tematiche in un capitolo generale sulla scuola dell'obbligo.

Le rilevazioni internazionali sulle prestazioni scolastiche, a cui ha partecipato anche la Svizzera (in particolare PISA), attribuiscono “voti” abbastanza buoni al nostro sistema educativo, ma evidenziano anche alcuni problemi. Tra questi occorre segnalare l'elevato numero di giovani con scarse competenze di lettura e la marcata dipendenza del successo scolastico dallo status sociale. La maggior parte dei cantoni ha un sistema improntato sulla selezione e la separazione degli allievi, in cui i meccanismi di iscrizione a un determinato tipo di scuola non si fondano solo su criteri di rendimento. Le opportunità di formazione sono infatti influenzate anche da aspetti sociali e denotano differenze regionali. Come in altri paesi confrontati a problematiche analoghe, anche in Svizzera si cercano soluzioni per rendere più efficaci i processi di apprendimento, più trasparenti gli obiettivi didattici, più imparziale l'analisi dei rendimenti e delle competenze e più integrativo il sistema educativo. In uno stato federalista, questo compito richiede un grande impegno da parte degli organi e delle istituzioni preposte al coordinamento e alla collaborazione intercantonale. Un importante strumento a questo proposito sono i concordati. Nel periodo esaminato dal Rapporto sul sistema educativo 2010 ne sono stati proposti due ai cantoni: il concordato HarmoS e quello sulla pedagogia speciale.

Armonizzazione dell'offerta e degli obiettivi

L'obiettivo dei due concordati è, da un lato, realizzare alcuni principi sanciti dalla Costituzione e dalla giurisprudenza federale e, dall'altro, garantire a tutti un equo accesso alle opportunità di formazione.

Come illustrato dalla figura (pag. 19), l'offerta scolastica denota grosse differenze soprattutto riguardo all'inizio della scolarizzazione. In sedici cantoni, i comuni sono tenuti a offrire un livello prescolastico di almeno due anni. Di questi cantoni, quattro prevedono la frequenza obbligatoria per due anni e sei solo per un anno. In dieci cantoni i comuni sono tenuti a offrire un livello prescolastico di un anno, la cui frequenza è obbligatoria in quattro cantoni. Per sormontare queste disparità, il concordato HarmoS fissa l'inizio della scolarizzazione a quattro anni compiuti e la durata complessiva della scuola dell'obbligo a undici anni (otto anni di grado elementare che include il livello prescolastico e la scuola elementare, tre anni di grado secondario I). Nel concordato si armonizzano per la prima volta anche gli obiettivi generali dei vari settori d'insegnamento. In questo modo si spiana la strada per l'elaborazione di piani di studio congiunti (a livello linguistico-regionale). Con la fissazione di standard di formazione si vogliono stabilire anche degli obiettivi vincolanti in alcuni settori d'insegnamento.

Il concordato sulla pedagogia speciale descrive l'offerta di base, che include misure di sostegno, istituzioni e possibilità terapeutiche per bambini e adolescenti con bisogni educativi particolari. Nello spirito della legge sull'eliminazione di svantaggi nei confronti dei disabili, si deve preferire l'integrazione alla separazione. La tendenza a un approccio più integrativo trova così un sostegno istituzionale. Il concordato prevede anche l'elaborazione di una terminologia

Scuola dell'obbligo: armonizzazione, integrazione, sviluppo della qualità

comune nonché standard relativi alla procedura e alla qualità. Attraverso questi strumenti comuni si vogliono contrastare le carenze integrative riscontrate in Svizzera nel paragone internazionale. Un'altra finalità è ridurre gli attuali divari nelle pratiche di attribuzione alle classi e, di conseguenza, anche nelle percentuali di classi speciali.

Altre priorità del coordinamento nazionale della formazione includono la realizzazione del Concetto per l'insegnamento delle lingue, l'applicazione del programma di formazione per lo sviluppo duraturo, il miglioramento della transizione dalla scuola obbligatoria al grado post-obbligatorio e l'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'insegnamento e nella scuola. In alcune di queste aree di sviluppo si registra una stretta collaborazione tra Confederazione e cantoni.

Crescente ruolo del coordinamento (linguistico)-regionale

In materia di sviluppo scolastico e coordinamento della formazione, un ruolo di primo piano è svolto dalle regioni linguistiche o da piccole reti di cantoni limitrofi. I cantoni di lingua tedesca e quelli bilingui hanno lanciato per esempio l'iniziativa «Projekt 4bis8» al fine di attuare e valutare dei progetti pilota relativi al raggruppamento della scuola dell'infanzia con i primi due o tre anni di scuola elementare. I cantoni di lingua tedesca hanno deciso di elaborare un piano di studio comune (il cosiddetto «Lehrplan 21») mentre quelli di lingua francese, oltre a proseguire i loro lavori

sul piano di studio PER («Plan d'études romand»), hanno stipulato una convenzione per l'applicazione congiunta di HarmoS («Convention scolaire romande»). I cantoni Argovia, Basilea Città, Basilea Campagna e Soletta hanno optato per una forma di collaborazione meno vincolante, creando uno spazio comune («Bildungsraum Nordwestschweiz») in cui sviluppare insieme i loro sistemi formativi.

Gestione del sistema e sviluppo della qualità

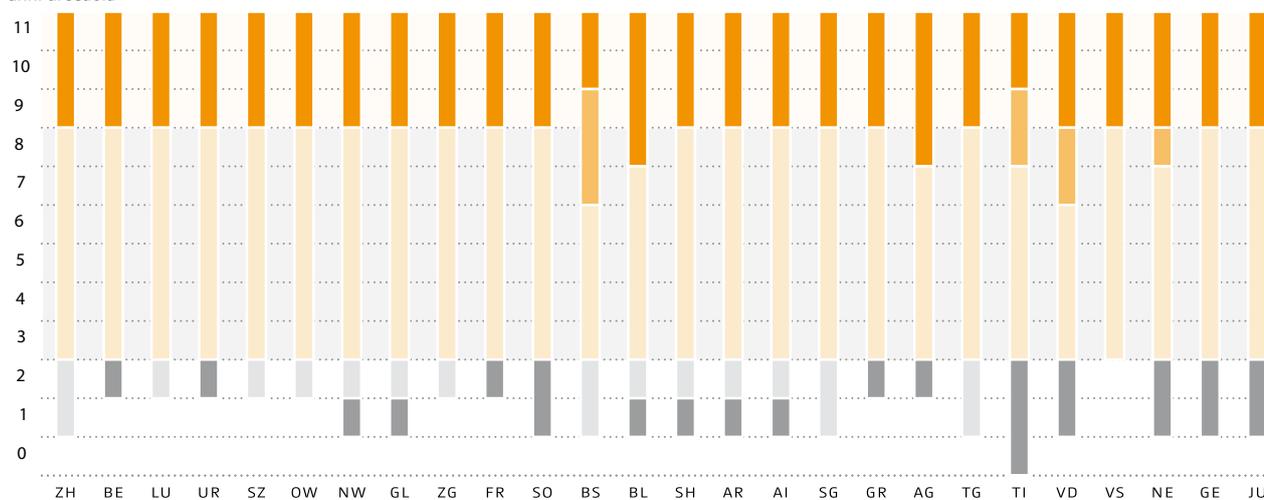
Il ruolo più importante nella gestione del sistema è affidato ai cantoni. Negli ultimi anni, molti cantoni hanno elaborato nuovi modelli di pilotaggio e sviluppo della qualità per singole scuole o per l'intero sistema. Con l'istituzione delle direzioni scolastiche si sono gettate le basi per un pilotaggio più orientato agli obiettivi e per un processo permanente di sviluppo, verifica e perfezionamento della qualità delle scuole e dell'insegnamento. Accanto a questi processi interni di sviluppo della qualità, aumentano anche le verifiche esterne affidate agli appositi centri cantonali, mentre i cantoni stessi si sottopongono a valutazioni esterne della qualità. Per garantire la qualità anche nelle scuole che operano in un contesto difficile, molti cantoni hanno introdotto o stanno verificando dei modelli di attribuzione delle risorse basati su un indice sociale. In molte parti del paese stanno inoltre nascendo delle reti intese come strutture di supporto per l'evoluzione scolastica.

* Co-autrice del «Rapporto sul sistema educativo svizzero 2010»

La struttura dei livelli prescolastico, elementare e secondario I e la prevista armonizzazione, stato 2009

Dati: CDPE/IDES

anni di scuola



- scuola dell'infanzia: offerta obbligatoria, frequenza facoltativa
- scuola dell'infanzia: offerta obbligatoria, frequenza obbligatoria
- livello elementare
- livello di orientamento (livello secondario I)
- livello secondario I

Lo sfondo a due colori rappresenta la struttura prevista dal concordato HarmoS: livello primario (incl. scuola dell'infanzia) 1°-8° anno scolastico e livello secondario I 9°-11° anno scolastico. Per il Cantone Ticino è prevista una normativa specifica.

I classici e la scienza: un'esperienza d'insegnamento interdisciplinare

Progetto monte ore del Liceo di Bellinzona (2008/2009)

di Benedino Gemelli, Giuseppe Laffranchi, Lucia Orelli Facchini e Griscia Pogliesi*

Tra le recenti misure di risparmio che sono state decise dall'Autorità politica nell'ambito scolastico vi è la decurtazione di un terzo del monte ore per progetti di sede nelle scuole medie superiori. Chi opera nella scuola sa che il monte ore è l'unico spazio nel quale si possono tentare innovazioni nel campo della didattica e dell'aggiornamento, con prevedibili ricadute

positive su allievi e docenti. Si vuole qui offrire un esempio concreto di una innovativa collaborazione instauratasi, grazie al monte ore, tra docenti di Latino/Greco e di Chimica, alla ricerca di una piattaforma comune per offrire agli allievi stimoli didattici e culturali all'interno della loro griglia oraria ma fuori dallo schema puro e semplice delle materie curricolari.

Il progetto

L'obiettivo del progetto è di proporre dei percorsi didattici innovativi in grado di sopperire alla potenziale frammentazione culturale nell'ambito della formazione liceale.

L'idea nasce soprattutto dai risultati di un'analisi interna al Liceo di Bellinzona¹ svolta dopo quattro anni di applicazione della riforma degli studi liceali a seguito dell'introduzione del nuovo ordinamento O/RRM. Nel documento i gruppi delle discipline di Greco e Latino sottolineavano come fosse necessario recuperare gli aspetti più educativi per la formazione della persona, non ostacolando quelle scelte culturali che risultano altamente formative per lo sviluppo del pensiero e delle capacità di argomentazione logica.

Si ritiene che una valida alternativa per opporsi al potenziale impoverimento culturale degli studenti liceali sia costituita dal potenziamento delle esperienze di insegnamento interdisciplinare che permettono agli studenti di acquisire uno spirito critico, opponendosi per contro a una formazione specialistica o professionale².

In questo senso, il progetto vuole promuovere una visione alternativa a quella che vede in conflitto la *Geisteswissenschaft* con la *Naturwissenschaft*, ponendosi come obiettivo principale l'elaborazione di proposte didattiche interdisciplinari che permettano all'allievo di integrare le due culture (quella classica e quella scientifica) nello studio dei fenomeni naturali.

Realizzazione

Il progetto è stato sviluppato sull'arco di un anno scolastico come "progetto monte ore" di sede³.

Il gruppo di docenti coinvolti nel progetto⁴ ha scelto come oggetto di studio il tema dell'alchimia, individuando in esso un argomento che ben si

presta a un dialogo tra la cultura classica e quella scientifica.

Gli obiettivi fissati per la proposta di sperimentazione didattica sono i seguenti:

- fornire un quadro storico essenziale dell'alchimia e analizzare testi esemplari rappresentativi della sua letteratura;
- avvicinare lo studente per mezzo dell'attività di laboratorio a un fondamentale procedimento di alchimia sperimentale, che mira a produrre l'oro artificialmente;
- stabilire confronti tra le pratiche alchemiche di trasformazione della materia e le riflessioni teoriche attorno ai processi di perfezionamento della materia e di purificazione dell'Uomo, con riferimento al simbolismo alchemico trasmesso nei secoli;
- studiare il ruolo del linguaggio come strumento d'interpretazione e di comunicazione nel suo contesto storico;
- presentare allo studente approcci metodologici e organizzatori cognitivi comuni alla cultura umanistica e a quella scientifica, favorendo l'esigenza di una visione integrata dei percorsi della conoscenza e l'apprendimento dei metodi di lavoro interdisciplinare⁵.

Lo studio preliminare, affrontato a partire dal giugno 2008 fino a dicembre 2009, è stato sviluppato attorno a quattro aree d'interesse:

- Lo sviluppo storico della dottrina alchemica a partire dai fondamenti riscontrabili nella filosofia presocratica fino alla rivoluzione scientifica del Seicento ([1] – [3]).
- La dimensione mitologica nel contesto alchemico ([4] – [6]).
- Il mito e il linguaggio alchemico nell'*Atalanta fugiens* di Michael Maier ([7] – [10]).
- Esperienze di laboratorio nel contesto alchemico ([11] – [15]).

La ricerca bibliografica e i successivi approfondimenti hanno permesso di

pianificare un modulo didattico strutturato in quattro momenti. Lo stesso è stato proposto nel mese di maggio 2009 a una classe di terza liceo di indirizzo non scientifico.

Gli appuntamenti sono stati i seguenti:

- I. *Gli sviluppi storici dell'alchimia: dai Classici alla Chimica moderna* (Martedì 12 maggio 2009, ore 08.20-9.55)

Presentazione a due relatori: i docenti Laffranchi (Chimica) e Orelli Facchini (Latino e Greco).

La lezione ha avuto come filo rosso lo sviluppo del concetto di elemento a partire dalla filosofia presocratica fino alla chimica moderna. Un particolare accento è stato dato al concetto di modello come strumento di lettura dei fenomeni naturali e alle corrispondenze tra gli elementi-principi in epoche diverse (i *Quattro umori* nella medicina ippocratica, i *Quattro elementi* nella filosofia aristotelica, i *Principi zolfo-mercurio* nella dottrina alchemica, le *Tria prima* in Paracelso e l'*Elemento* nella chimica moderna).

- II. *Introduzione al mito e al linguaggio alchemico nell'Atalanta fugiens di Maier* (Mercoledì 13 maggio 2009, ore 10.10 - 11.45)

Presentazione del docente Gemelli (Latino e Greco).

La lezione ha fornito le basi concettuali necessarie per avvicinare la dimensione mitologica e per comprendere il linguaggio alchemico dell'opera di Maier [9]. L'intervento va quindi letto anche come momento propedeutico al successivo laboratorio testuale.

- III. a. *Laboratorio testuale sull'Atalanta fugiens di Maier*

(Giovedì 14 maggio 2009, ore 08.20-11.45)

Laboratorio condotto dai docenti Orelli Facchini (Latino e Greco) e Pogliesi (Chimica).

L'attività seminariale è consistita nella lettura e nella interpretazione di due gruppi tematici di emblemi alchemici tratti dall'*Atalanta fugiens* di Maier.

b. Laboratorio sperimentale sui processi della Grande Opera alchemica (Giovedì 14 maggio 2009, ore 13.30-16.50)

Attività sperimentale condotta dai docenti Laffranchi (Chimica) e Pogliesi (Chimica).

Il laboratorio è consistito nella realizzazione di una ricetta di trasmutazione del rame⁶. Agli studenti si è chiesto dapprima di leggere i fenomeni osservati secondo la dottrina alchemica ([16], [17]) e di descriverli poi usando il linguaggio alchemico acquisito nelle attività didattiche precedenti, in particolare in quelle svolte al mattino nell'ambito del laboratorio testuale.

Successivamente si è passati alla descrizione e all'interpretazione dei processi realizzati, basandosi sulle teorie della chimica moderna ([18], [19]).

IV. Conferenza conclusiva

(Venerdì 15 maggio 2009, ore 08.20-9.55)

Relazione della prof.ssa Chiara Crisciani, Università di Pavia, sul tema "Storia dell'alchimia: problemi aperti".

L'incontro è stato l'occasione per gli studenti di confrontarsi con una specialista del campo, ripercorrendo nel contempo i punti nodali del tema affrontati nel corso della settimana precedente la conferenza. L'attività ha pertanto rappresentato anche un importante momento di sintesi.

Risultati e prospettive

Gli obiettivi di carattere generale di questo progetto miravano a rendere operativi approcci multi- e interdisciplinari e ad ampliare le occasioni di formazione culturale nell'ambito umanistico-scientifico, proponendo forme riproducibili di dialogo didattico che mettano a confronto metodi e linguaggi di aree d'insegnamento di-

verse. Si ritiene che questi due obiettivi siano stati raggiunti attraverso la realizzazione di un modulo didattico che è stato organizzato in forma compatta sull'arco di una settimana al di fuori delle normali ore lezione.

Si può inoltre ritenere pienamente raggiunto l'obiettivo di individuare un oggetto di studio, nello specifico l'alchimia, che permetta, da un lato, ai docenti di sviluppare un confronto tra discipline di aree diverse e, dall'altro, agli allievi di confrontarsi in modo approfondito con una lettura interdisciplinare della realtà.

Non da ultimo si ritiene che questo progetto costituisca un esempio concreto di come l'insegnamento della chimica possa essere arricchito nella sua dimensione culturale, allargando in questo modo le aree d'interesse e favorendo d'altro canto il coinvolgimento di studenti d'indirizzi curriculari non scientifici.

Le prospettive di sviluppo del progetto per l'anno scolastico 2009-2010 prevedono di ripetere la sperimentazione del modulo didattico nell'ambito delle normali ore lezione del corso di scienze sperimentali delle classi di terza⁷ e nel contempo di aprire un nuovo fronte di studio, quale ad esempio quello della iatrochimica paracelsiana. Quest'ultimo indirizzo è peraltro già sfociato nella proposta da parte dei docenti Orelli Facchini e Pogliesi di un lavoro di maturità interdisciplinare di Chimica-Greco/Latino dal titolo: «Alchimia: da Paracelso a Boyle – Il sostrato nebuloso della scienza moderna» (novembre 2009).

Bibliografia essenziale

La bibliografia completa, nonché tutta la documentazione relativa al progetto è consultabile su un sito con accessibilità limitata ai docenti del Liceo di Bellinzona. Gli interessati possono richiedere la password d'accesso all'indirizzo laffranc@liceobellinzona.ch.

- [1] P. Carusi, *L'alchimia*, in *Storia della Chimica*, Venezia: Marsilio, 1990.
- [2] O. Lafont, *De l'alchimie à la chimie*, Paris: Ellipses, 2000.
- [3] J. Read, *From Alchemy to Chemistry*, New York: Dover, 1995.
- [4] A.J. Pernety, *Dizionario Mito-Ermetico, nel quale si trovano le allegorie favolose dei Poeti, le metafore, gli enigmi, e i termini barbari dei Filoso-*

- [5] H.J. Sheppard, *The Mythological Tradition and Seventeenth Century Alchemy*, in *Science, Medicine and Society in the Renaissance, Essays in honor of W. Pagel*, London: Debus, 1972.
- [6] J. Telle, *Mythologie und Alchemie. Zum Fortleben der Antiken Götter in der Frühneuzeitlichen Alchemieliteratur*, in *Humanismus und Naturwissenschaften*, Boppard: Schmitz und Krafft, 1980.
- [7] A.G. Debus, *Myth, Allegory and Scientific Truth: An Alchemical Tradition in the Period of the Scientific Revolution*, *NRLett*, VII, 1987-I, 13-35.
- [8] H.M.E. De Jong, *Michael Maier's Atalanta fugiens. Sources of an Alchemical Book of Emblems*, Leiden: Brill, 1969.
- [9] M. Maier, *Atalanta fugiens*, trad. B. Cerchio, Roma: Mediterranee, 1984.
- [10] H.J. Sheppard, *The Mythological Tradition and Seventeenth Century Alchemy*, in *Science, Medicine and Society in the Renaissance, Essays in honor of W. Pagel*, London: Debus, 1972.
- [11] O. Krätz, *Historische chemische Versuche*, Köln: Aulis, 1997 (4. unver. Auflage).
- [12] F.R. Kreissl, O. Krätz, *Feuer und Flamme, Schall und Rauch*, Weinheim: Wiley-VCH, 2008 (2. Auflage), 231-234.
- [13] A.T. Schwartz, G.B. Kauffman, *Experiments in Alchemy, Part I: Ancient Arts*, *J. Chem. Educ.* 53, 1976, 136-138.
- [14] A.T. Schwartz, G.B. Kauffman, *Experiments in Alchemy, Part II: Medieval Discoveries and «Transmutations»*, *J. Chem. Educ.* 53, 1976, 235-239.
- [15] G. Schwedt, *Chemische Experimente in Schlössern, Klöstern und Museen*, Weinheim: Wiley-VCH, 2002, 25-27.
- [16] R. Bacone, *Speculum Alchimiae*, in A. Di Meo, *Storia della chimica*, Roma: Newton Compton, 24-32.
- [17] Constantine of Pisa, *The Book of The Secrets of Alchemy*, Ed. B. Obrist, Leiden: Brill, 1990 in M. Pereira, *Alchimia, I testi della tradizione occidentale*, Milano: Mondadori 2006, 401.
- [18] B.Z. Shakhshiri, *Chemical Demonstrations: A Handbook for Teachers of Chemistry*, voll. 1-4, vol. 4, Madison Wisconsin: Univ. of Wisconsin Press, 1983, 263-267.
- [19] C. Singer, *Le civiltà Mediterranee e il Medioevo, ca. 700 a.C.-1500 d.C.*, Torino: Boringhieri, 1993.

Note

1 Liceo cantonale di Bellinzona, *Primo quadriennio di applicazione della Riforma degli studi liceali, Verifica*, Bellinzona, 9 ottobre 2002.

2 «Lo scopo delle scuole che preparano alla maturità è quello di offrire ai propri allievi, nella prospettiva di una formazione permanente, la possibilità di acquisire solide conoscenze di base, adatte al livello secondario, e favorire la formazione di uno spirito d'apertura e di un giudizio indipendente. Queste scuole non aspirano a conferire una formazione specialistica o professionale, bensì privilegiano una formazione ampia, equilibrata e coerente che dia la maturità necessaria per intraprendere studi superiori e per svolgere nella società tutte quelle attività complesse che essa richiede.» *Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati liceali di maturità (Ordinanza sulla maturità, ORM)* del 15 febbraio 1995 (Stato 1° agosto 2007), Art. 5.

3 Ogni sede liceale del Cantone Ticino disponeva nel 2008/09 di un credito annuale corrispondente a 12 ore-lezione da assegnare come riconoscimento di onere lavorativo ai docenti che propongono progetti di sperimentazione didattica; nel 2009/10 il credito a disposizione corrisponde a 8 ore lezione.

4 Benedito Gemelli, docente di Latino e Greco; Giuseppe Laffranchi, docente di Chimica; Lucia Orelli Facchini, docente di Latino e Greco; Griscia Pogliessi, docente di Chimica.

5 «Ogni scuola assicura che gli allievi conoscano i metodi di lavoro interdisciplinari», *Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati liceali di maturità (Ordinanza sulla maturità, ORM)* del 15 febbraio 1995 (Stato 1° agosto 2007), Art. 11a.

6 Si tratta di un esperimento tratto da Schwedt, 2002, pp. 25-27.

7 Uno sforzo particolare sarà rivolto a rendere il modulo didattico compatibile con i piani di studio cantonali, in modo da uscire dalla dimensione sperimentale occasionale e rendere la proposta ripetibile nell'ambito di questo corso di studio.

* Docenti presso il Liceo di Bellinzona



LE IDEE NON CONTANO FINCHÉ NON LE SI REALIZZA

Affrontare le esigenze scolastiche di ogni giorno con un prodotto HP progettato per durare nel tempo, grazie alla sua qualità ed affidabilità.



HP Compaq 8100 Elite Desktop PC

- nuovi processori Intel® Core™ i7, i5 e i3
- Windows 7 preinstallato
- chipset dell'ultima tecnologia Intel QM57 Express
- formato desktop (SFF) e mini tower (CMT)
- 4 slot memoria (fino a 16GB memoria DDR3)
- alimentatori efficienti all'89%



HP EliteBook 8440p Notebook PC

- processori Intel® Core™ i7 e Intel® Core™ i5 di ultima tecnologia
- batteria HP Long Life con garanzia d'efficienza standard di 3 anni (85%)
- display HD diagonale 35,6 cm (14,0") con retroilluminazione LED
- progettato per soddisfare rigorosi standard militari (MIL-STD 810G) per la resistenza a vibrazioni, polvere, umidità, altitudine e alte temperature.
- connessioni, schede grafiche e software che garantiscono ottime prestazioni

HP è la scelta giusta, anche considerando l'assistenza e l'affidabilità dei partner locali HP ed un nuovo team HP dedicato alla clientela ticinese. Sempre a disposizione per rispondere alle vostre domande ed alle vostre esigenze.

Per maggiori informazioni:

www.hp.com/ch

oppure contattate
alan-guerino.boffi@hp.com

L'energia nella scuola: «sChOOLhouse Company»

di Michela Sormani, Roberta Castri e Giorgia Panzera*

Introduzione

Ha preso avvio a settembre 2009 il progetto pilota «sChOOLhouse Company», che coinvolge alcune classi di quarta della Scuola media di Morbio Inferiore. Il progetto si svolge sull'arco dell'anno scolastico 2009-2010 e prevede delle attività didattiche sviluppate a livello nazionale nell'ambito del programma federale SvizzeraEnergia per i Comuni e riguardanti i temi «efficienza energetica», «energie rinnovabili» e «mobilità sostenibile». Obiettivo finale del progetto è mettere a disposizione di docenti, scuole e autorità uno strumento didattico completo, semplice e pratico da utilizzare riguardante i principali temi legati all'energia. Il progetto è promosso dall'Istituto di sostenibilità Applicata all'Ambiente Costruito (ISAAC-SUPSI) in accordo con la direzione del programma federale SvizzeraEnergia per i Comuni e nasce dalla collaborazione con la Scuola media di Morbio Inferiore e il Gruppo esperti di scienze naturali (GESN). Finanziatori del progetto sono l'Ufficio federale dell'energia (UFE), il Fondo Clima Lugano Sud, le Aziende Industriali di Mendrisio (AIM) e l'AGE SA di Chiasso. Queste ultime sono, non a caso, le aziende di approvvigionamento energetico dei primi due comuni certificatisi in Ticino con il marchio Città dell'energia®, mentre il Fondo Clima Lugano Sud è da anni attivo nell'ambito della promozione dell'efficienza energetica.

Il contesto nazionale

La formazione, la comunicazione e la sensibilizzazione hanno un ruolo fondamentale nel raggiungimento degli obiettivi della Svizzera in ambito di politica energetica poiché influenzano direttamente l'individuo, la sua crescita e il suo comportamento. Non è infatti sufficiente mettere a disposizione tecnologie all'avanguardia: consumatori e utenti devono essere informati per poter effettuare le proprie scelte in modo responsabile, rispettivamente per poter avere un approccio cosciente nei confronti dell'utilizzo dell'energia.

La scuola dell'obbligo è un momento fondamentale della crescita personale di ogni individuo, getta le basi



dell'apprendimento e della cultura ed è un'occasione imperdibile per formare e informare gli adulti di domani che – come e più di quelli di oggi – continueranno ad essere confrontati con questioni legate all'approvvigionamento energetico, all'inquinamento e al cambiamento climatico. La Confederazione mira quindi a inserire il tema «energia» a tutti i livelli della formazione e concretizza questo obiettivo con il programma di formazione e perfezionamento di SvizzeraEnergia («Aus- und Weiterbildungsprogramm von EnergieSchweiz 2009-2012» / «energiawissen.ch»), promuovendo la creazione di nuove offerte di corsi, la messa a disposizione di documentazione didattica e la possibilità di perfezionamento per i docenti. Il progetto «sChOOLhouse Company» si inserisce perfettamente in questo contesto.

La fase pilota con la Scuola media di Morbio Inferiore si concluderà a giugno 2010 e permetterà di adattare la documentazione e le esperienze già esistenti e applicate nelle scuole della Svizzera romanda e della Svizzera tedesca alla realtà scolastica ticinese. Da gennaio 2011 la «Valigia dell'energia», contenente il materiale didatti-

co «sChOOLhouse Company», sarà a disposizione di tutti gli interessati.

Il progetto «sChOOLhouse Company» in dettaglio: gli studenti sono i veri protagonisti

Il progetto «sChOOLhouse Company» completa il piano di studi e i temi affrontati in classe con esperimenti concreti, arricchendo di esperienza gli studenti. Le attività previste affrontano il tema dell'energia dal punto di vista dell'edificio scolastico e del suo utilizzo. Vengono pertanto presi in considerazione sia gli aspetti legati alla struttura dello stabile sia quelli legati alla sua gestione e al comportamento degli utenti.

Le attività, organizzate in quattro momenti distribuiti sull'arco di un intero anno scolastico, sono suddivise in altrettanti temi e offrono agli studenti l'opportunità di applicare ad un caso concreto – la loro scuola – le nozioni apprese in classe.

Nello specifico, gli studenti possono così occuparsi non solo di analizzare l'impianto di riscaldamento ma anche di verificare le temperature all'interno di aule e corridoi, l'ermeticità dell'involucro dell'edificio e il fabbisog-

gno di acqua. Essi verificano inoltre lo stato dell'illuminazione e definiscono la quantità di elettricità necessaria per il funzionamento degli apparecchi presenti nella scuola (computer, macchine del caffè ecc.). Gli alunni affrontano anche il tema delle fonti energetiche rinnovabili con particolare riferimento al sole. Essi identificano le superfici adatte all'installazione di collettori solari e moduli fotovoltaici sull'edificio scolastico e nel quartiere in cui questo è situato e ne stimano il potenziale di copertura del fabbisogno energetico.

Trasversalmente e quindi nell'ambito di tutti i momenti di attività, gli studenti hanno l'opportunità di riflettere sui possibili interventi di risanamento energetico realizzabili e su quanto il comportamento di un singolo individuo possa influenzare il fabbisogno di energia di un edificio. Durante la fase conclusiva del progetto e considerando i tre ambiti «involucro», «impianti» e «comportamento degli utenti», essi elaborano e formulano tre proposte di miglioramento concreta-

mente attuabili che contribuiscano a ridurre il fabbisogno energetico dell'edificio.

Il progetto prevede un evento conclusivo di porte aperte per studenti di altre classi, famiglie, autorità e interessati, durante il quale sono presentati i risultati delle attività svolte ma soprattutto le proposte di provvedimento elaborate dagli alunni. Una fra queste viene poi selezionata e inoltrata alle autorità competenti.

L'esperienza pilota con la Scuola media di Morbio Inferiore

La prima mezza giornata di attività presso la Scuola media di Morbio Inferiore si è svolta il 21 gennaio 2010. In questa occasione i quarantadue studenti delle classi di IVC e IVF si sono trasformati in esperti del riscaldamento. Accompagnati dai docenti di scienze e dai consulenti energetici esterni e grazie anche al coinvolgimento dei due custodi dell'edificio scolastico, essi hanno analizzato l'impianto per la produzione di calore e

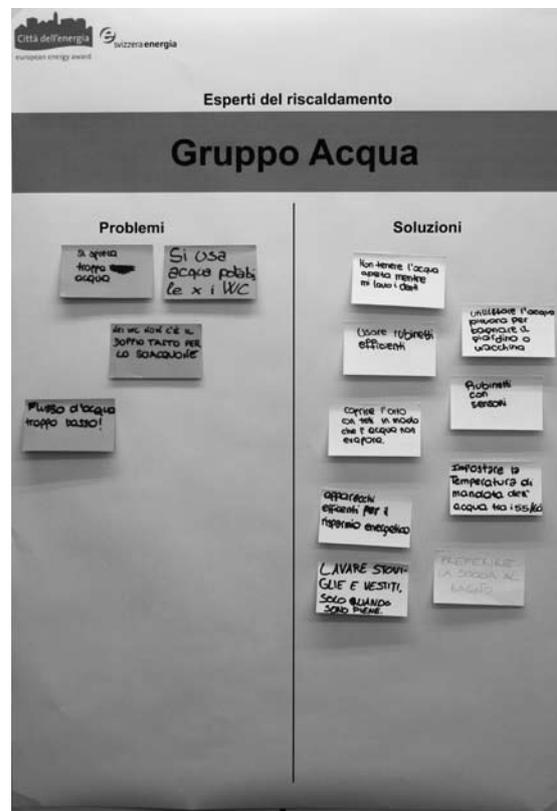


Foto TlPress/F.A.



l'involucro dello stabile, mettendo in pratica le conoscenze apprese nei primi mesi dell'anno scolastico, durante i quali i docenti di scienze hanno affrontato il tema del calore.

Il formato della «Valigia dell'energia» verrà rivisto e adattato al digitale per consentire un migliore accesso, un più facile aggiornamento del materiale e... un minor consumo di carta.

Per maggiori informazioni sul progetto: SUPSI-DACD-ISAAC, via Trevano, 6952 Canobbio; telefono: 0041 (0)58 666 63 51; e-mail: isaac@supsi.ch

* Collaboratrici scientifiche
SUPSI-DACD-ISAAC

La pietra e le cave della Riviera: itinerario didattico nel territorio

di Celestino Falconi e Chiara Sini Conelli*, con la collaborazione di Paolo Crivelli**

Una geografia per il territorio

Per accrescere il grado di conoscenza del territorio lo strumento sempre valido a disposizione del docente di geografia resta l'uscita sul terreno. Il passaggio dalla lezione in classe all'osservazione diretta è indispensabile per capire in profondità il territorio nei suoi aspetti naturalistici, storici, architettonici e paesaggistici. L'escursione tuttavia non è che una parte del lavoro didattico in quanto l'uscita può essere un momento introduttivo per raccogliere dati e informazioni, oppure un'occasione per applicare le conoscenze e i concetti studiati in classe. L'importanza delle uscite è stata sottolineata in un numero del Bollettino dell'Associazione Svizzera di Geografia¹, che presenta una serie di proposte, suggerimenti e materiali utili per aiutare i docenti nella preparazione delle escursioni. Anche in occasione del corso di aggiornamento di geografia tenutosi il 27-28 agosto 2009, il professor Ruggero Crivelli² indicava l'itinerario *La pietra e le cave della Riviera* come un valido esempio di approccio dettato dalla modernità, di *fabbricare uno spazio di conoscenza*. Nell'interessante pubblicazione *La montagna a*

*scuola: cartografia, vocabolario, web*³ Gino De Vecchis⁴ introduce così il suo intervento sulla montagna italiana: *Chi sappia ben aprire gli occhi e non ponga limiti alla curiosità o al desiderio di sapere troverà sempre, in un paesaggio, ragioni infinite di veri insegnamenti*. È proprio in quest'ottica che un gruppo di docenti di geografia ha ideato una serie di itinerari didattici nel territorio. Il Gruppo cantonale per lo sviluppo sostenibile (GrussTi) ha ritenuto interessante questa proposta e l'ha inserita nel progetto *Risorse per l'educazione allo sviluppo sostenibile*⁵. All'analisi geografica è stata quindi integrata una lettura del territorio che adotta i criteri dello sviluppo sostenibile. Grazie a questa collaborazione è stato possibile trovare i mezzi finanziari per la stampa del pieghevole dell'itinerario della pietra⁶. Il percorso è stato concepito da due docenti di geografia e sperimentato con alcune classi della Scuola media di Lodrino che hanno pure condotto un'inchiesta presso i cavisti.

Obiettivi didattici e di sostenibilità

L'itinerario ha lo scopo di far conoscere le risorse naturali del sottosuolo e il

loro impiego in una prospettiva di uso sostenibile. Oggi il trasporto di pietre da ogni parte del mondo, indotto dalla mondializzazione, appare sempre più come un inutile consumo di energia. All'insegna dello sviluppo sostenibile è lecito chiedersi se non occorra ridare valore alle risorse del sottosuolo ticinese. In Riviera vi sono segni incoraggianti in tal senso.

L'obiettivo è quello di percorrere nello spazio e nel tempo i diversi aspetti dell'attività dell'uomo che modifica l'ambiente in cui vive e ne valorizza le risorse. Con gli allievi ci siamo occupati soprattutto dell'utilizzazione e della lavorazione della pietra locale negli ultimi secoli. La Riviera è il teatro ideale per scoprire il mondo della pietra e dei suoi molteplici usi. Un'attività tradizionale che va continuata nel rispetto dei criteri di sostenibilità.

I contenuti dell'itinerario della pietra

Il riale di Lodrino prima della confluenza con il Ticino scorre in una valle sospesa e per raggiungere il fondovalle compie un salto di circa settanta metri. Questo scalino è stato sfruttato con la costruzione di ben dieci mulini e la stessa acqua è servita, dal 1782 al 1869 circa, per fornire energia alla vetreria di Lodrino. Disposti uno sopra l'altro, quasi sospesi, i mulini sono uno splendido esempio di utilizzo razionale di una fonte energetica rinnovabile. Ai piedi della montagna, fra enormi massi, troviamo i grotti all'interno dei quali si conservavano i prodotti dell'agricoltura. I tavoli in pietra ci ricordano che i grotti erano anche luoghi di ricreazione e di allegria in occasione delle feste del paese.

A partire dalla fine del primo millennio, la comunità di Lodrino ha vissuto sui monti che gravitano attorno al Monte Paglio. Il fondovalle inospitale e continuamente minacciato dalle piene del Ticino aveva obbligato la popolazione a stabilirsi sui monti dove si viveva di allevamento, si coltivava la segale e si raccoglievano le castagne. Solo verso il XV-XVI secolo una parte della popolazione si è stabilita definitivamente al piano attorno alla chiesa di S. Ambrogio. L'itinerario didattico transita proprio sul fronte della cava e consente di raggiungere il magnifico terrazzo di Paglio con la sua bella chie-



sa romanica nota sin dall'inizio del XIII secolo. La leggera china del terrazzo e l'orientamento est-ovest dell'asse della chiesa hanno condizionato l'allineamento di stalle e cascine, che risultano disposte a gradini con il frontone rivolto ad est. Il risultato dell'insieme è armonioso e sembra ideato e progettato da un'unica mano. La conoscenza dell'uso della pietra e delle tecniche di costruzione trovano in questo nucleo una testimonianza esemplare.

Al piano c'è la possibilità, previo appuntamento, di visitare le cave, dove si è accolti con molta gentilezza e grande disponibilità. La tradizione e la storia hanno prodotto l'humus culturale per lo sviluppo delle diverse tecniche lavorative e costruttive. Ma, per trasformare la tradizione in industria, oltre all'intelligenza, la creatività, lo spirito imprenditoriale e il lavoro, si sono dovute attendere le nuove vie di comunicazione, nuove tecniche, capitali e manodopera. La storia dell'industria del granito nasce con la Gotthardbahn. È la storia di rischi economici e pericoli legati al lavoro, di slanci generosi e tanto coraggio, di successi e di fallimenti, di lotte, di emancipazione e di emigrazione. L'industria ha attraversato il Novecento subendo i contraccolpi dei due conflitti mondiali, della crisi degli anni Trenta, della concorrenza dei nuovi materiali e dell'importazione di granito dai paesi lontani. Ha vissuto il "boom" del dopoguerra e segue ancora oggi, nel bene e nel male, l'andamento della congiuntura.

Il granito della Riviera trova molteplici usi in edifici pubblici e privati, nell'arredo urbano dei centri storici, nell'edilizia privata, in chiese, fontane, monumenti. Le interviste realizzate dagli allievi presso i cavisti hanno consentito di illustrare le caratteristiche del lavoro in cava, di capire le difficoltà dello smercio dello gneiss e di constatare la grande passione che anima questi nostri imprenditori locali. Il lavoro in cava, una volta molto pericoloso e causa di incidenti e malattie alle vie respiratorie (la silicosi), oggi è molto meno rischioso, perché le misure di sicurezza e di prevenzione garantiscono un buon livello di protezione. L'inchiesta ha sorpreso gli stessi allievi in quanto ha ri-



velato che il lavoro in cava tocca ben ventisette professioni-funzioni e che vi è la possibilità di formare apprendisti in sette specializzazioni diverse: scalpellino, scalpellino da laboratorio, tagliapietra, macchinista edile, scultore e lucidatore, minatore e impiegato d'ufficio.

Indicazioni pratiche

L'itinerario *La pietra e le cave della Riviera* ha come punto di partenza e di arrivo Lodrino. Dai grotti del paese si segue il sentiero per Pai che passa proprio sopra una delle cave. In questo tratto il sentiero è ben marcato e protetto, tuttavia si dovrà prestare attenzione e fare in modo che le scolaresche transitino con la dovuta calma. Per questo i docenti interessati sono invitati ad effettuare un sopralluogo e percorrere l'itinerario preferibilmente con una classe singola. L'itinerario dovrebbe comprendere anche la visita di una cava che andrà preventivamente concordata con i proprietari.

* *Docenti di geografia presso la Scuola media di Lodrino*
 ** *Esperto per l'insegnamento della geografia nelle scuole medie*

Note

- 1 GeoAgenda, *Excursion GEOGRAPHIE*, Bollettino dell'Associazione Svizzera di Geografia, no. 4, Berna, 2009.
- 2 Ruggero Crivelli, geografo, docente presso l'Università di Ginevra, ha tenuto una relazione sul tema *Tradizione e modernità del mondo alpino*, 28 agosto 2009, Scuola media di Bellinzona 1.
- 3 Antonio Ciaschi, *La montagna a scuola: cartografia, vocabolario, web*, Roma, Carocci, 2008.
- 4 Gino De Vecchis, Presidente nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Ordinario di Geografia presso la Sapienza, Università di Roma.
- 5 Per una presentazione del progetto si veda il documento www.ti.ch/can/temi/sst/documenti/progetto-educazione.pdf
- 6 La versione elettronica è scaricabile dal sito www.scuoladecs.ti.ch/svilupposostenibile/progetti-scolastici, mentre quella cartacea è ottenibile presso il Centro didattico cantonale.

Visioni di-versi e di-segni di Ketty Fusco e Alda Bernasconi

di Maria Luisa Delcò*

“Attraverso le nostre visioni in questa raccolta di-versi e di-segni, abbiamo tentato di offrire qualche profilo di donna”: così Ketty Fusco e Alda Bernasconi presentano il loro libro “In fogge dissonanti” (Edizioni Ulivo, Balerna) finito di stampare l’11 novembre 2009, giorno di santa Caterina d’Alessandria d’Egitto.

Sintetica presentazione che lascia trasparire “versi e segni” interessanti, con ritmi nuovi, e che dà della donna una visione dell’«eterno femminile (e non del femminismo)» come ha ben scritto Gilberto Isella (ne «Il palchetto» del GdP). È una raffinata “sonata” a due mani con trentacinque liriche di Ketty Fusco – poetessa e donna di teatro – accompagnate da una decina di disegni in carboncino su carta realizzati da Alda Bernasconi nel periodo tra il 1998 e il 2001.

Le “fogge dissonanti” spaziano da *Maquillage* a *Braccia nude di donna*, da *Antigone sommersa* a *Donna luna*, a *Per un attimo ho visto* (dedicata alla cantante cieca) e toccano i molteplici “stati” dell’essere donna nella quotidianità, nel mito, nell’amore, nella solitudine, nel tempo che passa:

«Si sapeva bella / e ogni giorno / il domani / era certezza / del tempo, fermo / allo specchio. / Finché un mattino / una sferzata di luce / rivelò il disincanto. / E lei non era nata / ancora / al senso della vita.» (*Si sapeva bella*).

Il sapiente connubio tra le donne disegnate e scritte fa ricordare un libriccino simile (ma diverso nel suo nascere) di Fernando Zappa e Giuseppe Bolzani del 1986 sul destino umano dal titolo «Carpe diem».

Zappa aveva tradotto (ma non solo) dodici odi di Orazio accompagnate dai sapienti gesti (9 disegni) del “nostro” Bolzani «che ci guidano a uno scavo del sogno femminile che ogni uomo si porta dentro» (dalla prefazione di Grytzko Mascioni, Pedrazzini Edizioni).



Nudo raccolto

Ridono i tuoi crateri
come orbite vuote
ai fuochi d’artificio
nelle sere di luglio,
ai suoni deflagranti
nel buio che ritorna
dopo ogni fiore di luce,
al nostro brulicare di insetti.

Eppure
come una serva fedele
seguì obbediente
i nostri girotondi,
puntuale
nel tempo stabilito,
dea di parti e maree,
di malie,
di abbandoni.
E, senza far rumore
ci controlli.

Donna luna

Le donne di Alda Bernasconi sono a volte concrete, a volte sfuggenti, mai statiche, non perfette nei loro corpi, ma sempre vere.

Ketty Fusco ancora una volta ci dà sapienti e giovanili emozioni sia quando parla di una ventenne con «un niente di maglietta, / stretta nei jeans» (*Di sotto il casco*) o della ragazza «con occhi d’albero / d’albero ferito / nelle radici profonde / disteso / arreso / che guardava il cielo / e gli chiedeva perché» (*Con occhi d’albero*) o di Maria *Nel giorno dell’Assunta*: «mi piace pensarti, / Maria / confusa fra lo stuolo / di prescelte / in fogge dissonanti / nel giorno dell’Assunta».

L’ultima lirica del libro richiama – magari con nostalgia – la «luciolina longeva» che sa scrivere alla luna dicendole che «senza far rumore, ci controlli» (*Donna luna*).

E a questa luna si rivolgeva in musica già Vincenzo Bellini con la sua «Casta diva che inargenti queste sacre antiche piante», spesso vista solo come preghiera di invocazione alla luna, ma con una forte valenza erotica che solo la voce di Maria Callas ha saputo rendere anche tale.

* Già direttrice aggiunta dell’Ufficio delle scuole comunali

Comunicati, informazioni e cronaca

Visita delle Isole di Brissago

Dai Saint Leger al Parco botanico, sul filo della storia

Dal 19 marzo al 24 ottobre 2010 è presente un'esposizione fotografica (1880-1960 ca.) che, partendo dalle Isole e dagli eventi che ne hanno contraddistinto la storia, dall'arrivo dei coniugi di James e Antoinette de Saint Leger alla nascita del Parco botanico del Cantone Ticino, allarga gli orizzonti alla storia della regione, proponendo volti ignoti e scatti di quotidianità quasi sempre distanti dall'opulenza delle Isole di Brissago.

Completa l'esposizione una serie di brevi filmati amatoriali, realizzati attorno e sulle isole dall'inizio dagli anni Venti agli anni Sessanta del '900, messi a disposizione dalla Radiotelevisione Svizzera (materiale d'archivio RSI - Radiotelevisione svizzera di lingua italiana).

Visita guidata del parco

Le scolaresche ticinesi che visitano il Parco possono richiedere una visita guidata gratuita. Gli allievi e gli studenti pagano CHF 2.50 per l'ingresso, due docenti che li accompagnano entrano gratuitamente (ulteriori accompagnatori CHF 5.- a persona).

Per maggiori informazioni si prega di contattare:

Amministrazione Isole di Brissago / Parco Botanico del Cantone Ticino, 6614 Isole di Brissago;

Ufficio Informazioni per Prenotazioni, Visite Guidate, Seminari e Ristorante; Tel. 091 791 43 61; Fax 091 791 07 63.

Tortura e tratta di esseri umani: i diritti umani concretamente

Le varie giornate come per esempio la giornata internazionale dei diritti dell'uomo (10 dicembre), della Pace (21 settembre) o ancora la giornata mondiale del Rifugiato (20 giugno) si prestano bene per affrontare nelle scuole il tema dei diritti umani. L'approccio alla complessa tematica è ora facilitata da una proposta di lavoro su degli aspetti concreti dei diritti umani.

La Fondazione Educazione e Sviluppo ha elaborato, su mandato della Divisione politica IV (sicurezza umana) del Dipartimento federale degli affari esteri (DFAE), un corso online che grazie ai temi «Tortura» e «Tratta di esseri

umani» porta alla comprensione del concetto di «sicurezza umana»: la lotta contro di esse costituisce una grande sfida per l'intera umanità. Vengono affrontate le cause e le forme che caratterizzano le torture e le tratte di esseri umani», vengono inoltre spiegati il ruolo e l'impegno della Svizzera al riguardo.

Il dossier pedagogico, concepito per le scuole professionali e i licei, permette agli studenti anche di confrontarsi con questioni d'attualità legate alla politica nel campo dei diritti umani, della migrazione e della pace.

Esso è composto da un corso online di tre moduli, un set di cartoline e un dettagliato commento per i docenti. Gli esercizi online sono completati da testi diversificati nonché da materiale video e fotografico, che favoriscono ulteriori attività in classe.

Il nuovo dossier pedagogico si trova nei corsi online di educanet2 tramite il sito www.sicurezzaumana.ch

“Ticinesi all'Università di Pavia. La formazione degli insegnanti di scuola maggiore 1964-1981”

Lo scorso 18 gennaio, presso l'Università degli Studi di Pavia, è stato presentato il saggio “Ticinesi all'Università di Pavia. La formazione degli insegnanti di scuola maggiore 1964-1981”. Pubblicato dal Centro per la Storia dell'Università di Pavia, il saggio indaga e ricostruisce la vicenda dei corsi per il conseguimento della patente di maestro di scuola maggiore che si svolsero proprio presso l'ateneo pavese, tramite l'utilizzo di fonti documentarie reperite in archivi pubblici e privati, oltre che di fonti orali, e soprattutto tramite un'indagine a tappeto svolta fra i partecipanti per ricostruire impressioni e ricordi personali.

Fortemente voluti dalle autorità scolastiche del Cantone, e rafforzati ed ampliati da Sergio Caratti a partire dagli anni Settanta, questi corsi hanno rappresentato per oltre cinquecento insegnanti ticinesi un importante percorso formativo “in carriera”, che ha consentito a molti di loro il passaggio alla scuola media.

Il volume indaga quindi un ulteriore aspetto delle relazioni che, per secoli, hanno collegato il Cantone Ticino con l'Università di Pavia, ed offre spunti

interessanti, come per esempio il repertorio dei lavori finali che questi maestri erano chiamati a redigere, equiparabili ad una tesi di laurea.

Viene altresì ricostruita la vicenda del corso di cultura generale e pedagogica per ispettori e direttori didattici, altro esempio interessante di formazione “in carriera” volto a perfezionare la formazione pedagogica e culturale dei partecipanti, e che si svolse a Pavia e nella Svizzera francese.

Redatto da Nicoletta Solcà, il volume è stato presentato dal professor Giulio Guderzo, che di questi corsi fu direttore per lungo tempo.

Una presentazione in Ticino sarà organizzata alla Biblioteca cantonale di Bellinzona il prossimo 7 maggio, con inizio alle 18.30.

Per ulteriori informazioni:

Nicoletta Solcà, e-mail: nicoletta.solca@gmail.com; sito web del Centro per la storia dell'Università di Pavia: <http://www.unipv.it/webcesup>



Le aspettative del mondo economico nei confronti della scuola

di Luca Albertoni*

Lo scorso anno di questi tempi ebbi l'occasione di redigere per questa rivista un articolo dal titolo «Avvicinare la scuola e il mondo imprenditoriale», perché ritenevo e ritengo tuttora che i due mondi siano a volte troppo lontani e che una migliore conoscenza reciproca sarebbe di grande beneficio per entrambi. Il tema resta ovviamente di attualità, anche perché il lasso di tempo trascorso nel frattempo è troppo breve per illudersi che vi sia stato un cambiamento sostanziale nei rapporti fra mondo imprenditoriale e scolastico, che faticano a comunicare con regolarità. Dal canto mio ho continuato il lavoro intrapreso qualche anno fa, cioè quello di portare la realtà delle aziende all'interno delle scuole per spiegare la realtà che ho l'onore e l'onere di rappresentare tutti i giorni. Questo perché ritengo che una spiegazione delle rispettive realtà ed esigenze costituisca un elemento fondamentale per gettare le basi per la futura classe imprenditoriale ticinese.

Emerge infatti spesso un problema di fondo. Le aziende lamentano, a torto o a ragione a seconda dei casi, che la scuola non crea profili professionali conformi alle esigenze dell'economia. Dal canto suo la scuola lamenta, anche qui talvolta con qualche ragione, che l'economia non comunica in modo chiaro quali siano le sue esigenze in termini di formazione. È innegabile che i tempi dei due mondi siano diversi e che la rapidità con la quale mutano le condizioni in cui operano le aziende rende difficile una reattività immediata da parte di chi si occupa di formazione, in partico-

lare di quella di base. Determinati nuovi profili che risultano da evoluzioni del contesto economico ovviamente non si inventano in poco tempo e rischiano magari di sparire o mutare in modo sostanziale prima ancora che gli studenti abbiano potuto portare a termine un ciclo formativo completo. Posto in questi termini, il problema sembra irrisolvibile.

Un recente sondaggio condotto a livello federale da *economiesuisse* (i cui risultati saranno pubblicati prossimamente) conferma questa difficoltà, riconducendola sostanzialmente ad una mancanza di comunicazione e di conoscenza fra aziende e scuola, ma anche e soprattutto al fatto che verso la scuola vi sono attese sempre più elevate. In altre parole, ci si attende (non solo da parte delle imprese, ma anche da parte delle famiglie), che la scuola assuma funzioni sempre più variegate e complesse, sia in termini di educazione che di materie insegnate. Come detto, il problema sembra irrisolvibile, ma in realtà non lo è. Tenuto conto del fatto che le aziende, anche in questi tempi di difficoltà congiunturale, hanno confermato il loro impegno nell'ambito della formazione professionale, si può certamente affermare che vi sono solide basi per una stretta collaborazione con la scuola, come del resto confermano gli eccellenti rapporti esistenti fra la Cc-Ti e le altre associazioni economiche e la Divisione della formazione professionale del Cantone. La generale volontà di formare i giovani è pertanto intatta, per cui si tratta di capire dove interve-

nire. La mia impressione è che sarebbe molto utile capire quali siano le competenze di base sulle quali occorrerebbe assolutamente concentrare gli sforzi della scuola per soddisfare le esigenze dei futuri datori di lavoro. Dalla menzionata ricerca sembrerebbe emergere una priorità chiara per l'insegnamento approfondito della matematica e della prima lingua, affinché vi siano competenze di base che permettano di entrare nel mondo del lavoro con fondate nozioni di ragionamento logico e di espressione corretta nella propria lingua madre. Risulta pure che sarebbe importante insegnare meno materie, ma in maniera più approfondita fornendo così un pacchetto di conoscenze di base circoscritto ma molto solido, su cui poi costruire le altre competenze in fasi successive del percorso scolastico. Si tratta senz'altro di indicazioni parziali e che vanno discusse ed approfondite, ma sembra comunque esservi la chiara esigenza che la scuola fornisca conoscenze solide e selezionate, concentrandosi in primis su quelle materie che costituiscono la base per qualsiasi attività venga svolta. Il dibattito è lanciato e il mondo imprenditoriale è pronto a fare la sua parte per sostenere gli sforzi della scuola per una formazione completa e vicina alle esigenze dell'economia.

* Direttore della Camera di commercio, dell'industria, dell'artigianato e dei servizi del Cantone Ticino (Cc-Ti)

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 spedizione scaduto	Indirizzo insufficiente	Sconosciuto	Partito senza lasciare indirizzo	Deceduto	

Direttore responsabile: Diego Erba
Redazione: Cristiana Lavio
Comitato di redazione:
Rita Beltrami, Marzio Broggi,
Leonia Menegalli, Luca Pedrini,
Daniele Sartori.

Segreteria e pubblicità:
Sara Giamboni
Divisione della scuola
Viale Portone 12, 6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11/14
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.–