

2 **Il paesaggio di Bologna**  
di Mauro Martinoni

2 **Scuola e situazioni problematiche**  
di Maria Luisa Delcò

5 **La riforma universitaria**  
di Maddalena Muggiasca

7 **Come leggono i nostri allievi. I risultati dell'indagine PISA 2000 nella Svizzera italiana**  
di Francesca Pedrazzini-Pesce

11 **La torre del PISA - Riflessioni ingenuie sui risultati di una indagine internazionale**  
di Dario Corno

15 **Il potenziamento dell'italiano nella scuola**  
di Annamaria Gélil-Ghirlanda

17 **Mosaico: il periodico della Scuola media di Tesserete**  
di Giorgio Cesarini

20 **Viaggioleggendo - Percorsi di lettura per la scuola elementare**  
di Bruno Beffa

24 **A scuola per l'acqua**  
di Elena Nembrini, Virgilio Sciolti, Marco Briccola, Renzo Lanfranchi, Malù Cortesi, Giancarlo Barenco, Roberto De Bernardo

27 **Giornate progetto: gli impianti di depurazione delle acque luride**  
di Gianni Heissel

**Recensioni:**

28 Colpi l'arrosto col martello,  
di Lorenzo Manetti

28 Scuola media... e poi?

31 **Comunicati, informazioni e cronaca**

32 **L'opinione di...**  
Scuola: alla ricerca del dialogo perduto,  
di Saverio Snider

262

Periodico della Divisione della scuola

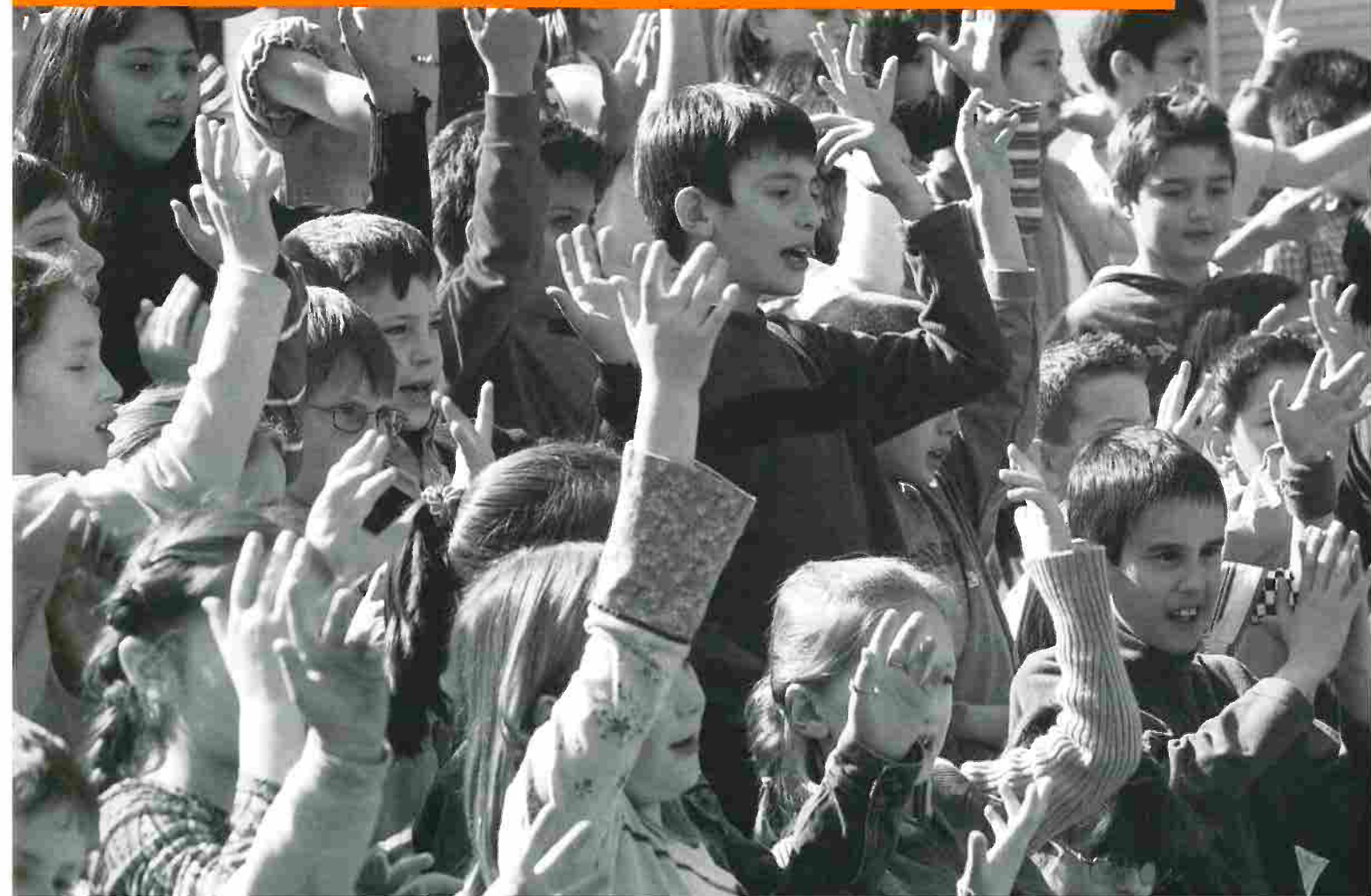
Anno XXXIII - Serie III

Maggio-Giugno 2004

# Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto T.Press/C.F.



# Scuola e situazioni problematiche

di Maria Luisa Delcò\*

Negli ultimi tre anni le attenzioni di due gruppi di lavoro (DECS, DSS, DI) si sono dirette sulla tematica dei casi difficili a scuola. I lavori di queste due commissioni sono stati presentati a Cadenazzo, lo scorso 2 marzo 2004, ai quadri della scuola dell'obbligo.

Cerchiamo di ripercorrere in sintesi le riflessioni scaturite, i possibili scenari d'intervento e presentare anche alcuni dati quantitativi e qualitativi.

## Gruppo di lavoro Divisione scuola

A partire dall'anno scolastico 2001-02 la Divisione della scuola ha messo a punto una serie di misure a favore degli allievi problematici: queste sono state elaborate sulla scorta degli elementi scaturiti da un'indagine svolta nel 2000 da un Gruppo di lavoro ad hoc.

Le misure introdotte hanno costituito una prima piattaforma di lavoro sulla base della quale gli operatori scolastici hanno elaborato progetti, mobilitato risorse, assunto nuovi compiti; il coinvolgimento in maniera attiva delle persone direttamente interessate (tutte le componenti della scuola) ha permesso di trovare risposte, nel limite del possibile, adeguate alle situazioni segnalate.

Globalmente si sono avute 21 richieste così distribuite: per le scuole comunali (scuola dell'infanzia/SI e

scuola elementare/SE) 7 domande; per le scuole medie 14 istanze. Nelle SI e SE quattro risorse a favore di quattro allievi, una risorsa per collaborazione PAO (Pronta accoglienza e osservazione) e due risorse a favore di 25/30 allievi all'interno di due Istituti scolastici; nella scuola media dodici risorse per singoli allievi o gruppi di allievi, una risorsa per consulenza ad un Istituto scolastico, una risorsa per collaborazione PAO e altri Istituti sociali.

Come si può dedurre da questi dati, le sedi coinvolte sono una ventina e gli allievi seguiti 75/80 (lo scorso anno le sedi interessate erano 16, per un totale di ca. 30 allievi seguiti).

Questo aumento era da prevedere per alcuni motivi:

- una miglior informazione riguardo alle misure previste per gli allievi difficili ha giocato sicuramente un ruolo da non sottovalutare;
- per alcune sedi i parametri rispetto al Servizio di sostegno pedagogico (SSP) e corso pratico (CP) (SM = 1,5 posti fino a 14 sezioni / SE = 1 posto ogni 250 allievi esclusa la SI) si sono rivelati insufficienti per rapporto alla complessità e al numero dei casi da seguire, per cui si è ricorso alle misure "casi problematici";
- la maggior parte delle sedi già coinvolte durante l'anno scolastico 2001-02 ha rinnovato la richiesta

anche per l'anno 2002-03 come una necessità di continuità.

Per una corretta interpretazione dei dati, è utile precisare un aspetto di procedura alquanto importante. Le richieste giunte al gruppo sono già state oggetto di attenta valutazione da parte dei gruppi operativi attivati nei diversi Istituti; questo "trage" si è rivelato molto opportuno ed ha confermato - nel biennio sperimentale - una valida modalità di azione, soprattutto nella definizione della situazione e nel conseguente progetto da mettere in atto (utente > bisogno > creazione gruppo operativo > progetto > risorsa).

I progetti prevedevano un approccio non riducibile al solo allievo, ma anche al contesto scolastico in cui interagiva il singolo o il gruppo.

Gli obiettivi e gli interventi hanno così assunto un carattere di flessibilità e di modificabilità proprio per la natura dinamica ed evolutiva delle relazioni, contestualizzate nella complessità odierna della scuola.

Le "soluzioni" sperimentali, flessibili per la casistica stessa, hanno evidenziato come la rappresentazione delle situazioni difficili sia diversificata sul territorio e in rapporto agli ordini di scuola (aspetto positivo, ma difficile da "risolvere" in funzione di una base legale da dare alla problematica).

## Il paesaggio di Bologna

di Mauro Martinoni\*

Il sistema universitario svizzero, dopo anni di tranquilla continuità, è alla ricerca di un nuovo equilibrio.

Si parla di "paesaggio universitario svizzero" proprio per dare l'immagine di qualcosa di complesso, articolato, dinamico: in questa evoluzione la dichiarazione di Bologna prende un posto importante, spesso esagerato.

### Cosa è la dichiarazione di Bologna?

È una dichiarazione firmata a Bologna nel 1999 da politici (e non da professori) che hanno cercato di definire alcuni strumenti organizzativi per ovviare a preoccupazioni precise: studi troppo lunghi, forte abbandono dell'università senza titolo, bassa mobilità.

1. Uno strumento comune di misura dell'apprendimento basato non sull'insegnamento, ma sulla stima dell'impegno dello studente per raggiungere un obiettivo definito (lezioni, lavoro personale, stage). Per convenzione ci si accorda che un "normale" anno accademico comprenda 60 crediti (ECTS); un ECTS è 1/60 di un anno accademico e non viceversa (cioè non è sommativo). È un'unità di misura, non definisce il contenuto: tutti misurano in litri (e non in pinte o galloni), ma questo non implica che sia vino d'annata, gazzosa o acqua.

Date le considerazioni che precedono, il rapporto del gruppo propone due possibili scenari di attuazione delle misure di fronte ai casi problematici.

### Scenario 1

Confermare l'attuale assetto "sperimentale" di un gruppo operativo cantonale con una figura di coordinamento nel suo interno.

Scopi:

- vagliare le istanze;
- concedere le risorse;
- valutare l'esito dei progetti realizzati.

Sottolineamo l'importanza di un feedback in merito ai progetti: infatti i rapporti intermedi e finali richiesti agli istituti scolastici hanno permesso regolazioni a diversi livelli.

### Scenario 2

Riorientare le finalità dei Servizi di sostegno pedagogico (SI-SE; SM) nel senso di ampliare il raggio di competenze degli stessi, attribuendo anche il compito di gestire le situazioni problematiche.

Con questo scenario si tratta di rivedere:

- il profilo del docente di sostegno;
- il suo statuto;
- il rapporto numerico tra la popolazione scolastica e gli operatori del servizio.

Questa seconda ipotesi di lavoro decentra il tutto a livello regionale, può dare una connotazione particolare al disadattamento, non permette un monitoraggio sul piano cantonale. Quindi, in futuro, con questo scenario si prevede che di regola le situazioni difficili saranno prese in carica dal docente di sostegno pedagogico, ma di fronte a situazioni molto complesse si potrà ancora far capo a risorse puntuali.

Sarà comunque importante predisporre in questo caso di un dispositivo di monitoraggio per garantire prestazioni eque sul territorio.

### Gruppo di coordinamento interdipartimentale

Alcune difficoltà evidenziate nei rapporti dei gruppi operativi hanno portato alla necessità di istituire un gruppo di coordinamento interdipartimentale che affrontasse essenzialmente la comunicazione tra enti e/o servizi dei tre Dipartimenti coinvolti (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Dipartimento della socialità e della sanità, Dipartimento delle istituzioni).

Queste le tre finalità esplicitate nel mandato del Consiglio di Stato:

- assicurare la reciproca informazione sulle iniziative, promosse nei tre dipartimenti, rivolte alla casistica

degli "allievi problematici";

- favorire il coordinamento delle iniziative intraprese e la tempestiva presa a carico degli allievi da parte dei servizi coinvolti;
- proporre nuove modalità d'intervento o il potenziamento delle prestazioni attualmente assicurate.

Il gruppo ha proceduto inizialmente alla mappatura dei diversi servizi/enti che interagiscono con scuola e famiglia (vedi fig. a pag. 4) per evidenziarne i principali problemi, i limiti, gli obiettivi da raggiungere, le proposte operative (Ufficio del servizio sociale, Istituti sociali, Servizio medico psicologico, Autorità di tutela, Polizia giudiziaria). Gli obiettivi da raggiungere, comuni a tutti i servizi/enti sono essenzialmente i seguenti:

- facilitare gli scambi tra servizi per accettare i limiti e calibrare le reciproche aspettative;
- ricercare una maggiore equità di intervento tra servizi con obiettivi affini;
- "costruire" il consenso su un progetto d'intervento;
- perfezionare la capacità di accoglienza di adolescenti per affidi d'urgenza e/o formativi;
- contenere il più possibile i tempi tra segnalazione e intervento;
- apprendere a lavorare secondo l'approccio dell'intervento di rete;

2. Una strutturazione a due livelli degli studi. Dopo 180 ECTS (come media dopo tre anni) lo studente deve ricevere un titolo di studio (Laurea o Bachelor), con possibilità di immettersi nel mercato del lavoro. Successivi incontri (Praga, Berlino) hanno precisato un secondo livello con 90/120 ECTS (Laurea di specializzazione o Master).

### Cosa non è la dichiarazione di Bologna?

Non si occupa del riconoscimento dei titoli di studio per l'esercizio di professioni specifiche, regolato da un'autorità politica (cfr. medici, insegnanti), da un Ordine professionale (cfr. architetti) oppure dal datore di lavoro, in base ad una valutazione dei documenti, ad un esame o ad una formazione complementare ("patente", "abilitazione").

Anche la specializzazione dopo una formazione universitaria non è regolata dal modello di Bologna: si tratta di specializzazioni, rivolte a professionisti, in genere lungo la carriera, e i costi vengono assunti dagli interessati (partecipanti e/o i loro datori di lavoro). Per formazioni di 60 ECTS si usa il termine di Executive Master: la denominazione "master", usata in contesti diversi, è fonte di continue confusioni.

### Cosa ha deciso la Conferenza universitaria svizzera (CUS) nel dicembre 2003?

Coerentemente con il sistema duale vengono mantenute due scuole universitarie distinte: da una parte Università e Politecnici (in seguito UNI), dall'altra le SUP, comprese le ASP. Le SUP offrono un bachelor professionale, che di regola dovrebbe permettere l'inizio di una attività lavorativa, e - dal 2008 - un secondo livello di formazione (Master).

Le UNI offrono un bachelor propedeutico (Laurea) di regola completato con un master (Laurea specialistica).

Il dottorato è offerto solo dalle università.

Il cambiamento in atto nella formazione universitaria svizzera è molto profondo, con violente resistenze e fughe in avanti: la dichiarazione di Bologna è solo una parte di un processo più complesso, anche se viene citata in contesti in cui non ha nessuna incidenza.

Come gli spaghetti, anche l'università sembra migliore condita con la salsa bolognese.

\* Direttore dell'Ufficio studi universitari

– potenziare le risorse attraverso operatori con competenze mirate per le nuove e complesse situazioni.

Questi obiettivi possono essere raggruppati in tre categorie.

• **Informazione e equità**

Facilitare gli scambi tra servizi per conoscere le reciproche aspettative e ricercare una maggiore equità sul territorio.

Una premessa di base è quella di permettere la comunicazione tra scuola e servizi, in modo che il "messaggio" passi dall'"emittente" al "destinatario" con chiarezza e univocità del "canale".

• **Prevenzione**

Segnalare la situazione in modo tempestivo con lo scopo di evitare perdite di tempo nel curriculum scolastico dell'allievo.

• **Formazione**

Apprendere a lavorare secondo un approccio sistemico e riuscire a dare risposte adeguate alle situazioni.

**Linee di tendenza**

Le riflessioni elaborate hanno permesso di delineare due scenari:

- la necessità di prevedere un organismo centrale che coordini i diversi servizi (verticalità);
- la necessità di mettere in relazione servizi/enti affini in base ai compiti: valutazioni, diagnosi, autorità decisionali ecc. (orizzontalità/trasversalità).

Nel rapporto si evidenzia la maggior funzionalità del secondo scenario.

Infatti si pensa alla scuola del territorio che si deve sempre più strutturare all'interno dell'Istituto scolastico, visto come comunità educante tra allievi, docenti, genitori (art. 24 della Legge della scuola, 1990).

La realtà scolastica attuale è fatta di ca. 40 Istituti di scuola media, di scuole professionali di vario genere (artigianali, industriali e commerciali) e di ca. 200 Istituti comunali, comprensivi nella maggior parte di scuola dell'infanzia e di scuola elementare, di cui ca. 40 con direttori a tempo pieno.

Per questo scenario la scuola deve essenzialmente:

- promuovere, all'interno degli Istituti scolastici, un contesto ambientale favorevole allo sviluppo dei progetti sopracitati;
- cercare la condivisione e la coerenza

nella gestione di situazioni problematiche e di conseguenza trovare regole comuni di trattamento (vedi anche il Servizio di sostegno pedagogico, unico servizio interno alla scuola), cfr. art. 63 della Legge della scuola, 1990, e cap. 4 (art. 75/91) del Regolamento di applicazione della Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare, 1996.

Le conclusioni del rapporto intermedio del gruppo di coordinamento portano ad una piattaforma operativa nei tre Dipartimenti, che consideri i seguenti punti-chiave:

1. Migliorare la comunicazione tra le diverse istituzioni, intesa come tessuto connettivo che innerva ogni azione sociale o interazione.

Ogni atto comunicativo implica un impegno del parlante.

Una componente essenziale della comunicazione è l'argomentazione; anche l'argomentazione, come particolare genere di comunicazione, è uno scambio di "munera" (dono e compito): si forniscono e si accettano ragioni.

2. Lavorare per progetti d'intervento, costruendo il consenso sugli stessi (anche per la possibile necessità di risorse supplementari, allocazione

attraverso la "gestione per progetto").

3. Rileggere ruoli e profili degli operatori coinvolti e prevedere una conseguente formazione continua mirata a possibili nuovi compiti (per la scuola, ridefinire i compiti del servizio di sostegno pedagogico).

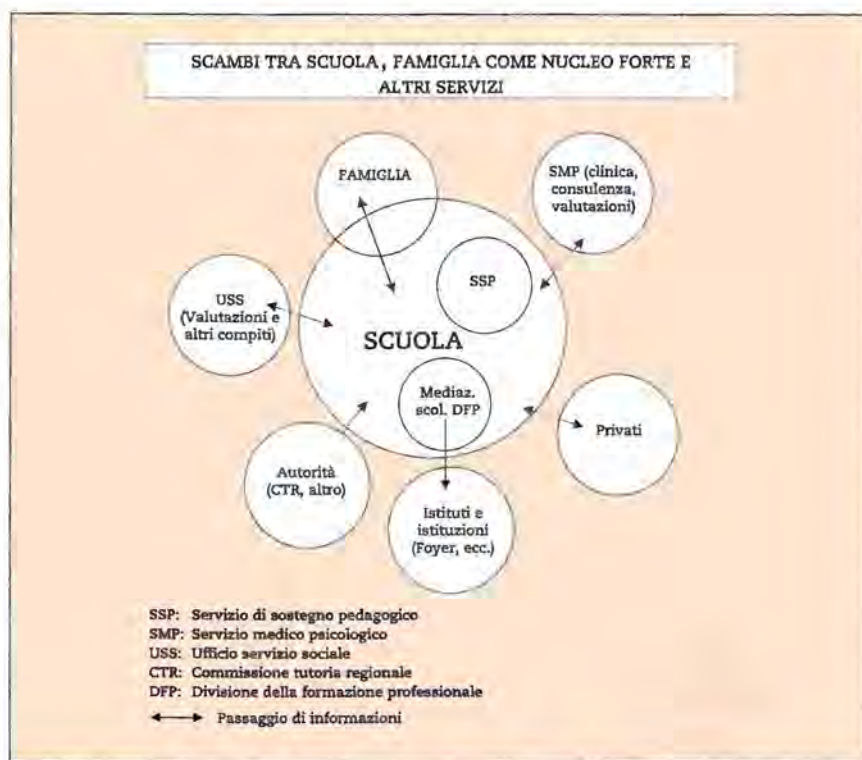
4. Tendere verso un'uniformità nelle modalità d'intervento con lo scopo di raggiungere un'equità di risposte tra servizi con obiettivi affini e dare così un'immagine "esterna" chiara e univoca.

5. Definire un referente per la scuola, per i servizi sociali, per le autorità giudiziarie e adottare una serie di protocolli comuni ai fini di un coordinamento nella gestione delle situazioni problematiche.

Fonti:

- DECS, DS – Casi problematici a scuola – Rapporto anno scolastico 2002-03, Bellinzona, dicembre 2003
- DECS, DSS, DI – Rapporto del gruppo di coordinamento interdipartimentale "Allievi problematici", Bellinzona, gennaio 2004

*\*Direttrice aggiunta dell'Ufficio delle scuole comunali*



# La riforma universitaria<sup>1</sup>

di Maddalena Muggiasca\*

Alle università e ai politecnici svizzeri si stanno rivoluzionando quasi tutti i curricula. Cambiano i titoli conseguiti, le prestazioni saranno espresse in punti di credito, la mobilità tra le università sarà facilitata.

## Che cos'è un bachelor? Che cos'è un master?

Sono i nuovi titoli universitari. Non si parlerà più, per contro, di diplomi o di licenze.

Dopo tre anni di studio, gli studenti conseguono il *bachelor*, che permetterà loro di accedere agli studi per conseguire, in un anno e mezzo – due, il *master*, ma anche, in alcuni casi, di inserirsi nel mondo del lavoro.

La durata degli studi che abbiamo citato è solo indicativa, perché saranno concesse proroghe alle persone obbligate a lavorare per mantenersi agli studi. Dopo il *bachelor* sarà possibile anche dedicarsi a qualche anno d'attività professionale e riprendere gli studi in seguito.

Come avviene già ora per alcune discipline, le prestazioni saranno espresse in punti ECTS (*European Credit Transfer System*), permettendo così paragoni tra i risultati conseguiti a un'altra università e quelli richiesti dalla sede in cui uno studente intende proseguire gli studi.

Un punto corrisponde a trenta ore di lavoro, comprendenti la partecipazione a corsi e seminari e lo studio individuale. In un semestre si prevede che gli studenti conseguano trenta punti, perciò, per un *bachelor*, sono necessari 180 punti e, per un *master*, ulteriori 90 – 120 punti.

La riforma di Bologna contempla anche studi di dottorato, formati dalla ricerca individuale e dalla frequenza di corsi d'alto livello.

## Quali sono le differenze rispetto ai titoli conferiti finora, la licenza, per alcune facoltà, e il diploma per altre?

Con il nuovo modello dopo tre anni si ha già in mano un titolo universitario che, in qualche caso, permette un'attività professionale.

Il *bachelor* costituisce una formazione scientifica di base ampia e generale. In alcuni curricula, già a questo stadio sono proposti corsi che facilitano un'attività lavorativa. Il *bachelor* rappresenta la premessa indispensabile per proseguire gli studi verso il *master*. Qui si approfondisce la materia, a volte scegliendo un indirizzo di specializzazione scientifica oppure professionale.

I curricula non sono stati adeguati agli accordi di Bologna soltanto formalmente, ma si sono rivisti anche i contenuti. Le università e i politecnici offrono vari nuovi studi interdisciplinari a livello di *master*.

Durante i primi semestri i piani di studio non sono liberi. Per alcuni curricula, si è istituita una fase orientativa di un anno, chiamata di *assessment*, che non è possibile frequentare a tempo parziale. Da una parte, serve a far sì che gli studenti capiscano se la disciplina scelta sia adatta a loro, dall'altra, è utilizzata dall'università a fini selettivi.

L'uniformità delle strutture e dei titoli non implica l'annullamento delle differenze di contenuto. Ogni università conserva le sue specificità.

## Quanto vale un bachelor sul mercato del lavoro?

È troppo presto per tentare una valutazione, perché il mon-

do economico non ha ancora avuto l'occasione di mettere alla prova candidati provvisti di questo titolo. In ogni caso, un *bachelor* godrà di maggior considerazione rispetto a uno studio universitario interrotto dopo sei semestri senza che l'interessato abbia ottenuto alcun diploma.

In quali materie si riuscirà a trovare un impiego, e per quali funzioni? Probabilmente, i diplomati con il *bachelor* saranno adatti a funzioni generali, per cui occorra un'ottima cultura di base, ma non sia sempre necessaria una specializzazione precisa. Si può pensare, per esempio, ad attività nel ramo commerciale, informatico, della comunicazione. Nel diritto, nelle professioni tecniche (tranne, forse, per funzioni d'assistente), nell'insegnamento liceale e nelle professioni mediche si prevede che sarà indispensabile un *master*.

## Con un bachelor sarà possibile accedere a ogni tipo di master?

No. Le università si accordano tra loro per definire le condizioni di ammissione al *master*. Non sono ancora state prese decisioni, ma sembra che si profilino le regole seguenti:

- Chi ha conseguito un *bachelor* in una determinata materia, nella sua sede ha diritto di iscriversi al *master* corrispondente.
  - Chi, conseguito il *bachelor*, cambia università, dovrà probabilmente sostenere prove supplementari. Per esempio: Claudio è in possesso di un *bachelor* in economia dell'università di Zurigo. Se intende frequentare gli studi di *master* a San Gallo, dovrà recuperare i corsi dell'anno di *assessment* che gli mancano.
  - Se si desidera iscriversi a un *master* che non corrisponde al *bachelor* conseguito, bisognerà riprendere tutto quello che manca. Per esempio, Petra ha un *bachelor* in storia, ma desidera passare al *master* in scienze della comunicazione. Come minimo, le sarà chiesto di recuperare il corso sui metodi matematici della ricerca sociale empirica.
- La decisione sull'ammissione e sulle condizioni cui ottemperare sarà presa caso per caso.
- Anche il passaggio da un *bachelor* conferito da una SUP (scuola universitaria professionale) a un *master* accademico sarà concesso esaminando ogni situazione particolare.

## Sarà davvero più facile il passaggio da un'università svizzera a una sede straniera?

Un *bachelor* non garantisce automaticamente l'accesso a un *master* presso un'università estera. Chi cambia sede dovrà recuperare alcuni corsi e/o esami. Le università stringeranno accordi per regolare la mobilità studentesca. Saranno creati documenti che descriveranno nei particolari i corsi frequentati e gli esami sostenuti, come pure la collocazione del titolo nell'insieme formativo del paese d'origine, così da rendere più agevole il giudizio all'università di destinazione (*diploma supplement*).

## Quali università hanno già istituito il nuovo sistema? Entro quale data tutte le sedi si saranno adeguate?

In Svizzera le riforme hanno raggiunto uno stato abbastanza avanzato. Le università di San Gallo, Basilea, Lugano, Lucerna e il Politecnico di Losanna hanno già concluso le riforme. Al Politecnico di Zurigo e all'università di Friburgo la maggior parte dei curricula segue la nuova struttura. Le



sedi di Ginevra, Neuchâtel e Losanna introdurranno i nuovi curricula nell'autunno del 2004. Zurigo prevede di mettere in vigore il nuovo sistema nell'autunno del 2004 per le scienze economiche e alcune discipline della facoltà di scienze matematiche e naturali, due anni dopo per le altre materie. Non si sa ancora se, come e quando la facoltà di medicina si adeguerà al nuovo sistema.

### È preferibile studiare in un'università che, nella nostra materia, ha già attivato il nuovo sistema?

Il prossimo autunno la maggior parte dei curricula seguirà già il nuovo regolamento. Se la materia che ci interessa è ancora organizzata secondo il vecchio modello, nella maggior parte dei casi, basterà aspettare un anno, facendo pratica o dedicando alcuni mesi a un perfezionamento linguistico. Si possono anche iniziare gli studi in una sede che ha già introdotto il modello di Bologna. Nel dubbio, è auspicabile paragonare attentamente i programmi delle varie sedi e chiedere un colloquio con i consiglieri per gli studenti della materia scelta. Se si preferisce conseguire in fretta un titolo, perché non si è sicuri della propria resistenza allo studio, è meglio scegliere una sede che è già passata al nuovo sistema.

### Si potrà trasformare una licenza o un diploma in master?

No, salvo se le università organizzeranno corsi - passerella.

### Le SUP e le alte scuole pedagogiche (ASP) introdurranno anch'esse il sistema di Bologna e i nuovi titoli?

Entro il 2010 tutte le scuole di livello terziario dovranno introdurre la riforma. Anche le SUP e le alte scuole pedagogiche stanno preparando i programmi. Qualche curriculum

innovato ha già preso avvio. Rispetto alle formazioni accademiche, quelle offerte dalle SUP e dalle ASP costituiscono un titolo professionale.

I possessori di un *bachelor* conseguito a una SUP o a un'ASP avranno accesso a un *master* accademico per mezzo di prestazioni supplementari o di "passerelle", concordate tra le sedi di studio.

### Voci scettiche

Le associazioni studentesche sono perplesse, quando non contrarie alle riforme secondo gli accordi di Bologna. Infatti, le considerano un attacco neolibera al sistema formativo. Il passaggio a curricula di studio meno liberi, dai corsi e dagli esami prescritti con maggior precisione, pregiudicano la crescita culturale dei giovani. Lo scopo principale delle riforme è di preparare giovani adatti a entrare immediatamente dopo gli studi nella vita attiva e ad adeguarsi alla mentalità aziendale.

Gli studenti costretti dalle necessità materiali a guadagnarsi da vivere con il loro lavoro faranno fatica a mantenere il ritmo di studio, specialmente nella fase di *assessment*, dove non sono concesse dilazioni. Le fasi successive, invece, quando l'insegnamento diventa modulare, tengono conto maggiormente dei bisogni degli studenti lavoratori.

La Conferenza dei rettori universitari svizzeri ha espressamente dichiarato l'intenzione di tener conto delle condizioni sociali degli studenti. In particolare, sarà opportuno aumentare le borse di studio e i prestiti. Se, con la situazione finanziaria presente, ciò sia fattibile, è ancora da vedere.

### Terminologia minima

In futuro, per i titoli universitari si impiegheranno termini unitari.

Si distingueranno il *bachelor of arts* (BA), il *bachelor of science* (BSC), il *master of arts* (MA) e il *master of science* (MSC).

Per esempio, esistono già il *bachelor of science* in psicologia (Università di Basilea), il *master of arts* in economia (università di Basilea). Un indirizzo di studio si chiama *major*, per esempio: *bachelor of arts - major in economics*.

Quando si parla di *undergraduate studies*, si intende il livello di *bachelor*; con *graduate studies* si intende il livello di *master*. L'abbreviazione PH.D (*doctor of philosophy*) è il dottorato.

L'introduzione di un sistema a due gradini comporta rischi di malintesi. Un corso post-diploma MBA (*master of business administration*), come quelli esistenti da anni, non dev'essere confuso con un *master* del sistema concordato a Bologna. Le denominazioni degli studi post-universitari non sono ancora definite. Probabilmente, il vecchio MBA si chiamerà *executive master of business administration*.

### Informazioni

[www.bolognareform.ch](http://www.bolognareform.ch): contiene informazioni aggiornate sulla riforma (cfr. anche: [www.crus.ch](http://www.crus.ch));

[www-ects.ch](http://www-ects.ch): informa sul sistema dei punti di credito;

[www.kfh.ch](http://www.kfh.ch): contiene informazioni sulla riforma di Bologna alle SUP e alle alte scuole pedagogiche.

\* *Orientatrice scolastica e professionale*

1) Articolo tratto da "Perspektiven", N. 1, 2004.

# Come leggono i nostri allievi. I risultati dell'indagine PISA 2000 nella Svizzera italiana

di Francesca Pedrazzini-Pesce\*

Sono ormai trascorsi quattro anni da quando nella Svizzera italiana si è iniziato a parlare di PISA<sup>1</sup>, l'indagine internazionale promossa dall'OCSE sulle competenze in lettura, matematica e scienze naturali dei quindicenni. Infatti, i primi dati di questa indagine ciclica sono stati raccolti nella primavera del 2000, una seconda rilevazione è avvenuta nel 2003 e la terza è prevista per il 2006. Nei paesi partecipanti, l'indagine ha permesso di valutare lo stato delle competenze in queste tre discipline e di mettere a confronto quei fattori che sono in relazione con il livello delle competenze. Essa consentirà inoltre di esaminare ad intervalli regolari l'evoluzione delle competenze dei giovani.

## Una metodologia complessa...

L'indagine PISA è stata definita come "l'operazione scientifica più importante in corso oggi nel settore delle scienze dell'educazione sul piano internazionale"<sup>2</sup>. Alcune cifre bastano per confermare questa affermazione: nei 32 paesi partecipanti al primo ciclo del 2000 (più di 40 paesi hanno partecipato al secondo del 2003) 265'000 quindicenni hanno dedicato un'intera mattinata alla compilazione di test e questionari. In Svizzera i giovani coinvolti sono stati più di 13'000, provenienti da 311 istituti scolastici dei settori secondario I e II; nella Svizzera italiana il campione comprendeva circa 1'200 allievi di quarta media o del primo anno di una scuola post-obbligatoria per un totale di 37 istituti scolastici del settore pubblico e privato.

Esperti delle tre discipline provenienti dai diversi paesi hanno creato gli esercizi per il test per la misurazione delle competenze. Gli item utilizzati nel 2000 sono stati 66 per un totale di 205 domande; essi sono il risultato della selezione avvenuta in precedenza sulla base dei risultati del test pilota, di una valutazione approfondita da parte degli esperti e infine in funzione della loro conformità con il modello statistico utilizzato<sup>3</sup>.

Gli item sono stati suddivisi in 9 differenti fascicoli d'esercizi della durata di 2 ore ciascuno; ogni allievo doveva risolvere gli esercizi contenuti in uno di questi fascicoli e rispondere alle domande di un questionario atto a

raccogliere informazioni sulla sua persona, sulla sua famiglia, sui suoi atteggiamenti nei confronti della scuola, dello studio e della lettura e sul contesto scolastico in genere. Per ogni allievo partecipante sono stati calcolati una serie di punteggi che indicano la sua prestazione media nella comprensione dei testi e nell'ambito matematico e scientifico.

Alla base dell'indagine vi è il concetto di *literacy* che sottintende quell'insieme di conoscenze necessarie per poter partecipare quotidianamente, attivamente e consapevolmente alla vita sociale e sviluppare costantemente il proprio sapere, così come è richiesto dalla società odierna<sup>4</sup>. Questo significa che, a differenza delle indagini internazionali svolte in precedenza, i programmi d'insegnamento delle scuole partecipanti non sono stati presi in considerazione per la concezione degli item, ma che gli autori dell'indagine hanno optato per la misurazione di quell'insieme di competenze non necessariamente imparate a scuola e ritenute universalmente indispensabili nella vita di tutti i giorni.

Come già detto, l'obiettivo principale dell'OCSE consiste nella raccolta di dati comparabili sul piano internazionale e da un ciclo all'altro. Ciò implica per lo meno due cose: la prima riguarda la scelta della popolazione di riferimento e la seconda l'uso di strumenti d'indagine stabili nel tempo.

La questione della popolazione di riferimento è stata risolta selezionando gli allievi in base alla loro età e non in base alla classe frequentata. Sono stati quindi testati i quindicenni, in quanto essi si trovano, nella maggior parte dei paesi partecipanti, alla fine dell'obbligo scolastico. Questa scelta mal soddisfaceva le esigenze di confronto all'interno del nostro paese, dal momento che i quindicenni in Svizzera frequentano anni di scuola differenti a dipendenza del cantone in cui sono scolarizzati. Per questo motivo il gruppo svizzero di pilotaggio di PISA<sup>5</sup> ha deciso di prendere parte a PISA con due campioni distinti, anche se in parte sovrapposti: quello dei quindicenni per i confronti internazionali e quello degli allievi del 9° anno di scuola per i confronti interregionali e intercantonali.

Per quanto concerne gli strumenti

d'indagine utilizzati e la comparabilità nel tempo, è necessario ricordare che i tre cicli previsti da PISA (2000, 2003 e 2006) esaminano sempre tutte e tre le discipline, ma che ogni ciclo presta particolare attenzione a una di esse, sottoponendo agli allievi un numero maggiore di esercizi e ottenendo in questo modo possibilità d'analisi più approfondite. Così, nel 2000 è stata la lettura ad essere messa sotto la lente d'ingrandimento, nel 2003 è stato il turno della matematica e nel 2006 sarà la volta delle scienze naturali. Il confronto nel tempo è reso comunque possibile dal fatto che in tutti e tre i cicli è presente un determinato numero di item che resta invariato.

## ... per dei risultati paragonabili

Buoni in matematica, discreti in lettura e in scienze naturali. Così sono stati spesso e sbrigativamente riassunti i risultati ottenuti dalla Svizzera. Questa valutazione si basa sul fatto che in matematica solo il Giappone e la Corea del Sud hanno ottenuto un risultato medio significativamente superiore a quello svizzero. Nelle altre due discipline la Svizzera si situa invece in quel folto gruppo di paesi che hanno fornito una prestazione vicina alla media dei paesi dell'OCSE. Il grafico a pag. 10 mostra i dati relativi alla lettura; più precisamente per ogni paese sono indicate le percentuali di allievi nei diversi livelli di competenza definiti di PISA. Ogni livello di competenza descrive le abilità necessarie per risolvere gli esercizi in esso classificati. Solo per citare i due estremi a mo' di esempio, gli allievi che hanno raggiunto il livello 5 sono in grado di risolvere esercizi complessi, utilizzare informazioni contenute in testi inusuali e difficilmente reperibili, valutare in modo critico un testo e formulare ipotesi utilizzando le proprie conoscenze in materia. Gli allievi classificati nel livello 1 sono capaci di risolvere unicamente gli esercizi più semplici, individuare singole informazioni, riconoscere il tema principale di un testo o creare semplici collegamenti con conoscenze generali. Come si può vedere nel grafico a pag. 10, a questi cinque livelli ne è stato aggiunto un altro, denominato < 1, in quanto, risultati alla mano, si è con-

statato che in ogni paese è presente una fascia più o meno consistente di allievi non in grado di adempiere nemmeno gli esercizi più semplici proposti da PISA. Globalmente questi giovani, che sanno leggere dal punto di vista tecnico, ma che incontrano serie difficoltà a utilizzare la lettura come strumento per estendere le loro conoscenze in altri ambiti, rappresentano il 6% dei quindicenni di tutti i paesi dell'OCSE e il 7% in Svizzera.

Considerando i risultati delle tre regioni linguistiche svizzere sulla base del campione degli allievi del nono anno di scuola, si può vedere che nella competenza in lettura i risultati migliori sono stati ottenuti dagli allievi della Svizzera francese, seguiti da quelli della Svizzera tedesca e infine dalla Svizzera italiana (grafico 1). Questo tipo di grafico indica, per ogni regione linguistica, il punteggio medio ottenuto (segmento nero al centro della barra) e rispettivamente i migliori e i peggiori punteggi (punti estremi della barra). Le differenze fra regioni non sono enormi, ma quella fra Svizzera francese e italiana è statisticamente significativa. La medesi-

ma tendenza è emersa anche per le conoscenze in matematica e in scienze naturali.

### Non solo classifiche

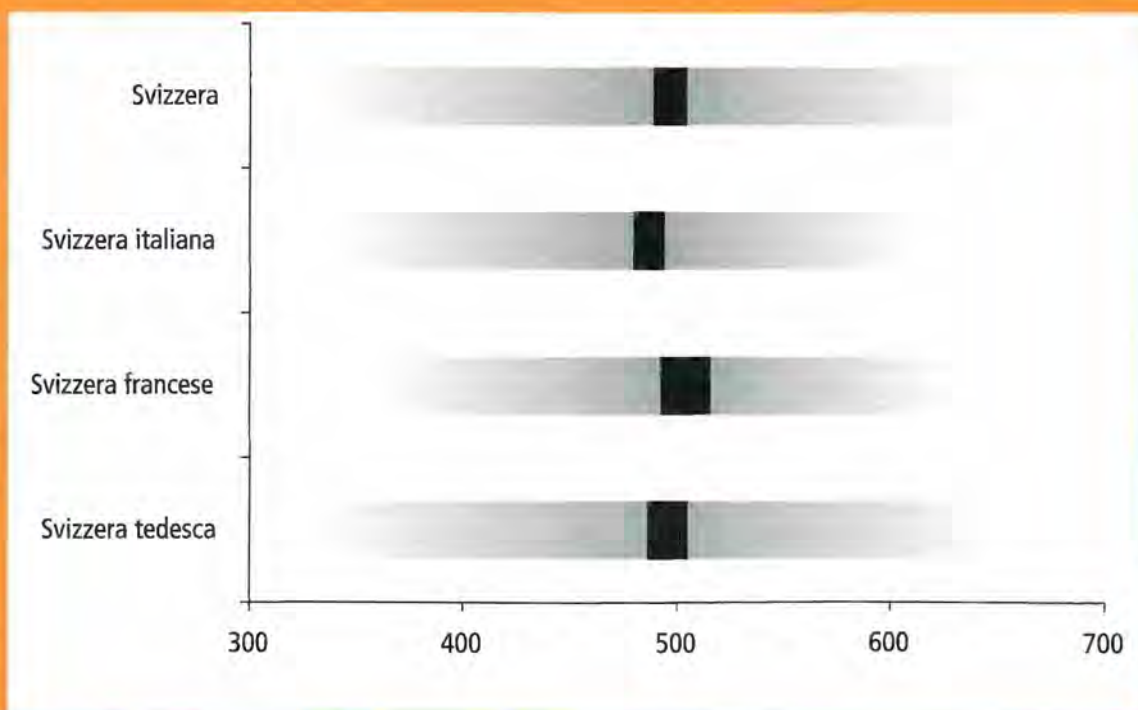
I dati scaturiti da PISA consentono però di andare oltre a queste considerazioni di classifica. Infatti, accanto alle prestazioni medie dei paesi, è interessante esaminare anche le differenze all'interno dei singoli paesi, considerando lo scarto esistente fra il punteggio ottenuto dai migliori allievi e quello degli allievi con le prestazioni più deboli. Questo dato, denominato con il termine di dispersione dei risultati, permette di valutare l'omogeneità del livello di competenza della popolazione scolastica e rappresenta dunque un importante indicatore del grado di equità di un sistema scolastico. Alcuni paesi, come ad esempio la Corea del Sud, la Finlandia o il Giappone, sono riusciti a ottenere un elevato risultato medio riducendo contemporaneamente il divario fra i migliori e i più deboli. Canada e Nuova Zelanda hanno invece ottenuto in media buoni risultati caratterizzati però da una dispersione sensibilmente più elevata. Il pae-

se in cui si è constatata la maggiore disparità dei risultati è la Germania, che ha ottenuto un risultato medio leggermente inferiore a quello svizzero.

Per valutare correttamente la situazione svizzera è necessario considerare separatamente le tre regioni linguistiche, in quanto i dati differiscono considerevolmente (vedi lunghezza barre del grafico 1: maggiore è l'estensione della barra, più marcata è la disparità dei risultati). Infatti, globalmente, la dispersione svizzera è abbastanza elevata, ma ciò è riconducibile soprattutto alla realtà svizzera tedesca, mentre in Romandia e nella nostra regione il divario fra "allievi forti e allievi deboli" è molto più contenuto. Si può quindi affermare che la Svizzera italiana, e il Ticino in particolare, dispone di un sistema scolastico in grado di garantire una più equa distribuzione delle competenze, che però si situano ad un livello medio.

Accanto alla prestazione media e alla dispersione è interessante considerare i risultati di PISA anche sulla base dei cinque livelli di competenza definiti per la lettura, già descritti in precedenza.

Grafico 1: Le competenze in lettura nel confronto regionale





Nella Svizzera italiana (vedi grafico 2) la fascia di popolazione che esce dalla scuola dell'obbligo con un'insufficiente padronanza della lettura (livelli 1 e < 1) ammonta circa al 16%; questi giovani non sono in grado di trovare una semplice informazione in un breve testo oppure di identificarne il tema principale. Questa percentuale è paragonabile a quella media svizzera, mentre nei paesi che hanno ottenuto i migliori risultati essa non supera il 12%. In questa fascia di popolazione i maschi, gli allievi che seguono i tre corsi base, i giovani appartenenti a famiglie con modeste risorse culturali o provenienti dall'estero sono più presenti rispetto alle femmine, agli allievi che seguono i tre corsi attitudinali, ai giovani i cui genitori possiedono elevati titoli di studio o sono nati in Svizzera. Circa un allievo su cinque ha dimostrato di possedere elevate o ottime capacità di comprensione dei testi (livelli 4 e 5); rispetto alla media svizzera (30%) e internazionale (32%) nella Svizzera italiana si nota quindi una minor presenza di allievi in grado di utilizzare testi complessi. Fra i lettori molto competenti si conta quasi il

25% delle femmine rispetto al 16% dei maschi.

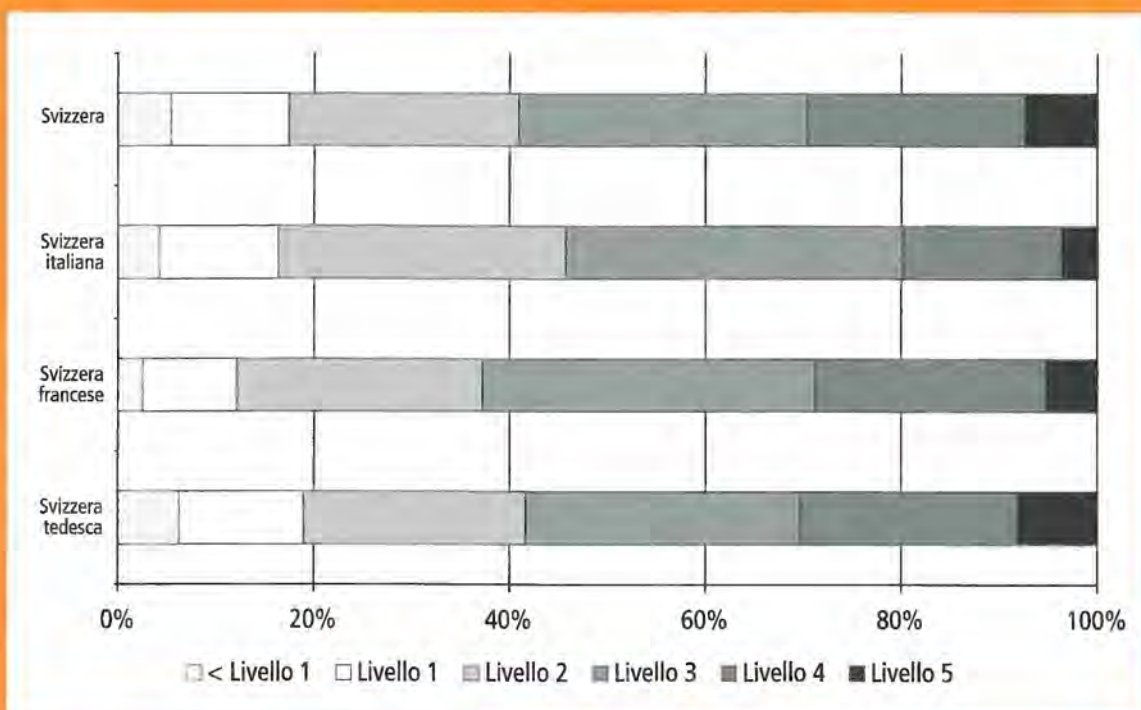
Un aspetto positivo constatato nella Svizzera italiana riguarda la relazione fra origine sociale degli allievi e livello di competenza. In generale in tutti i paesi partecipanti a PISA gli allievi di origine sociale superiore ottengono risultati migliori rispetto ai loro compagni di origine sociale inferiore, ma questa disparità varia notevolmente da un paese all'altro. Nella nostra regione il deficit di competenze degli allievi provenienti da famiglie di modesta origine sociale in confronto agli allievi delle classi sociali superiori è più contenuto rispetto a quello constatato in media in Svizzera. A parità di competenze abbiamo però potuto constatare un differente accesso al curriculum scolastico ad esigenze estese (corso attitudinale) in funzione dell'origine sociale dell'allievo; in altre parole, giovani molto competenti in lettura e di origine sociale medio-inferiore hanno meno probabilità di frequentare i tre corsi attitudinali rispetto ai giovani con il medesimo livello di competenza, ma d'origine sociale medio-superiore.

### In conclusione

Questi sono solo alcuni dei risultati emersi da PISA, molti altri sono contenuti nei diversi rapporti di ricerca pubblicati in ambito nazionale e internazionale. I dati del 2003 si aggiungeranno presto e arricchiranno con nuove dimensioni il quadro della situazione, ampliando il discorso relativo alle competenze in ambito matematico. Ci auguriamo che la discussione attorno a PISA continui anche in futuro, in quanto le indicazioni e le possibilità di confronto fornite da questo progetto su vasta scala costituiscono importanti punti di riflessione per le politiche scolastiche di tutti i paesi partecipanti.

*\*Ricercatrice all'Ufficio studi e ricerche*

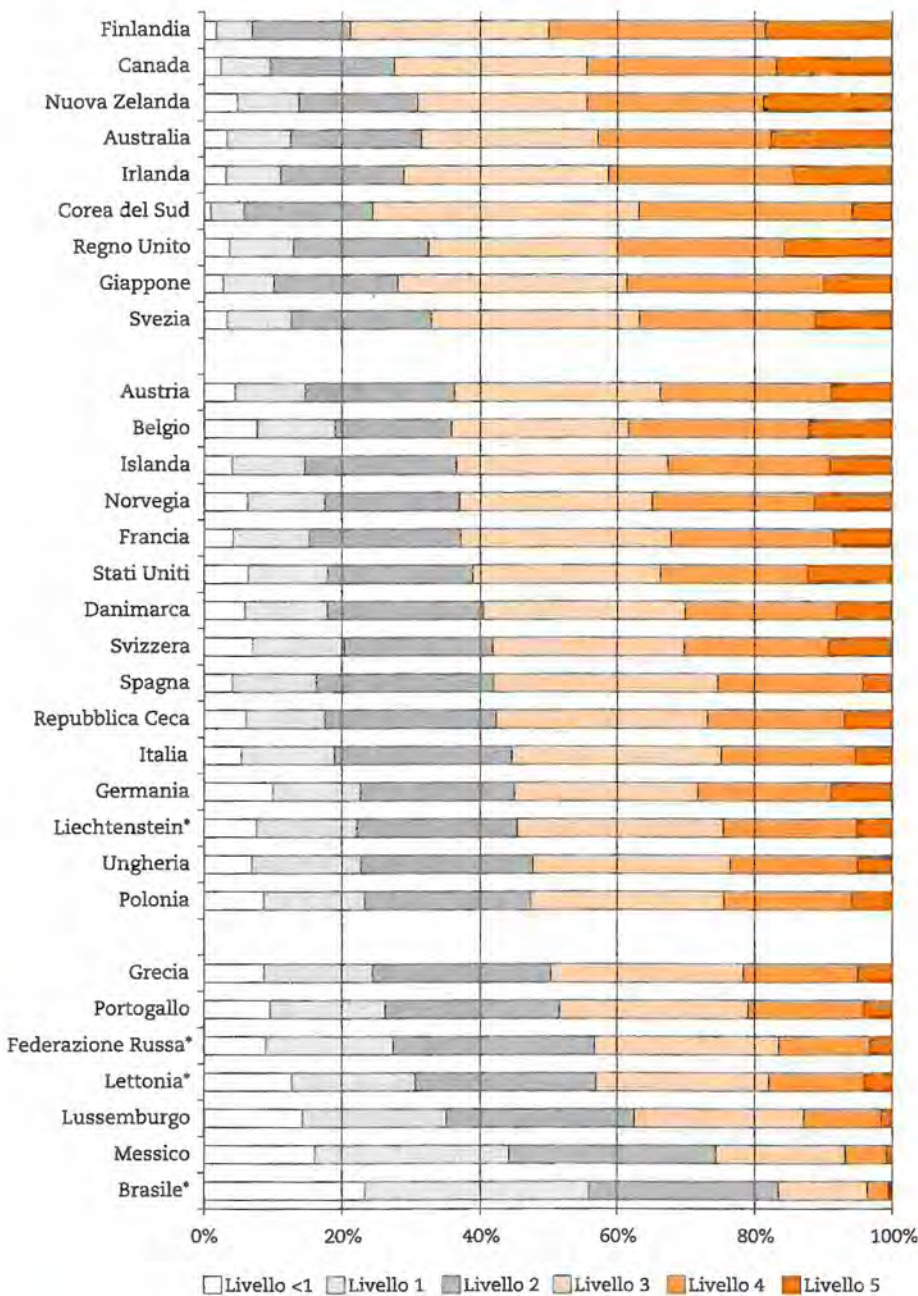
Grafico 2: Confronto regionale dei livelli di competenza in lettura



Come leggono i nostri allievi.  
I risultati dell'indagine PISA 2000  
nella Svizzera italiana

**Grafico 3: Confronto internazionale del livello di competenza in lettura**

Nel grafico i paesi sono stati divisi in tre gruppi: quello superiore rappresenta i paesi i cui allievi hanno raggiunto prestazioni significativamente migliori rispetto agli allievi svizzeri; quello al centro i paesi le cui prestazioni non si distinguono in modo significativo da quelle svizzere; quello inferiore i paesi con risultati significativamente inferiori a quelli svizzeri.



\* Non membro OCSE

**Note**

- 1 Programme for International Student Assessment.
- 2 Bottani, N. (2002). *Il programma per la valutazione internazionale degli studenti*. Disponibile presso il sito dell'Associazione docenti italiani: [http://www.bdp.it/adi/pisa/pisa\\_frame.htm](http://www.bdp.it/adi/pisa/pisa_frame.htm) [15.04.2004].
- 3 Si tratta del modello psicometrico della *Item Response Theory* (IRT). Per maggiori informazioni: Embretson, S. E., Reise, S. S. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- 4 Le definizioni precise dell'OCSE riguardanti le competenze in lettura, matematica e scienze naturali si possono trovare in Pedrazzini-Pesce, F. (a cura di) (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000 nella Svizzera italiana*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- 5 Il gruppo di pilotaggio comprende rappresentanti dell'Ufficio federale di statistica (coordinatore dell'indagine sul piano svizzero) e della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione.

# La torre del PISA

## Riflessioni ingenuie sui risultati di una indagine internazionale

di Dario Corno\*

### 1. Qualcosa è cambiato

La ricerca PISA (*Program for International Student Assessment*) ha numerosi meriti. Probabilmente, il merito principale è che questi dati ci mettono finalmente in grado di trarre delle considerazioni generali non troppo impressionistiche sulle attività linguistiche, educative e in genere didattiche nelle scuole di molti paesi. Si tratta di una finalità importante del progetto di misurazione delle competenze degli studenti quindicenni all'affacciarsi del terzo millennio. Ma si tratta di una finalità ancora più utile perché permette a chi voglia utilizzare i suoi risultati a scuola di cogliere un po' meglio quel senso di cambiamento che chiunque pratici le scene scolastiche avverte con chiarezza e talora con il tono incupito da una sconsolata perplessità.

Prendiamo il caso della sola competenza di lettura, una delle abilità misurate dai PISA del 2000. La lettura oggi è cambiata. Questa è la prima conferma che ci viene dai dati in nostro possesso. Essa però non ci proviene dai risultati, quanto dalle scelte di base che hanno prodotto i test di rilevazione e di misurazione dell'abilità su testi non specialistici. I proponenti i test ci hanno infatti più volte ricordato che la misurazione PISA riguardava non tanto l'*apprendimento della lettura a scuola*, ma quella *lettura per apprendere* che tanta parte sembra avere nella cultura mondiale attuale e che sicuramente investe quotidianamente i 15enni di cui si occupa l'indagine.

Per questo tipo di lettura si può perfino azzardare una data di nascita, che si potrebbe collocare intorno al 1990, quando cioè si presentano due fenomeni particolarmente vistosi nella gestione tecnologica delle informazioni che entrano a disposizione di un largo pubblico. Si tratta del computer e del telefonino. L'invadenza di questi strumenti è sotto gli occhi di tutti ed è perfino naturale oggi parlarne come dati acquisiti del nostro vivere quotidiano. Ma quale impatto hanno avuto questi strumenti sull'abilità del leggere formata fino ad oggi nelle scuole? Si legge peggio, si legge meglio, si legge diversamente? E in che misura i siste-

mi educativi scolastici si sono adattati alle nuove richieste di gestione dell'informazione provocate dalle tecnologie? E che cosa cambia se vogliamo metterci in una prospettiva mondiale e non solo nazionale?

La ricerca PISA è la prima ricerca internazionale seria che ci offre dei dati su cui ragionare per impostare una possibile risposta a queste domande. Come è noto e come è stato scritto in più sedi, lo fa con una larghissima campionatura di quindicenni provenienti da ben 32 Paesi. Quindi i dati PISA riescono a provarci non solo sulla nuova essenza del leggere testi non specialistici, ma ci permettono qualcosa di più e questo 'qualcosa di più' riguarda un confronto internazionale sul modo di affrontare i problemi. Che questo interesse sia internazionale è testimoniato non solo dal successo con cui alcuni paesi hanno accolto i PISA, ma dallo stesso dibattito che si è acceso in molte nazioni europee su questi temi in

questi ultimi anni. La sensazione comune è infatti che i computer, il Natel, la Rete, la multimedialità abbiano un peso nel ridefinire nel suo complesso l'alfabetizzazione educativa (il saper leggere e scrivere). Chi si riconosce in questa posizione sottolinea – ad esempio – la perdita del contatto con il libro da parte delle nuove generazioni col risultato che sarebbe diminuito il "piacere del leggere": si legge sempre meno e si legge sempre peggio, almeno nel senso che la parola "lettura" ha nelle nostre culture occidentali. Altri si spingono ancora più in là, ad esempio Raffaele Simone<sup>1</sup>, e sostengono che siamo di fronte a un'imponente mutazione genetica nelle nostre abitudini intellettuali: sotto i colpi della disgregazione dell'idea di "testo" le nuove generazioni si farebbero portatrici di una nuova cultura sostanzialmente "non proposizionale", e cioè affidata a modalità più sensoriali (ed "emotive") di gestire l'informazione. Più semplicemente,



entro questa prospettiva, si dice che non si legge più "come una volta", che il consumo dell'informazione attualmente porta – per la stessa natura del computer<sup>2</sup> e di Internet – a forme nuove di confezionamento dei testi, più sfilacciate, meno controllate da quella logica della linearità che ha retto le nostre abitudini almeno fino a tutto il Novecento.

Ma ci sono anche altre risposte. C'è chi sostiene che i nuovi scenari di consumo dell'informazione e la "nuova lettura" consentono lo sviluppo di inedite capacità cognitive e sono perciò da salutarsi come una rilevante conquista degli spazi di pensiero delle persone. Ad esempio, è possibile sostenere<sup>3</sup> che si affaccino oggi due atteggiamenti più generali, come aveva ben visto Italo Calvino nelle sue magistrali *Lezioni americane*. Questi atteggiamenti sono la *rapidità* e la *leggerezza*: la prima sottolinea la velocità con cui si attuano operazioni interpretative nella mente del lettore perché, posto di fronte a un'imponente quantità di informazione, egli deve scegliere il percorso decisionale più immediato e definire così il significato nel gioco di rinvii continui tra unità linguistiche; la seconda caratterizza il progressivo svuotamento di senso "profondo" che la velocità impone perché, per essere più rapidi, occorre "alleggerire il significato" di quanto si ha di fronte. Le due operazioni insieme hanno grande rilevanza sul risultato interpretativo: leggere non è – come voleva la modernità pedagogica – riferire il senso a un dizionario mentale in cui è alloggiata l'interpretazione in una formula definitoria; leggere è collegare le informazioni tra di loro e far scaturire da queste "informazioni in presenza" il senso stesso delle unità che si affrontano. In breve, leggere è *connettere*, col risultato che si rafforza la capacità operativa di lavoro della cosiddetta "memoria a breve termine" e si svuota invece il carico interpretativo della memoria più profonda. Un secondo risultato comporta che, alla fine, non è vero che si legge peggio o si legge meno. Semplicemente: si legge diversamente. Indipendentemente dalle scelte che si possono operare intorno alle tesi contrapposte del "va sempre peggio" (apocalittici) o del "sta andando molto meglio" (integrati), è probabile che chi

opera nel mondo dell'educazione linguistica debba assumere un atteggiamento realista: capire come la "nuova lettura" cambi il profilo cognitivo profondo dei bambini e degli studenti che esercitano la lettura a scuola. I risultati PISA forniscono un enorme contributo a questa volontà di capire.

## 2. La torre del PISA: osservazioni ingenue

Attualmente lo scaffale che contiene i volumi dedicati, nelle varie nazioni, ai risultati PISA è particolarmente ricco e si riempie ogni giorno di più, con un'attenzione che è crescente soprattutto in alcuni Paesi. In questo scaffale la Svizzera italiana è ottimamente rappresentata dal libro *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000 nella Svizzera italiana* (a cura di Francesca Pedrazzini Pesce). Il libro dimostra di

Foto TlPress/F.A.



voler trarre con un atteggiamento seriamente scientifico e volutamente realistico tutto quanto è possibile trarre dall'indagine. In questo senso, sono molti i punti degni di grande interesse (si veda in particolare il preziosissimo saggio di J. Douglas Willms, "Uno sguardo dall'esterno: l'analisi dei gradienti socioeconomici", *ivi*, pp. 97-129).

Consideriamo due di questi punti. Il primo riguarda il fatto che i risultati sono decisamente inferiori a quanto legittimamente ci si sarebbe aspettato. Esso dice che nel panorama della Confederazione gli studenti italo-foni si comportano peggio dei loro colleghi delle altre lingue, in particolare dei loro colleghi francofoni, e che l'abilità di lettura non gode di buona salute. Esso ci dice anche che se uno studente è maschio, appartiene a un ceto sociale medio-basso, segue un curriculum scolastico di base e ama poco la lettura, allora questo studente ottiene un risultato molto basso nelle risposte che offre al test. E tuttavia, questo stesso studente si comporterebbe meglio rispetto a studenti analoghi di quei paesi in cui il francese, il tedesco e l'italiano costituiscono le lingue nazionali.

Ma un secondo punto riguarda qualcosa di meno prevedibile rispetto al primo. Dice infatti che l'istituzione scolastica del Cantone tenderebbe a non premiare gli allievi bravi. In questo senso, il fatto che gli studenti con ottime competenze in lettura siano significativamente inferiori alla media svizzera (20% contro il 30%) e quella internazionale (32%) starebbe a indicare una scarsa attenzione da parte dell'istituzione scolastica per le punte di eccellenza degli allievi. Scrive la Pedrazzini Pesce:

"Consideriamo questo risultato fra i più rilevanti emersi dall'indagine; esso non può non far riflettere sulle capacità delle nostre strutture scolastiche di sfruttare il potenziale degli allievi maggiormente dotati" (2003, p. 133).

Di fronte a questi risultati, possiamo assumere diverse reazioni. Ad esempio, possiamo rifiutarli in blocco; possiamo ritenere che ci siano robusti vizi d'origine nei test; possiamo immaginare che il campione dei ragazzi testati sia poco rappresentati-

vo della generalità di comportamenti sul territorio; e possiamo infine accettarli come un segno del destino culturale dei paesi di aria italoфона, cioè come un indizio chiaro del declino generale della nostra cultura. Ma possiamo anche seguire due piste diverse, che prevedono entrambe una serena accettazione di quanto i risultati medesimi ci dicono. La prima consiste nel valutare i risultati in una forma più ingenua e vedere ad esempio se essi possono indicare qualcosa di diverso da quanto è stato precisato nella letteratura specifica. La seconda è prenderli per buoni e accettare la sfida per capire fino in fondo come potremmo adeguare le nostre didattiche per la "lettura per apprendere". Affrontare i risultati secondo la pista del "buon senso" (ingenua, appunto) significa immaginare come una lettura non specialistica potrebbe analizzarli, e cioè come lo potrebbe fare un genitore o semplicemente una persona che non è addentro alle cose scolastiche o ancora un docente che voglia analizzarli dal proprio punto di vista. Ad esempio, posto di fronte alla torre del PISA sui risultati generali della competenza di lettura nei 15enni dei diversi paesi (cfr. grafico a pag. 10), qualcuno potrebbe assai ingenuamente – il lettore perdoni questa ingenuità! – porre a confronto i primi due Paesi dei piani più alti (Finlandia e Canada) e gli ultimi due dei primi piani (Messico, Brasile). E potrebbe notare come essi siano confrontabili (anche) da un punto di vista climatico come paesi dal grande freddo – i primi due – e dal grande caldo – gli ultimi due. Certo, si tratta di un'osservazione perfino troppo ingenua, ma solo chi non è mai entrato in un'aula in un giorno torrido potrebbe assumere un atteggiamento spocchioso di fronte a un dato del genere. Del resto, la distribuzione dei paesi nei diversi piani della torre sembra indicare un minimo di correlazione con questo dato "naturalistico": ad esempio, i Paesi dell'area temperata sembrano attestarsi saldamente attorno alla linea di discriminazione tra i buoni risultati (lettori bravi) e i cattivi risultati (lettori meno bravi o addirittura mediocri). Naturalmente, si possono avanzare numerose e serie controdeduzioni e proporre molte eccezioni a questa interpreta-



Foto TlPress/G.P.

zione, però non è illecito indicarla. Per la verità, abbiamo anche qualche dato presente nella ricerca di psicologia dell'educazione che permetterebbe almeno di non ritenere la considerazione frivola o del tutto non pertinente. Ad esempio, nelle loro ricerche sull'apprendimento della scrittura, C. Bereiter e M. Scardamalia portano numerose testimonianze su come i bambini e gli studenti canadesi possano ritenere l'inverno come "la più bella stagione dell'anno" perché d'inverno stai al caldo con gli amici in aula, ci sono le vacanze con i regali e, se vuoi, puoi giocare a palle di neve<sup>4</sup>. Ma c'è un altro dato che un insegnante di italiano o di lingua seconda potrebbe immediatamente cogliere. In questo caso, l'osservazione riguarda la distribuzione dei paesi rispetto alle lingue parlate nei rispettivi territori. Ora, è un dato che nessun paese in cui la lingua inglese costituisca o la lingua nazionale o la prima lingua produce cattivi lettori. Se osservate la torre, tutti i paesi per cui valga questa proprietà occupano posizioni superiori rispetto alla linea mediana dei risultati, compresa tra gli Stati Uniti (poco sopra) e la Danimarca (poco sotto). In più ben cinque di questi paesi ottengono risultati eccellenti. In che modo possiamo valutare questo

dato? Tra le tante, ci potrebbero essere almeno due possibilità, senza voler prendere alcuna posizione perentoria rispetto a queste possibilità: (a) i paesi di lingua inglese presentano un sistema scolastico più efficiente; (b) i test utilizzati per la prova nei diversi Stati sono traduzioni dall'inglese e quindi esprimono una cultura sostanzialmente anglocentrica.

Ma, sempre in base a criteri di distribuzione delle lingue, si potrebbero avanzare – sia pure con largo beneficio di inventario – altre ipotesi: ad esempio i Paesi in cui esiste un bilinguismo politico o molto accentuato presentano risultati migliori dei paesi che sono sostanzialmente monolingui. E ancora, Paesi che possono essere confrontati perché hanno la stessa lingua nazionale (come è il caso della Svizzera con la Francia, la Germania e l'Italia; della Spagna con il Messico; del Portogallo con il Brasile; della Germania con l'Austria) dimostrano comportamenti diversi, ma non troppo diversi (non si hanno lontananze di posizione in classifica che si possano ritenere sorprendenti). Curioso il caso della Germania che nella *reading literacy* è molto indietro rispetto all'Austria e un po' indietro rispetto alla Svizzera Tedesca. È un caso che *Bravo chi legge* spiega molto bene proprio prendendo in considerazione la situazione della Svizzera Tedesca, che riesce a riassumere il comportamento distinto dei due Paesi<sup>5</sup>.

In breve, se adottiamo questa "pista linguistica" ingenua per interpretare il PISA, possiamo trarre qualche indicazione non del tutto irrilevante. Il caso dei Paesi di lingua inglese mi sembra molto interessante e probabilmente ci dice qualcosa. Ma merita attenzione anche il caso della Svizzera dove i distinti Cantoni delle principali lingue nazionali si comportano meglio dei Paesi di riferimento di queste lingue in relazione a specifici contesti socioeconomici<sup>6</sup>, pur confermandone la tendenza generale. A voler generalizzare a ogni costo, e quindi a voler essere un po' rozzi e semplicistici, ma chiari, si ha la sensazione che esista uno strettissimo legame tra la lingua dei paesi coinvolti, la cultura che questi paesi esprimono e i risultati dei 15enni a loro appartenenti.



Foto T1Press/G.P.

### 3. Essere nati in Canton Ticino

Un'altra osservazione – forse non così ingenua – riguarda il Canton Ticino e un dato che correla la lingua dei genitori e in genere la provenienza linguistica delle famiglie con i risultati degli studenti. *Bravo chi legge* ci informa che è infatti possibile creare una correlazione tra questa lingua e i risultati degli studenti: le statistiche dicono che “essere nato in Svizzera e provenire da una famiglia in cui almeno uno dei genitori è anche nato in Svizzera sono fattori che favoriscono migliori risultati”<sup>7</sup>. Al riguardo, può forse meritare la nostra attenzione il caso in cui i ragazzi provengono da famiglie di cui entrambi i genitori sono italiani, almeno in origine. Questi studenti hanno comportamenti superiori dei ragazzi in cui i genitori non sono italo-foni, ma presentano risultati peggiori degli studenti in cui almeno uno dei genitori è nato in Svizzera.

Si tratta della conferma di qualcosa che affonda le sue ragioni nella tradizione della scuola ticinese e che occorrerebbe comprendere più a fondo per non trarre delle facili conclusioni. Ad esempio, merita riportarsi agli studi che si sono occupati della storia dell'educazione linguistica e in particolare dell'educazione all'italiano nel Cantone<sup>8</sup> per rivelare come il dato non debba sorprendere più di tanto, ma vada invece riportato proprio alla tradizione scolastica del

Cantone. Solo un rapido cenno su questo problema – che meriterebbe uno spazio ben superiore –, ad esempio ricordando quanto il grande pedagogista italiano Giuseppe Lombardo Radice<sup>9</sup> ammirasse la scuola ticinese per l'attenzione rivolta alle attività non scolastiche, “risvegliatrici dell'intelligenza e formatrici di abiti pratici importanti, come la scioltezza, la disinvolture e l'affabilità di conversazione”<sup>10</sup>.

Credo che sia ancora così oggi. La torre del PISA lo dimostra.

*\*Formatore all'Alta scuola pedagogica  
e Docente all'Università degli Studi  
del Piemonte Orientale*

### Note

1 Raffaele Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli, 2000.

2 Su questi temi si vedano gli scritti di J. Bolter, *Writing space: The computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1991 e J. Bolter e R., Grusin, *Remediation: Understanding new media*. Cambridge, Ma: MIT Press, 1999.

3 Ho portato qualche argomento a favore di questa tesi in D. Corno, “Di tutto un blob”, in *Italiano & Oltre*, XII, pp. 101-106 e D. Corno, “La Grande Lettura. Alcuni aspetti della ricerca sull'abilità di lettura rilevanti per l'attività didattica”, in R. Bramante, C. Laffi, F. Piazzini, S. Scoppini e A. Zanin (a cura di), *Letture e iperlettura: per un laboratorio nel curricolo verticale*. Milano, Mursia, 2001, pp. 5-23.

4 C. Bereteir e M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia, 1995, pp. 62-63.

5 Francesca Pedrazzini-Pesce (a cura di), *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000 (Program for International Student Assessment) nella Svizzera italiana*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche, 2003, pp. 59-81.

6 Francesca Pedrazzini-Pesce (a cura di), *Bravo chi legge*. op. cit., pp. 127-128.

7 Francesca Pedrazzini-Pesce (a cura di), *Bravo chi legge*. op. cit., p. 79.

8 Si veda in particolare Maria Catricalà, *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico nel primo sessantennio postunitario*. Firenze: Presso L'Accademia della Crusca, MCMXCV, pp. 157-180.

9 Come ci informa la Catricalà, il grande pedagogista collaborò per anni con la scuola ticinese lodandola spesso. Cfr. M. Catricalà, op. cit., p. 180.

10 La Catricalà trae queste parole da una delle *Relazioni al Dipartimento di pubblica educazione* redatte da Lombardo Radice come consulente e supervisore dell'ispettorato ticinese. Il testo è del 1935. Cfr. M. Catricalà, op. cit., p. 180, n. 5. Si tratta di qualcosa che è ancora oggi decisamente “visibile” se si pensa alle trasmissioni televisive cosiddette “talk show” dove è avvertibile con nettezza la differenza di stili discorsivi e linguistici nel dibattito dei partecipanti tra tv ticinese e tv italiana.

# Il potenziamento dell'italiano nella scuola

di Annamaria Gélil-Ghirlanda\*

Nel mese di luglio 2003, il Gruppo Potenziamento dell'italiano, costituito dal DECS nell'ambito del progetto di riforma dell'insegnamento delle lingue, consegnava il suo rapporto finale. In realtà, l'invito a riflettere sul ruolo della lingua materna (o lingua del territorio) e sugli obiettivi di apprendimento da perseguire nella scuola obbligatoria ha avuto un suo momento di particolare focalizzazione negli anni '90, periodo in cui ha avuto luogo una estesa valutazione della Scuola media.

Il mandato del gruppo consisteva nell'individuare interventi volti a potenziare l'insegnamento dell'italiano specialmente nella Scuola elementare e nella Scuola media, senza trascurare il necessario contatto con l'ampio ventaglio dei curricoli formativi del settore postobbligatorio. Nel Gruppo Potenziamento dell'italiano erano presenti operatori attivi in tutti gli ordini di scuola: ispettori, esperti, insegnanti e direttori. Nonostante l'ampiezza del tema affrontato, riferito all'intero percorso formativo dell'allievo, sono state individuate con relativa facilità alcune convergenze di fondo, sia nell'analisi della situazione, sempre più preoccupante e marcata da un progressivo degrado delle competenze linguistiche, sia nell'urgenza di trovare misure per porvi rimedio.

## L'italiano a scuola: esiti e valutazioni

L'analisi proposta dai rappresentanti dei singoli settori, dalla Scuola elementare al medio-superiore, mette in evidenza le condizioni in cui versa l'educazione linguistica, in larga parte della popolazione scolastica, sul piano dell'espressione orale e della scrittura: difficoltà di espressione e di produzione di frasi di senso compiuto, comunicazione orale spesso destrutturata, frammentazione sintattica degli enunciati, povertà lessicale, difficoltà nella comprensione scritta e orale, difficoltà nell'ideazione e nell'elaborazione del testo, carenze ortografiche e morfosintattiche, conoscenza approssimativa delle regole di funzionamento della lingua.

A tutto ciò, vanno aggiunte difficoltà sempre più diffuse sul piano dei processi cognitivi richiesti dall'uso linguistico (concettualizzazione, astrazione, operazioni logico-deduttive).

Non meraviglia quindi che, alla fine della scuola obbligatoria, più di un quarto degli allievi non raggiunga un grado di padronanza giudicato sufficiente nelle competenze di scrittura, di lettura e di comprensione. Le verifiche compiute nei vari ordini di scuola, i rapporti di ispettori SE e di esperti SM, le prove internazionali PISA e IALS confermano purtroppo questo scadimento.

Il gruppo di lavoro non intende proporre un discorso catastrofista: semplicemente non può ignorare che un tasso importante di popolazione rischia di essere vittima di un fenomeno che si manifesta in modo sempre più allarmante oggi: l'analfabetismo di ritorno. D'altra parte, quando si parla di educazione linguistica, è opportuno ricordarne il ruolo formativo globale: la lingua materna è di importanza primaria nel processo di maturazione mentale, psicologica e affettiva dell'individuo; il nesso tra padronanza della lingua e elaborazione del pensiero è evidente.

Le competenze linguistiche diventano, in sostanza, la porta d'accesso a tutti gli apprendimenti. La progressiva erosione di tali competenze deve preoccupare, poiché è spesso la causa prima di fallimenti futuri, e non solo per quanto riguarda gli studi.

## Una riflessione ineludibile

Problemi di questa portata e complessità non sono certamente risolvibili né in modo semplice né mediante interventi solo settoriali. Per intraprendere un'azione di miglioramento reale, che rappresenti una risposta istituzionale ai problemi evidenziati, non ci si può limitare a considerare gli esiti linguistici, chiaramente insoddisfacenti. Il gruppo di lavoro ritiene prioritaria una riflessione di ordine generale sul ruolo della scuola oggi, da cui scaturiscano orientamenti chiari che possano indirizzare in seguito qualsiasi intervento settoriale. In particolare ritiene opportuno:

- riconsiderare il compito educativo della scuola (nel rapporto fra scuola e società, fra scuola e altre "agenzie formative");
- evitare il rischio di una scuola "supermercato formativo", assumendo un atteggiamento più critico di fronte alle continue richieste di formazioni contingenti e utilitaristiche, e individuando invece i curricoli di base fondati su essenzialità formative;
- riaffermare il primato della formazione culturale e della costruzione di un pensiero critico;
- ridefinire ruoli e funzioni della formazione, a partire dalla Scuola ele-



mentare fino al settore medio superiore e alle Scuole professionali.

Solo a partire da questi presupposti, potrà essere dato l'avvio a un processo di cambiamento e di crescita qualitativa reali, in cui l'italiano (la prima lingua) potrà vedere riconosciuto il suo ruolo centrale nella formazione globale dell'allievo.

### La formazione degli insegnanti

La questione della formazione degli insegnanti è stata al centro di un'attenta riflessione da parte del gruppo: una solida formazione linguistica rappresenta un requisito imprescindibile per l'insegnante non solo di italiano, ma di tutte le discipline. Da anni l'autorità dipartimentale giustamente sottolinea che "tutti gli insegnanti sono insegnanti di lingua" e che "l'italiano si pratica e si impara dentro tutte le aule, essendo usato nell'insegnamento di ogni materia": per un insegnante di qualsiasi grado possedere e offrire un buon modello linguistico (e anche buone conoscenze letterarie), da finalizzare in seguito nell'azione educativa, dovrebbe essere ovvio.

Oggi la formazione dei docenti della Scuola dell'infanzia e della Scuola elementare è diventata triennale ed è affidata all'ASP. Tanto negli studenti della Scuola Magistrale (biennale e oramai conclusa) quanto in quelli che seguono la nuova formazione ASP, si riscontrano le lacune già menzionate per ciò che riguarda l'educazione linguistica. Tali carenze non sono evidentemente imputabili unicamente alla formazione precedente, ma anche alla mutata situazione socio-culturale. Queste fragilità si rilevano tanto negli studenti con un curriculum liceale quanto, ma in misura maggiore, negli studenti in possesso di una maturità professionale.

Il passaggio alla nuova struttura triennale dell'ASP ha comportato evidentemente un aumento delle ore di insegnamento della didattica dell'italiano ma, di fatto, lo spazio riservato alla formazione linguistica dell'insegnante, già insufficiente nella vecchia struttura, rimane inadeguato: la formazione linguistica di un maestro di SI o di SE prevede circa il 10% del tempo totale di studio; addirittura, per l'insegnante del secondario 1 e 2, essa non è più presa in considerazione come elemento formativo.

Si pone quindi un problema: la difficoltà di conciliare i contenuti di formazione offerti dall'ASP – che richiedono, quale prerequisito fondamentale per ogni docente, una buona competenza linguistica – e la mancanza, in questo stesso percorso formativo, degli spazi necessari per colmare le lacune purtroppo esistenti.

Per modificare questa situazione e consentire all'ASP di assumersi tutti i compiti (di formazione di base, di aggiornamento e di formazione continua) che la legge le affida, il Gruppo Potenziamento ritiene necessario e urgente:

1. riconsiderare i curricoli modulari della formazione di base (per insegnanti SI e SE) con un significativo incremento delle ore di formazione riservate all'italiano;
2. introdurre, per tutti gli insegnanti e per tutti i settori dell'insegnamento, dei corsi obbligatori di sensibilizzazione sul ruolo importante della mediazione verbale nell'attività didattica;
3. istituzionalizzare dei corsi di lingua e cultura italiana (storia, storia della lingua, letteratura) indirizzati a tutti gli insegnanti;
4. definire, senza ulteriore indugio, una politica dell'aggiornamento attenta alla formazione linguistica dell'insegnante;
5. avviare iniziative di ricerca e monitoraggio della formazione in rapporto alla competenza linguistica dello studente e dell'insegnante;
6. infine, insistere sulla necessaria qualità linguistica di ogni produzione richiesta a un futuro insegnante, di ogni grado e ordine di scuola.

### Indicazioni operative per le Scuole comunali e per la Scuola media

Il Gruppo Potenziamento ritiene necessario:

#### Per le Scuole comunali (3-11 anni)

1. Costituire un gruppo di lavoro con il mandato di riscrivere i programmi. Questo gruppo dovrà essere messo in condizione di poter agire in tempi brevi su più fronti, ricorrendo a tutte le risorse necessarie (umane e finanziarie) per raccogliere elementi, attivare ricerche sul territorio, redigere concretamente i programmi, pro-

muovere formazioni e valutazioni.

2. Dare continuità all'aggiornamento obbligatorio dei docenti, avviato negli scorsi anni.

### Per la Scuola media

1. Riconoscere l'importanza dell'italiano nella *griglia oraria* attraverso:
  - a. una *dotazione oraria* più congrua per le classi II e III, in linea con quanto attribuito in I e IV (6 ore);
  - b. un'organizzazione del II biennio che consenta di lavorare con *gruppi di allievi meno numerosi*, assicurando all'italiano le medesime condizioni di insegnamento-apprendimento di cui godono la matematica e le lingue 2, in modo da rendere possibile una effettiva pratica di differenziazione e di valutazione formativa continuata;
  - c. l'attribuzione in I e in IV di momenti di lavoro in forma di *laboratorio*, in cui il docente lavora con metà classe.  
In I media: un'ora settimanale di laboratorio; in IV media: due ore settimanali di laboratorio, in sostituzione degli attuali corsi supplementari.
2. Riconoscere sul *piano istituzionale* l'importanza dell'italiano attraverso:
  - a. un incremento del suo ruolo nel determinare i meccanismi di passaggio da una classe all'altra;
  - b. il potenziamento della sua influenza nella concessione della licenza;
  - c. un aggiornamento e una sensibilizzazione verso la lingua italiana dei docenti di tutte le materie.

Su un piano più generale, il Gruppo Potenziamento chiede l'istituzione di un *organismo cantonale* di riferimento per l'insegnamento dell'italiano con compiti precisi: rilevare i bisogni formativi, promuovere e coordinare iniziative in ogni ordine di scuola, verificare periodicamente lo stato dell'insegnamento dell'italiano nel Cantone.

\*Direttrice della Scuola media di Minusio, Presidente del Gruppo Potenziamento dell'italiano



# Mosaico: il periodico della Scuola media di Tesserete

di Giorgio Cesarini\*

Nato da un'idea del collega Carlo Anselmini e mia nell'ambito delle ore opzionali di italiano, a suo tempo denominate italiano A, il Mosaico è riuscito a mantenersi in vita anno dopo anno, diventando nei suoi oltre tre lustri di presenza ininterrotta un appuntamento consueto e atteso in Capriasca e Valcolla. In origine la scelta di dar vita ad un "giornalino" della Scuola media era motivata dalla necessità di stimolare i ragazzi iscritti all'opzione di italiano A a scrivere, a produrre qualcosa di qualitativamente valido che fosse nello stesso tempo appassionante per dei quindicenni. Pur cambiando la griglia oraria e la tipologia stessa della fascia opzionale delle quarte, il Mosaico ha continuato ad essere presente nelle varie offerte dell'opzione di italiano, risultando la scelta più gettonata degli ultimi dieci anni, tanto da offrire annualmente a più di cinquanta ragazzi l'opportunità di far parte del gruppo redazionale. Così, senza nemmeno avere il tempo di rendersene conto, oltre seicento ragazzi che in questi sedici anni hanno fre-

quentato la quarta media a Tesserete, si sono ritrovati a contribuire alla nascita di un numero del Mosaico, un'esperienza che molti di loro ricordano ancora tanto tempo dopo.

Sin dall'inizio questa iniziativa era volutamente vincolata ad alcuni principi fondamentali: si voleva da un lato evitare che fossero i docenti a scrivere gli articoli e dall'altro che gli stessi venissero più o meno scopiazzati da altre pubblicazioni; inoltre si voleva favorire l'identificazione di tutta la sede scolastica nell'operazione editoriale, coinvolgendo le diverse classi nella preparazione dei materiali da pubblicare; infine si voleva evitare di dover chiedere finanziamenti alla scuola, garantendosi attraverso la vendita di spazi pubblicitari la copertura di tutte le spese. Così è stato in passato, e lo è tuttora!

Naturalmente i progressi della tecnica e l'esperienza maturata nel tempo hanno contribuito a migliorare la qualità del prodotto, sia dal punto di vista grafico, sia da quello dei contenuti. Come non ricordare le ore trascorse con i col-

legli Anselmini e Ferrari ad impaginare con colla, carta e forbici decine e decine di pagine di pubblicità, altrettante di testi, con fotografie, titoli, sottotitoli e occhielli; come non ricordare i vecchi e superati MAC plus, con stampante ad aghi, che facevano i capricci sempre al momento sbagliato, magari poche ore prima di portare il materiale in tipografia per la stampa. E la difficoltà nel correggere i soliti errori di stampa scoperti all'ultimo minuto, costringendo i docenti ad un lavoro reso difficile dalle diottrie sempre più elevate di un paio di loro. Parlare di ore sarebbe difficile, perché in questi periodi poco sereni conteggiare le ore dei docenti è impresa poco consigliata: ma dire che per alcune settimane il lavoro redazionale impegnava i docenti per decine di ore non è la solita esagerazione corporativa. Certamente la soddisfazione era poi proporzionale al tempo investito, al momento della consegna del prodotto finito, un momento breve ma intenso, ben presto dimenticato e superato dagli eventi, con la necessità di mettere in





cantiere il nuovo numero, quello dell'anno seguente. Per fortuna la tecnologia è progredita e la sede si è dotata di apparecchiature sempre più sofisticate e numerose, tanto che oggi i computer su cui lavorare (sin dall'inizio) sono più di venti e garantiscono un supporto indispensabile per tutti i gruppi di lavoro; non solo: nel gruppo redazionale nuove forze si sono aggiunte; l'arrivo in redazione dei colleghi Stefano Baldini, Maurizio Cattaneo e Jacqueline Iranzo ha permesso il vero salto di qualità - a livello tecnico-stilistico - degli ultimi tre anni: messe in solaio forbici, colla e carta, sono apparsi CD, masterizzatori e altre diavolerie di grande aiuto, ma anche fonte di stress e arrabbiate. Il prezzo del progresso! Una maturazione che si evidenzia pure nel numero di pagine pubblicate, passate dalla trentina del primo numero ad oltre centotrenta di questi ultimi anni.

Più o meno fedeli alla tradizione le rubriche in cui è suddiviso il prodotto finale: le ricerche storiche locali, la presentazione di società, gruppi, associa-

zioni ed enti pubblici, il fotoromanzo ed i fumetti, i racconti, le filastrocche e le pagine scritte dalle classi: un "mosaico" di argomenti, alcuni molto apprezzati dai genitori, dai nonni ed in generale dagli adulti, altri indirizzati soprattutto ai ragazzi di fine scuola media, altri ancora pensati per i lettori degli ultimi anni di scuola elementare e di inizio scuola media.

Consueti pure i metodi di lavoro privilegiati: i ragazzi all'inizio dell'anno si occupano dapprima di ricercare clienti disposti ad acquistare spazi pubblicitari; nel contempo si suddividono in gruppi in base alle loro capacità e ai loro gusti, ripartendosi le decine di argomenti di lavoro proposti dagli insegnanti. Espletata questa formalità tec-

nica, il lavoro vero e proprio inizia. Ogni gruppo è autonomo: allestisce una scalletta dei lavori da eseguire, prepara eventuali interviste, ricerca in biblioteca o altrove i materiali necessari allo sviluppo dell'argomento. Il docente rimane un punto di riferimento indispensabile, ma cerca volutamente di limitare i suoi interventi ai consigli pratici, alle correzioni dei problemi più significativi; per il resto il gruppo deve acquisire autonomia e capacità di lavoro a più mani: qualcosa di molto decantato da anni, ma a cui i ragazzi in generale non sono abituati nella pratica quotidiana. Come detto tutto il materiale viene prodotto direttamente utilizzando i computer della sede, così che i testi possano essere corretti dal docente



direttamente su dischetti. Dopo circa quattro mesi i primi articoli sono in dirittura d'arrivo e vengono consegnati ad un gruppo redazionale responsabile dell'impaginazione, che li rende uniformi. Verso fine marzo, quasi interamente realizzato, il Mosaico deve essere corretto in ultima lettura e finalmente consegnato alla tipografia per la stampa. Come detto in precedenza, pure le altre classi sono coinvolte nella preparazione di alcuni materiali: in questi anni è andata affermandosi la tradizione di mettere a loro disposizione un paio di pagine, per la produzione di filastrocche e racconti a più mani, o di brevi riflessioni su vari temi adolescenziali. Solitamente questi contributi sono realizzati grazie alla supervisione dei loro docenti di italiano, i quali si assumono l'onere di stimolare i ragazzi alla produzione dei materiali, che poi correggono e consegnano alla redazione per la stesura finale. Una modalità di lavoro molto apprezzata dagli allievi, che ormai giungono in prima media ben sapendo che avranno questa

opportunità nel corso dell'anno: una modalità che permette pure di produrre dei materiali adatti ad un pubblico più giovane, che altrimenti non troverebbe nel "Mosaico" nessuno spazio adatto alla propria età.

Il numero recentemente pubblicato si presenta con una rinnovata veste grafica, curata dal collega Stefano Baldini e dall'allieva di quarta Marianna Mattich. All'interno della rubrica "Scopriamo insieme" si possono leggere, tra gli altri, articoli sul progetto di laghetto a Gola di Lago, sui negozi scomparsi negli ultimi decenni e sul Ponte Spada.

Tra gli articoli "Conosciamo insieme" si possono segnalare le interviste ad alcuni ex allievi e ad alcuni docenti in pensione, nonché la presentazione dei comuni di Origlio, Valcolla e Bidogno. Fra le pagine più gettonate dagli allievi, il fotoromanzo ed i fumetti realizzati da tre ragazzi partendo da una vicenda comune. Completano questo mosaico di offerte il tradizionale concorso ed i contributi delle prime e delle seconde, sotto forma di filastrocche e tazebao.

Per i prossimi anni la redazione ha in programma alcune sfide: dapprima quella di adattare l'offerta considerando i mutamenti di griglia previsti dalla Riforma 3, che imporrà lo spostamento al di fuori dell'orario scolastico dell'attività redazionale. In seconda battuta la necessità di mantenere il passo coi tempi da un punto di vista tecnico e stilistico: un primo gradino è stato quest'anno raggiunto con l'apertura del sito della scuola ([www.smetesserete.ch](http://www.smetesserete.ch)) sul quale hanno trovato spazio anche gli ultimi numeri del Mosaico; un ulteriore passo dovrà consentire di risolvere i principali problemi tecnici e organizzativi che rendono poco fluido il lavoro redazionale in alcuni mesi dell'anno scolastico.

Dopo sedici anni, la sfida continua... con lo stesso entusiasmo, quello nato un giorno di primavera in una terrazza in Capriasca durante una proverbiale cena di lavoro.

*\*Direttore della Scuola media di Tesserete*



# VIAGGIOLEGGENDO

## Percorsi di lettura per la scuola elementare

di Bruno Beffa

Nel libro *"la parola giace, ma insonne, pronta a farsi incontro con passo silenzioso a chi la sollecita. Amico discretissimo, il libro non è petulante, risponde solo se richiesto, non urge oltre quando gli si chiede una sosta. Colmo di parole, tace"*. (G. Pozzi, *Placet*, Adelphi 2001, p. 39)

Gli allievi di terza elementare lasceranno Valentina e Niccolò (i due protagonisti di *Viaggioleggendo 1*) sulla cima del *Vulcano dei desideri*, raggiunto dopo tante "ore di salita faticosa", in quanto i due avevano scelto, per inerpicarsi, non la via più facile e piana, bensì quella disagiata. A conclusione di *Viaggioleggendo 2*, gli allievi di quarta ritroveranno i protagonisti in cima al Monte Vento, raggiunto con altrettanta fatica. Il viaggio di formazione dei due fanciulli si conclude sempre con la difficile conquista di una vetta impervia: sarà così anche alla fine del terzo volume, oppure la meta sarà l'aristocratico vallone lunare?

Se il lettore paragona le due montagne fantastiche (mirabilmente disegnate da Franco Cavani) avverte subito che nel primo caso viene rivissuta dai due eroi la storia dell'antico mito di Ercole. Il mito sottolinea la tendenza dell'uomo, posto di fronte al bivio, a scegliere la strada più agevole e a scartare quella più ardua, senza accorgersi che quella più ardua porta al raggiungimento di nobili fini (la verità e il bene) e l'altra porta invece alla perdizione.

La seconda montagna allegorica rinvia forse a un altro monte di carta, scalato nel Trecento, non soltanto con la penna, da Francesco Petrarca: le Mont Ventoux (il Monte Ventoso, da cui presumibilmente il Monte Vento). Anche in questo caso, narra il poeta, "la mole del monte, tutta sassi, è assai scoscesa e quasi inaccessibile, ma (siccome) l'ostinata fatica vince ogni cosa, dopo ore di faticosa ascesa, la cima è raggiunta" (Fam. IV, 1). Ammirato il paesaggio, il Petrarca apre il volume di Sant'Agostino che aveva portato con sé e vi legge: "E vanno gli uomini a contemplare le cime dei monti, i vasti flutti del mare, le ampie correnti dei fiumi, l'immensità dell'oceano, il corso degli astri e trascurano se stessi". L'insegnamento che riceve da Sant'Agostino è che bisogna rivolgere "gli occhi della mente in se stesso", che non ci si deve accontentare di scoprire il mon-

do esteriore della natura e della storia. Ed è proprio quello che i nostri due eroi impareranno; impareranno ad aprire gli occhi di fronte alle meraviglie della natura e ai problemi del mondo, ma anche a conoscersi meglio, a incontrare se stessi, in quanto solo l'uomo che sa chi è e che cosa vuole progetta gli strumenti per realizzarsi. Apprenderanno che le virtù personali da sviluppare sono l'impegno, la resistenza alla fatica, l'umiltà e la disciplina.

Anche in questo volume, come nel precedente, sono introdotti due movimenti contrastanti: uno *progressivo* e uno *digressivo*.

Il primo, quello *progressivo*, accompagna i due protagonisti, i quali sono destinati a subire, come già s'è detto, un processo di miglioramento: affinché questo sia possibile, essi devono confrontarsi con dei valori, con ostacoli di ogni genere, con alleati e nemici, con qualità morali positive e negative che intervengono ad assecondarli o a impedirli. Risulta evidente che si tratta di un percorso formativo, volto a forgiare il proprio carattere e a conoscersi meglio. Questa parte è scritta a cinque mani da Domenico Bonini (insegnante e letterato), Sandro Bottani (già direttore del Centro Didattico di Massagno), Amleto Pedrolì (poeta), Roberto Ritter (ispettore e cultore della lingua italiana) e Franco Zambelloni (filosofo).

Il secondo movimento, quello *digressivo*, permette al giovane lettore di soffermarsi su isole di senso dove riceve informazioni differenziate su alcuni temi o motivi che nella vicenda principale vengono toccati o sfiorati, come per esempio l'*acqua*, il *mare*, la *ricchezza*, lo *specchio*, la *nebbia*, ma anche la *conoscenza*, l'*ignoranza*, la *verità* e così di seguito. Appare chiaro che qui si propone un percorso cognitivo, volto ad approfondire conoscenze, ad imparare nuove cose. In questa parte i curatori raccolgono una ricca e selezionata antologia di brani di autori di varia natura e vari periodi (da Ovidio, Platone, a Poggio Bracciolini, Leon Battista Alberti, Leonardo da Vinci, Montaigne, a Pascoli, Quasimodo, Roberto Piumini, per non citarne che alcuni).

Ma veniamo al primo movimento, quello *progressivo*, al racconto delle

peripezie vissute da Nick e Valentina. I due, ad apertura di libro, stanno per subire un danneggiamento: il camino, l'unica via di fuga che ha loro concesso di esplorare porzioni di mondo reale e fantastico, verrà irrimediabilmente murato, in quanto i genitori, che fungono da antagonisti involontari, hanno deciso di sistemare la mansarda del Nonno. I nostri eroi non si danno per vinti e passano all'atto. Per l'ultima volta si infilano nel buco del camino e, giunti nel loro mondo fantastico, incontrano l'aiutante abituale, Ata, il corvo parlante, il quale donerà loro l'oggetto magico. Hanno in tal modo rimosso la mancanza iniziale e, quando desiderano, possono abbandonare il grigiore della routine quotidiana. Ha così inizio il viaggio, che è suddiviso in sette sequenze che si ripetono, riprendendo liberamente la struttura della fiaba.

Valentina e Niccolò sbucano nel *Deserto scintillante*, cosparso di pietre preziose, e restano affascinati da mille bagliori e da mille luccichii. Dopo il primo momento di meraviglia, sentono il desiderio di ripararsi da quel caldo insopportabile e da quei raggi di sole impietosi: non esiste però un riposo d'ombra. Le parole che scintillano maggiormente in questa prima sequenza sono: *oro*, *ricchezza*, *pietre preziose* / *caldo*, *sole*, *ombra* / *acqua*, *sete*. Ecco allora che il libro, adottando un altro carattere tipografico che sottolinea il cambiamento di ritmo, da *progressivo* a *digressivo*, si schiude offrendo una serie nutrita di testi, quasi tutti compiuti, in cui ognuna delle parole citate narra parecchie storie. Per quanto attiene all'*oro* e alla *ricchezza*, accanto a *Facezie* di Poggio Bracciolini e a *Proverbi*, trovano posto un racconto mitologico di Ovidio (*Re Mida*), un apologo di Luigi Malerba, un dipinto di Vermeer (*La collana di perle*). Per quanto attiene all'*acqua* (all'*oro blu*), accanto a testi informativi, fotografie e manifesti che affrontano in modo referenziale il drammatico tema della sete nel mondo, troviamo una filastrocca di Roberto Piumini, un sonetto del Belli, un racconto moralizzato di Heinrich Böll e un dipinto di Giovanni Segantini.

L'invito a continuare la ricerca è rivolto indirettamente vuoi ai lettori inesperti vuoi ai docenti. Ognuno potrà



### La volpe e il corvo

Un corvo, in cima a un albero, era sul punto di mangiare un bel pezzo di formaggio. In quel momento lo vide una volpe che cominciò subito a lusingarlo:

- O corvo che splendore le tue penne!  
Quanto son belli il tuo corpo e il tuo viso!  
Se tu avessi la voce, nessun altro uccello  
potrebbe competere con te! -

Lo stolto, per ostentare il suo canto, aprì il becco  
e il formaggio gli sfuggì.  
Svelta l'astuta volpe, con i suoi denti avidi, lo afferrò.  
Allora all'ingenuo corvo non restò che piangere la sua stupidità.  
Fedro

raccogliere, attorno a questi ipertemi, un'infinità di testi in lingua o iconici in cui, per riprendere l'illuminante discorso di Leda Poli e di Fabrizio Frasnèdi, brillerà questo o quel raggio della stella di senso costruita attorno al segno preso in considerazione. Non si tratta di un libro di lettura tradizionale, insomma, bensì di un libro aperto, modificabile, che assumerà la forma e il carattere di ogni singola classe, anzi di ogni singolo lettore. Un'altra considerazione s'impone: il bambino è posto di fronte a testi che non bamboleggiano, che non sono cioè stati scritti appositamente per lui; entra in una selva di testi veri, scritti, senza distinzione, per qualsiasi lettore: brani che lo interrogano, che riprendono da un altro punto di vista spunti trattati in precedenza. Guidato dal docente potrà scoprire i vari tipi di testo, le caratteristiche, cioè, del testo narrativo, descrittivo, argomentativo,

espositivo, regolativo. Ma potrà anche essere avvicinato a quelle pagine dove, per dirla con George Steiner, "l'esultanza e il dolore umano, l'angoscia e il giubilo, l'amore e l'odio [...] premono sul linguaggio, che, sotto pressione, diventa letteratura": si allude ai testi poetici e ai testi narrativi letterari sparsi a piene mani e selezionati con gusto nell'intero volume. Un ulteriore passo sarebbe possibile. Confrontando i vari testi narrativi, intuire quali sono le differenze fra favola, fiaba, mito, leggenda, apologo, racconto comico e così via: compiere cioè una passeggiata attraverso i generi narrativi. Essenziale resta comunque risvegliare le parole assopite per ascoltare la voce dei testi. Ma riprendiamo il viaggio dei due protagonisti, considerando la seconda sequenza narrativa. I due arrivano all'Altopiano degli specchi parlanti (come non pensare all'isola ariostesca dei

mirti parlanti?), dove, in un'immensa sala degli specchi, incontrano il Bambino Specchio: "un bambino pallido con una zazzera di capelli biondi, dall'aria triste, con grandi occhi d'un azzurro triste", il quale spiega come sia finito in quella superficie liscia. Anche Niccolò, che stava forse innamorandosi della sua immagine, proprio come Narciso, finisce rovesciato in una lastra di vetro. Come ne uscirà? A questo punto la velocità del racconto si azzerà, come dopo la prima sequenza, in quanto si apre una vera e propria galleria di specchi di carta, cioè una serie di testi in cui la parola specchio riflette storie simili e dissimili e assume connotazioni sempre più sofisticate, fino ad assurgere a simbolo. E il viaggio riprende con la terza sequenza narrativa: i due percorrono l'Altopiano della nebbia, dove scoprono che per fugare la nebbia, il grigiore,



### Il mito delle cicale

La leggenda racconta che una volta le cicale erano uomini: i primi uomini, viventi quando ancora non erano state inventate le arti. Quando poi le arti nacquero e comparve il canto, alcuni di loro furono storditi dal piacere, a tal punto che, per cantare, si dimenticarono di mangiare e di bere e così, senza avvedersene, morirono.

Ma gli Dei, che amano coloro che amano la bellezza, raccolsero i loro corpi: li riportarono in vita e li tramutarono in cicale e concessero loro di non avere affatto bisogno di nutrirsi, e di poter così cantare, senza mangiare e senza bere, dalla nascita fino al momento della morte.

Platone

basta l'immaginazione; creati dalla fantasia, davanti ai loro occhi rinascono come per incanto paesaggi magnifici: un lago, una montagna altissima e tutta di diamante. Si accorgono però che con la fantasia non bisogna esagerare.

Nella parentesi *digressiva*, le macchie di senso con relativo alone si formeranno attorno alle parole vettore *nebbia e poesia*, che significa capacità di vedere il mondo in modo nuovo, con altri occhi; e che sia proprio così lo dimostrano un bellissimo apologo, *Il poeta*, di Oscar Wilde (p. 65), e una gustosa poesia del Frugoni (p. 66).

Ma non bastano occhi nuovi per vedere e capire il mondo: bisogna anche essere in grado di resistere alle false lusinghe, ai canti ammaliatori di sirene suadenti (basti pensare a Ulisse). Nella quarta sequenza i nostri eroi si trovano ai piedi della *Pietra che canta*; da un macigno pericolante in cima a una montagna odono sprigionarsi un'armonia soave e saudente che accarezza mollemente i sensi e ottunde la mente. Non cadono però nel tranello, anzi riescono a neutralizzare la pietra che canta.

Sconfitta, la pietra malvagia rotola lungo le pendici del monte, lasciando

aperto un passaggio, attraverso il quale i nostri eroi potranno percorrere un'altra tappa del loro viaggio d'iniziazione attraversando l'*Oceano delle tempeste senza fine*.

Qui il movimento *digressivo* raccoglie testi scientifici sulle cicale e sui suoni, dipinti di Picasso e di Pietro Anastasio, poesie di Mozart e di Pascoli, racconti mitologici (*Ulisse e le sirene*; *Il mito delle cicale di Platone*), leggende, racconti comici.

Dall'*Arcipelago delle tempeste senza fine*, dove navigano tra le Isole gobbe, prima su una navicella guidata da un novello Prospero shakespeariano e poi sul dorso di un delfino (quinta sequenza), i nostri eroi, tra mille altre cose, scoprono che non è possibile sapere tutto e subito, così come è impossibile ricevere sempre risposte chiare e complete. Il cammino verso la conoscenza è irto di difficoltà e la verità si raggiunge per gradi attraverso una serie di conoscenze parziali; all'uomo è possibile attingere soltanto alcuni lacerti di verità. Viene ribadito l'insegnamento espresso in precedenza da Ata: "Leggi e vai, vivi e vai. Vivi e leggi e vedrai" (p. 42).

I navigatori costeggiano l'*Isola delle teste sognanti*, dove la realtà si scontra

con la fantasia, e in seguito l'*Isola del sapere inutile*.

Lasciata questa isola pericolosa, ecco ergersi in mezzo al mare, proprio come un faro, il *Monte Vento*, in cui è scavata una scala dagli infiniti gradini. I nostri due protagonisti giungeranno in cima (settima sequenza). Lassù il vento magico ha un enorme potere: quello di purificare il cervello, liberandolo da tutto quanto d'inutile è stato ingombrato.

Uno dei pregi del libro è quello di essere provvisto, come è stato sottolineato più volte, di due movimenti contrastanti. Quello progressivo, aiutato dalle belle illustrazioni di Franco Cavani, rinvia in un certo senso ai percorsi che si compiono in quei meravigliosi giardini allegorici, vere e proprie parabole del viaggio della vita: basti pensare al cinquecentesco Parco dei mostri di Bomarzo, presso Viterbo, dove si incontrano statue giganti e creature mostruose, rivisitato da Daniel Sporri nel suo Giardino presso Grosseto e da Niki de Saint Phalle nel suo fantastico Giardino dei tarocchi. Le *digressioni*, che interrompono il flusso narrativo, sono comunque il sole, un'altra anima della lettura. Tutta l'abilità sta nel modo come sono

state cucinate e apparecchiate le digressioni. Gli autori hanno sin dall'inizio costruito il racconto principale e le parti accessorie con tali raccordi e hanno organato e accoppiato i due movimenti in modo tale che il moto generale di tutta la macchina non è stato soltanto mantenuto ma addirittura arricchito.

Il libro è provvisto di un altro splendido movimento, quello iconografico.

Le illustrazioni di Franco Cavani non sono soltanto funzionali al racconto, non permettono soltanto di capire meglio la storia: si ha l'impressione che a volte esse siano il motore della narrazione; in altre parole che siano proprio le immagini, così invitanti, a spingere gli autori a scrivere. Le illustrazioni narrative, dinamiche, che raccontano una scena, sono prevalenti; poche sono le illustrazioni descrittive, statiche. A volte l'illustrazione porge discretamente la mano alle parole, altre volte abbraccia porzioni di testo; altre volte ancora, occupando tutta la pagina, permette ai periodi di adagiarsi su un drappo colorato: mai l'illustrazione si sovrappone, cancella il testo.

Ma è tempo di richiudere il volume e, parafrasando la citazione iniziale di padre Pozzi, di lasciar giacere la parola, insonne, "pronta però a farsi incontro con passo silenzioso" agli alunni che la sollecitano. Essi si accorgeranno che anche questo libro è "un amico discretissimo", pronto a rispondere solo se richiesto, pronto a concedere soste a chi gliele chiede. Ma scopriranno soprattutto che, anche se tace, questo libro è colmo di parole piene di senso.

*È stato recentemente pubblicato il terzo volume di VIAGGIOLEGGENDO.*

Illustrazioni di Franco Cavani, tratte da  
D. Bonini, S. Bottani, F. Cavani, A. Pedrolì,  
R. Ritter, F. Zambelloni,  
VIAGGIOLEGGENDO,  
Nuova edizioni trilingue.



# A scuola per l'acqua

di Elena Nembrini, Virgilio Sciogli, Marco Briccola, Renzo Lanfranchi, Malù Cortesi, Giancarlo Barenco, Roberto De Bernardo \*

Le giornate progetto non sono una novità per la scuola media di Bellinzona 1. Da diversi anni si organizzano giornate a tema che coinvolgono tutte le classi e i loro docenti. Alla base di queste attività troviamo la volontà di approfondire determinate tematiche per favorire l'interdisciplinarietà e creare momenti di partecipazione della scuola in cui cercare possibili soluzioni a problemi concreti in ambito ecologico, economico, politico e sociale.

La possibilità di usufruire del monte ore è stata sicuramente una valida condizione per incrementare queste proposte, così da poterle sviluppare su più giorni e su tutto l'arco dell'anno scolastico. Per facilitare l'organizzazione e la ricerca di materiali, negli ultimi due anni i temi scelti hanno preso spunto dalle proposte dell'ONU per l'anno internazionale della montagna e dell'acqua.

È nato così per l'anno scolastico 2003/2004 il progetto "A scuola per l'acqua" che ha ottenuto il riconoscimento del Collegio Docenti sottolineato attraverso l'assegnazione di 4 ore del monte ore e un contributo finanziario della Rete Svizzera delle Scuole che promuovono la salute.

Gli obiettivi del progetto possono essere così riassunti:

- continuare nell'ambito della Rete svizzera delle scuole le attività per creare un clima favorevole all'apprendimento e alla collaborazione, per favorire il piacere all'apprendimento e alla partecipazione, la condivisione del sapere e il piacere di lavorare insieme;
- imparare a decifrare delle situazioni complesse;
- far partecipare gli allievi, nel limite delle loro possibilità, al cambiamento di situazioni incoerenti o ingiuste;
- affrontare argomenti da più punti di vista così da coinvolgere più discipline;
- creare relazioni con persone di condizioni sociali e economiche diverse.

Nel caso particolare del progetto "A scuola per l'acqua" si è voluto:

- sensibilizzare gli allievi alla necessità di salvaguardare un bene comune riflettendo sul suo uso e consumo quotidiano;
- creare le condizioni per capire il ruolo dei differenti attori in questo ambito (Stato, imprese, organizzazioni);
- imparare a comprendere i rapporti di

forza esistenti nel caso di conflitti legati direttamente o indirettamente all'acqua;

- imparare a prendere posizione, a trarre conclusioni e ad integrarle nel nostro sistema di valori e a difenderle concretamente con l'azione, contribuendo alla diffusione dei principi della convenzione mondiale sull'acqua;
- raccogliere fondi per finanziare un progetto di approvvigionamento di acqua potabile, in collaborazione con Act - un'organizzazione ticinese attiva in Uganda.

Durante l'anno scolastico 2003/2004 sono state realizzate diverse tappe di questi obiettivi alla fine delle quali si è proceduto ad una valutazione intermedia e ad una ridefinizione degli obiettivi.

## Fase di introduzione

In questa fase si è deciso di integrare nel progetto le uscite tradizionali di inizio anno con attività di osservazione legate direttamente al tema e ai programmi scolastici. Per le classi prime l'uscita di accoglienza ha visto come meta la regione di Cadagno; le seconde hanno conosciuto la regione dell'Engadina dal punto di vista geografico, ecologico e storico; le classi terze hanno visitato le sorgenti di acqua potabile del Comune di Giubiasco e infine le classi quarte hanno visitato varie infrastrutture legate all'acqua nella regione di Sessa.

## Fase di preparazione

Il progetto e i suoi obiettivi sono stati proposti ad ottobre a tutti gli allievi in una riunione plenaria (classi terze e quarte) e alle singole classi (prime e seconde). In quell'occasione il prof. Dario Bernasconi dell'associazione Act-U ha presentato agli allievi i differenti aspetti nella messa in opera di un progetto di aiuto in Uganda, l'attività dell'associazione e i bisogni concreti per la realizzazione di un pozzo di acqua potabile in questo paese.

## Giornate a tema

Le due giornate a ridosso delle vacanze di Natale hanno visto coinvolti tutti gli allievi, guidati dai loro docenti di classe, impegnati a svolgere un denso programma. Il tema è stato approfondito nei suoi diversi aspetti con varie attività manuali, sportive, musicali, geografiche e scientifiche. A queste giornate

sono stati invitati anche i genitori, la stampa e le autorità scolastiche che hanno potuto visitare alcuni atelier.

In alcuni casi si è fatto capo alla collaborazione di esperti esterni, mentre altri atelier sono stati condotti dai docenti del gruppo progetto e da altri docenti della sede non coinvolti in qualità di docenti di classe.

Gli allievi hanno partecipato alle attività qui elencate:

*Creazione di un'etichetta (tutte le classi)*

Gli allievi hanno illustrato un'etichetta (con disegni e scritte) sul tema dell'acqua.

*Atelier aquaclic (tutte le classi)*

Le classi divise in gruppi a rotazione hanno seguito la presentazione del funzionamento dei riduttori di flusso Aquacliv®; hanno effettuato il "Test: siamo dei buoni risparmiatori" e la degustazione di acqua minerale.

*Viva l'acqua (classi prime e seconde)*

Gli allievi hanno completato il dossier "Viva l'acqua" realizzato dalla Comunità di lavoro Swissaid, Sacrificio Quaresimale, Pane per i fratelli, Helvetas, Caritas per l'anno internazionale dell'acqua.

*Atelier suoni d'acqua (classi prime e seconde)*

Gli allievi hanno potuto rilassarsi ascoltando suoni creati dall'acqua.

*Atelier Musica (classi terze)*

Gli allievi hanno eseguito 25 minuti di percussioni con il musicista Giorgio Menghetti.

*Atelier Pubblicità (classi terze e quarte)*

Gli allievi hanno analizzato delle pubblicità di acqua minerale e hanno creato uno slogan per una ipotetica "acqua-media 1".

*Atelier Acqua minerale (classi terze e quarte)*

Gli allievi hanno potuto acquisire una visione critica del problema della privatizzazione dell'acqua attraverso il documentario "Il mercato della sete", Falò, TSI, 2002.

*Degustazione di Tisane (tutte le classi)*

Gli allievi hanno potuto degustare delle tisane alternative alle bevande sul mercato.

*Atelier Visiva (classi terze e quarte)*

Gli allievi hanno creato un cactus con delle bottiglie di PET vuote.

*Atelier Proverbi (classi terze)*

Gli allievi hanno analizzato alcuni proverbi e modi di dire riferiti all'acqua.

*Aquagym (classi terze)*

Gli allievi hanno sperimentato l'acqua





come divertimento e fonte di benessere con Noris Ferrari della Scuola Nuoto SNBellinzona.

*Danza africana (classi seconde e quarte)*

Gli allievi hanno danzato ai ritmi africani con la maestra di danza Tatiana Gilardi.

*Ricerca Uganda (classi prime e seconde)*

Gli allievi hanno completato un diario di viaggio per conoscere l'Uganda navigando in Internet.

*Documentario GULU (classi terze e quarte)*

Gli allievi hanno approfondito la realtà dell'Uganda tramite il documentario realizzato da Luca Zingaretti.

*L'acqua elemento vitale e simbolico (classi quarte)*

Gli allievi hanno seguito una conferenza dell'antropologa Prof. Graziella Corti, sullo stretto rapporto tra il genere umano e l'acqua.

*L'acqua del lago alpino di Cadagno (classi prime)*

Gli allievi hanno seguito una conferenza di alcuni allievi di terza liceo guidati dal Prof. Omar Gianora, docente di Biologia al Liceo di Bellinzona.

*Raccolta dell'acqua (classi prime e seconde)*

Gli allievi hanno fatto l'esperienza dei loro coetanei africani camminando 2-3 km per raccogliere l'acqua necessaria a cucinare il pranzo in comune.

*Il percorso dalla sorgente al rubinetto (classi terze)*

Gli allievi hanno seguito una conferenza del Prof. Omar Gianora.

*"Contratto mondiale dell'acqua" (classi terze e quarte)*

Gli allievi hanno letto il documento e discusso sulla possibilità di lanciare una petizione al Gran Consiglio per iscriverla nella Costituzione del Canton Ticino il diritto all'acqua e una petizione per il Comune di Bellinzona affinché una parte (anche piccolissima) dei ricavi dell'acqua potabile venga destinata a progetti nel Sud del mondo.

*Vendita di Aquaclit al mercato di Bellinzona*

Una ventina di allievi ha venduto al Mercato di Bellinzona i riduttori di flusso Aquaclit, presentando alla popolazione un oggetto che permette concretamente di risparmiare acqua. Il ricavato è stato destinato alla creazione di un pozzo di acqua potabile in Uganda.

*Valutazione conclusiva (tutte le classi)*

Gli allievi hanno valutato gli atelier ai quali hanno partecipato e le due giornate nel complesso.

*Torre dell'acqua e atelier "acchiappa acqua"*  
Per lasciare un segno di distinzione

Scuola Media Bellinzona 1  
Consiglio degli Allievi  
Via Lavizzari 3  
6500 Bellinzona

Al  
Municipio di Bellinzona  
6500 Bellinzona

Bellinzona, 22 marzo 2004

### DESTINAZIONE DELL'1% DELLA VENDITA DI ACQUA POTABILE A PROGETTI MIRATI A GARANTIRNE L'ACCESSO IN PAESI IN VIA DI SVILUPPO

Lodevole Municipio,

In questo momento 1,4 miliardi di persone non hanno accesso all'acqua potabile e 2,4 non hanno accesso ad installazioni sanitarie adeguate. Inoltre non ci sono regole mondiali che garantiscano il controllo e la gestione dell'acqua potabile. Di conseguenza 30.000 esseri umani muoiono ogni giorno per malattie dovute all'assenza o alla cattiva qualità dell'acqua.

Il 2003 è stato l'anno internazionale dell'acqua e alla Scuola Media 1 ci siamo occupati dell'argomento analizzandolo sotto vari punti di vista, con diverse attività pratiche e teoriche con lo scopo di raccogliere fondi per la costruzione di un pozzo di acqua potabile in Uganda, in collaborazione con l'associazione ACT-U (vedi allegati).

Con questa lettera chiediamo che il Municipio studi e valuti la possibilità che ogni anno venga devoluta una parte degli introiti (ad esempio l'1%) derivanti dalla vendita dell'acqua ad associazioni non governative che si impegnano in progetti legati alla messa in opera di un servizio pubblico dell'acqua, come ad esempio l'associazione ACT-U.

Sappiamo che il comune già finanzia progetti in questo senso, interessante sarebbe comunque la possibilità di creare il legame "con l'acqua regala l'acqua" con paesi meno fortunati di noi.

Ringraziandovi per l'attenzione, vogliate gradire i nostri più cordiali saluti.

Per il Consiglio degli Allievi  
Edwin Winkler

Allegati: menzionati

del progetto, tutti gli allievi hanno partecipato alla realizzazione di un "acchiappa acqua" per decorare l'atrio dell'entrata principale e di una torre, che è diventata il simbolo del valore dell'acqua.

### Fase di approfondimento e di sviluppo

La seconda parte dell'anno è stata dedicata all'ulteriore sviluppo di alcune tematiche emerse nelle due giornate di Natale:

- raccolta dei fondi per la realizzazione del pozzo;
- incontro via internet con gli allievi di una scuola ugandese del villaggio Shiny Village 3;
- partecipazione attiva alla giornata mondiale dell'acqua 2004;
- vendita dei riduttori di flusso Aquatic al mercato di Bellinzona;
- realizzazione, durante le ore di tecnica, di una scultura - fontana;
- pratica di sport acquatici durante due giornate finali a Bellinzona, alternati alla realizzazione di un mosaico da parte di tutte le classi;
- lancio e raccolta di firme per le due petizioni proposte e discusse a dicembre durante le ore di educazione alla cittadinanza.

### Conclusione

Le valutazioni intermedie del progetto hanno evidenziato che la maggioranza degli allievi ha apprezzato le diverse proposte, anche perché sono state vissute come un modo diverso di fare scuola e di imparare. Nella maggior parte dei formulari di valutazione, infatti, gli allievi hanno valorizzato le attività che li hanno visti protagonisti e non nel ruolo classico di allievi consumatori attenti e passivi.

Abbiamo potuto verificare che queste giornate rimangono impresse come un'esperienza positiva nella memoria degli allievi, che il clima di lavoro è piacevole e che la collaborazione docente-allievo viene valorizzata nella realizzazione di un progetto sentito da entrambi. Non possiamo certamente nascondere che queste attività richiedono, per la loro ideazione, pianificazione e realizzazione, un grosso impegno sia ai docenti del gruppo progetto sia a tutti gli altri, impegno che il monte ore riesce solo parzialmente a gratificare. Soprattutto per le due giornate di Natale si sono spese molte energie, ma le molte ore di preparazione sono state ripagate dal coinvolgimento e dall'apprezzamento da parte di allievi, docenti e genitori.

Il progetto sull'arco di tutto l'anno ha cercato di fare in modo che le attività non rimanessero fine a se stesse, ma mantenessero un filo conduttore. E' risultato però molto impegnativo e di difficile realizzazione raggiungere l'obiettivo di integrare il tema nei vari programmi di materia per garantire la continuità del lavoro durante tutto l'anno, anche al di fuori quindi delle giornate speciali. Siamo convinti comunque che attraverso queste iniziative si può contribuire in modo positivo allo svolgimento dei compiti educativi e formativi che la scuola richiede.

### Ritieni che questo tipo di giornate sia utile?

Sì, perché...

...Gli alunni si divertono e si impegnano giocando

...Per imparare nuove cose e per stare assieme anche ai professori

...Impari cose migliori che a scuola

...Ti aprono le idee sulle cose del mondo

...Per riflettere sull'importanza dell'acqua

...Per capire come vivono i bambini in Uganda

...Vedi cosa succede nel mondo e lo puoi migliorare

...Non si fa scuola

...Mi diverto imparando cose che non sapevo

...Si crea un'alternativa alla normale routine scolastica, ci invitano a riflettere sui problemi mondiali

...Ho imparato che l'acqua è preziosa, molti popoli del mondo non ne hanno abbastanza

...Si aiuta un villaggio a fare un pozzo

...Abbiamo imparato come risparmiare l'acqua

No, perché...

...Non servono a niente

...Poi ci si dimentica

...C'è troppa confusione

Sì, anche se...

...Queste giornate non cambieranno la terra

\* Docenti della Scuola media Bellinzona 1,  
promotori del progetto  
"A scuola per l'acqua"

# Giornate progetto: gli impianti di depurazione delle acque luride

di Gianni Heissel\*

Il progetto di riforma 3 della scuola media ticinese prevede tra l'altro l'organizzazione di *giornate progetto*, durante le quali le sedi organizzano attività non più basate sull'orario settimanale ma su temi specifici.

Da diversi anni nella scuola media di Stabio si organizzano giornate di questo tipo, sotto la denominazione di "Giornate speciali".

Nel 2003, anno internazionale dell'acqua, il tema specifico scelto dalla classe 2A di Stabio riguardava la depurazione delle acque luride.

In prima media nell'ambito del programma di scienze naturali si tratta l'argomento relativo ad uno dei beni più preziosi del nostro pianeta, quello dell'acqua. Lo scorso anno abbiamo quindi organizzato una visita agli impianti dell'Azienda acqua potabile (AAP) di Stabio per capire il viaggio che questo liquido compie per arrivare nelle nostre case.

Gli allievi hanno potuto visitare il pozzo di captazione e la sala macchine e porre le più svariate domande ai responsabili dell'AAP. In modo particolare hanno appurato come la fonte principale dell'approvvigionamento idrico del Comune sia costituita da acque sotterranee (falda freatica): un bene estremamente prezioso da proteggere. Quindi ecco il discorso sugli anelli di protezione con le relative disposizioni. E sempre in materia di sicurezza si è appreso che l'acqua giornalmente pompata e distribuita è periodicamente controllata e rispetta i parametri di potabilità senza alcun trattamento.

La visita è poi proseguita nelle parti alte del paese dove si trovano i bacini di accumulazione.

In classe abbiamo riflettuto sul consumo di acqua nel nostro paese, grazie ai dati fornitici dall'AAP.

Ecco alcuni dati interessanti relativi al 2002:

- Quantitativo d'acqua consumato dall'utenza domestica (2002): 288 844 m<sup>3</sup> - Circa 300 milioni di litri
- Consumo medio giornaliero per abitante (2002): Circa 200 litri
- Consumo medio giornaliero per abitante sul totale (comprese industrie) (2002): 541 litri

## Consumo di acqua nel comune di Stabio 2002



Totale m<sup>3</sup> erogati: 754244  
= ~ 754 milioni di litri

Per rispondere alla domanda "dove va a finire l'acqua che utilizziamo?" ci siamo recati a Mendrisio a visitare gli impianti del Consorzio depurazione acque Mendrisio e dintorni. Ecco succintamente il programma della nostra visita:

Il responsabile degli impianti Signor Cavadini ci ha accolti nella saletta delle riunioni e ha spiegato in modo chiaro, coinvolgendo gli allievi, il funzionamento degli impianti. Qui di seguito riportiamo i temi trattati.

**Consorzio fra comuni:** necessità di unire le forze per risolvere problemi di carattere regionale. Il consorzio funziona come un comune: Consiglio consortile (legislativo) e Delegazione consortile (esecutivo).

**Costi:** costi per la realizzazione e costi per la gestione, ripartiti fra i comuni del consorzio.

**Necessità dell'impianto:** prima della depurazione tutto finiva nel lago con conseguente eutrofizzazione. Fino a 40-50 anni fa non ci si preoccupava troppo degli inconvenienti delle acque di scolo, così si è giunti ad alti livelli di inquinamento e di eutrofizzazione dei laghi. Acque sempre meno trasparenti, puzzolenti e con frequenti morie di pesci. Si è corso ai ripari, forse un po' in ritardo: l'inaugurazione dell'impianto di depurazione del Mendrisiotto risale infatti solo al 1976.

**Trattamenti delle acque:**

- trattamento meccanico (filtrazione, decantazione);
- trattamento biologico (batteri). Questo trattamento presuppone che nelle acque da trattare non vi sia presenza di veleni capaci di uccidere i microrganismi e quindi bloccare la depurazione. Per questo motivo si è aperto un nuovo cantiere e si sta costruendo una grande vasca di emergenza di 1000 m<sup>3</sup>;
- trattamento chimico (precipitazione di nitrati e fosfati);
- sfruttamento di gas naturale che scaturisce dalla fermentazione anaerobica dei batteri nei digestori;
- smaltimento e trattamento dei fanghi.

**Comportamento dei cittadini:**

si è parlato di come ci si deve comportare per facilitare il lavoro della depurazione: usare poca acqua, non gettare oggetti solidi come bastoncini ovattati, non gettare oli vegetali o oli minerali, solventi, veleni, ecc.

**Alcuni dati:**

- ubicazione: piana dei Prati Maggi Rancate
- Superficie: 14000 m<sup>2</sup>
- inaugurazione dell'impianto: 1976
- lunghezza collettori consortili: 37 Km
- capacità di depurazione: acque di scolo prodotte da una regione fino a 60000 abitanti
- costo complessivo delle opere (prima e seconda fase + collettori): 40 milioni
- costo di esercizio: 2,5 milioni l'anno.

In classe grazie a una presentazione in Power Point abbiamo rivisto le varie fasi di depurazione.

La visita si è rivelata molto costruttiva e ha suscitato notevole interesse.

La classe interessata a questa attività (2A) è stata accompagnata dai docenti Gianni Heissel e Erika Hefti.

\*Docente di matematica e scienze naturali alla Scuola media di Stabio

# Colpì l'arrosto col martello

di Lorenzo Manetti

In questo libro si trovano ventidue storie improvvisate da giovani studenti del Liceo e della Scuola cantonale di commercio di Bellinzona durante le lezioni facoltative di attività teatrale. Racconti brevi e sinceri che sono un riflesso del loro mondo interiore, del loro modo di esprimersi e di vivere il presente.

Le storie sono state in seguito commentate da una ventina di personalità provenienti da formazioni diverse.

L'operazione è interessante poiché l'entusiasmo che traspare nella conduzione delle due scritture, dei testi e dei commenti, fa sì che i due comparti trovino una piacevole sintesi, risultando il commento un logico corollario.

I commentatori provengono da aree di formazione diversa, fra loro ci sono psicanalisti, medici, architetti, storici ecc., questa pluralità impreziosisce la pubblicazione indicando svariate

prospettive di analisi di un testo.

*Sabina è seduta al centro del palco illuminato. Di fronte a lei una ventina di compagni. "I tre elementi per la tua improvvisazione sono: motosega - gilet - tango". Senza nessun tempo di preparazione Sabina inventa una storia che fa perno su queste parole.*

Con naturalezza i ragazzi hanno affrontato temi importanti come la scelta della professione, l'integrazione, la malattia, la morte, la solitudine degli anziani, l'amore. Con la dolcezza del racconto sono scesi nella profondità dei loro ricordi regalando ai compagni presenti momenti di forte emozione. Mi sono accorto con inquietudine che della bellezza delle loro creazioni spesso i ragazzi sanno cogliere soltanto un piccolo riflesso. Ma chi li può stimolare in questa importante ricerca? Gli psicanalisti, gli storici, gli architetti, gli attori, i teologi o forse i biologi?

Mi sono rivolto ad un'amica, la dr.ssa Elena Krinke, psicoterapeuta analista junghiana e le ho letto qualche storia chiedendole cosa ne pensava. Da quello scambio è nata l'idea di coinvolgere una ventina di conoscenti e amici con formazioni diverse chiedendo loro un commento.

Così è nato questo libro.

Le personalità che hanno aderito al progetto commentando una o più storie sono:

Elena Krinke, medico, psicanalista junghiana

Franco Zambelloni, filosofo

Alberto Nessi, scrittore, poeta

Fabio Pusterla, poeta, scrittore

Giorgio Cheda, storico

Gabriele Rossi, storico

Padre Callisto Caldelari, frate cappuccino

Masseud Bazeghy, chirurgo, psichiatra

Barbara Lanza, danzaterapeuta

## Scuola media... e poi?

"Scuola media... e poi?" è una pubblicazione voluta e realizzata dall'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale: si tratta di una guida sistematica ai percorsi formativi presenti sul territorio, destinata e distribuita a tutti gli allievi del ciclo di orientamento della scuola media, nel corso della terza classe.

Da quattro anni è proposta in questa veste, ampliata rispetto alle edizioni degli anni precedenti, e annualmente aggiornata.

È uno strumento ormai sperimentato e consolidato a cui fanno riferimento, a livello informativo, non solo gli studenti e i loro familiari, ma anche i docenti e le varie figure professionali che operano a contatto con adolescenti e adulti.

Nella realizzazione di questo documento ci si è dovuti adeguare al contesto lavorativo e formativo di un mondo in costante e perenne evoluzione, dove il cambiamento, sia dal punto di vista tecnologico sia da quello delle opportunità, costituisce ormai la regola del giorno.

Tradizionalmente, il ciclo di vita lavorativa veniva scandito per lo meno in tre grandi momenti: un primo momento dedicato alla formazione professiona-



Elena Figini, pedagoga, psicanalista junghiana  
 Emilio Patocchi, teologo, psicanalista junghiano  
 Oliviero Vanetti, sociologo  
 Marina Conti, scrittrice, psicanalista junghiana  
 Marisa Fiumanò, psicanalista freudiana lacaniana  
 Aldo Velti, architetto  
 Lorenzo Manetti, attore di teatro  
 Andrea Giovannini, restauratore di manoscritti  
 Ferruccio Cainero, attore e regista  
 Con un'interessante prefazione del Prof. Dott. Raffaele Peduzzi e con illustrazioni di Mara Zabarella  
 Il testo si può richiedere scrivendo a:  
 Lorenzo Manetti  
 via al Murin 4a  
 CH - 6528 Camorino  
 Costo fr. 18.60 più spese di spedizione.

le e all'inserimento nel mondo del lavoro; un secondo momento dedicato al lavoro e alla carriera; un terzo momento dedicato alla conclusione della vita lavorativa e all'uscita dal mercato del lavoro.

Lo scenario attuale fa pensare che queste tre fasi non esistano più, o meglio si alternino più volte nell'arco della vita lavorativa. Così il soggetto dovrà più volte porsi in condizione di apprendere, più volte mettersi in condizione di inserirsi nel mondo del lavoro e di sviluppare la propria carriera e più volte porsi in condizione di uscita, per dare inizio a un nuovo processo.

Anche per gli orientatori, quotidianamente a contatto con richieste di supporto alla scelta professionale, si è delineato un nuovo modello di intervento: quello dell'orientamento alla carriera.

Nella prima parte del documento – sotto il titolo "Formazione di base..." – vengono descritti i percorsi formativi possibili in Ticino dopo la scuola dell'obbligo: formazione professionale, formazione medio superiore e tipi di maturità che è possibile conseguire.

La seconda parte – intitolata "Dopo la formazione di base..." – raggruppa i percorsi che presuppongono l'acquisizio-

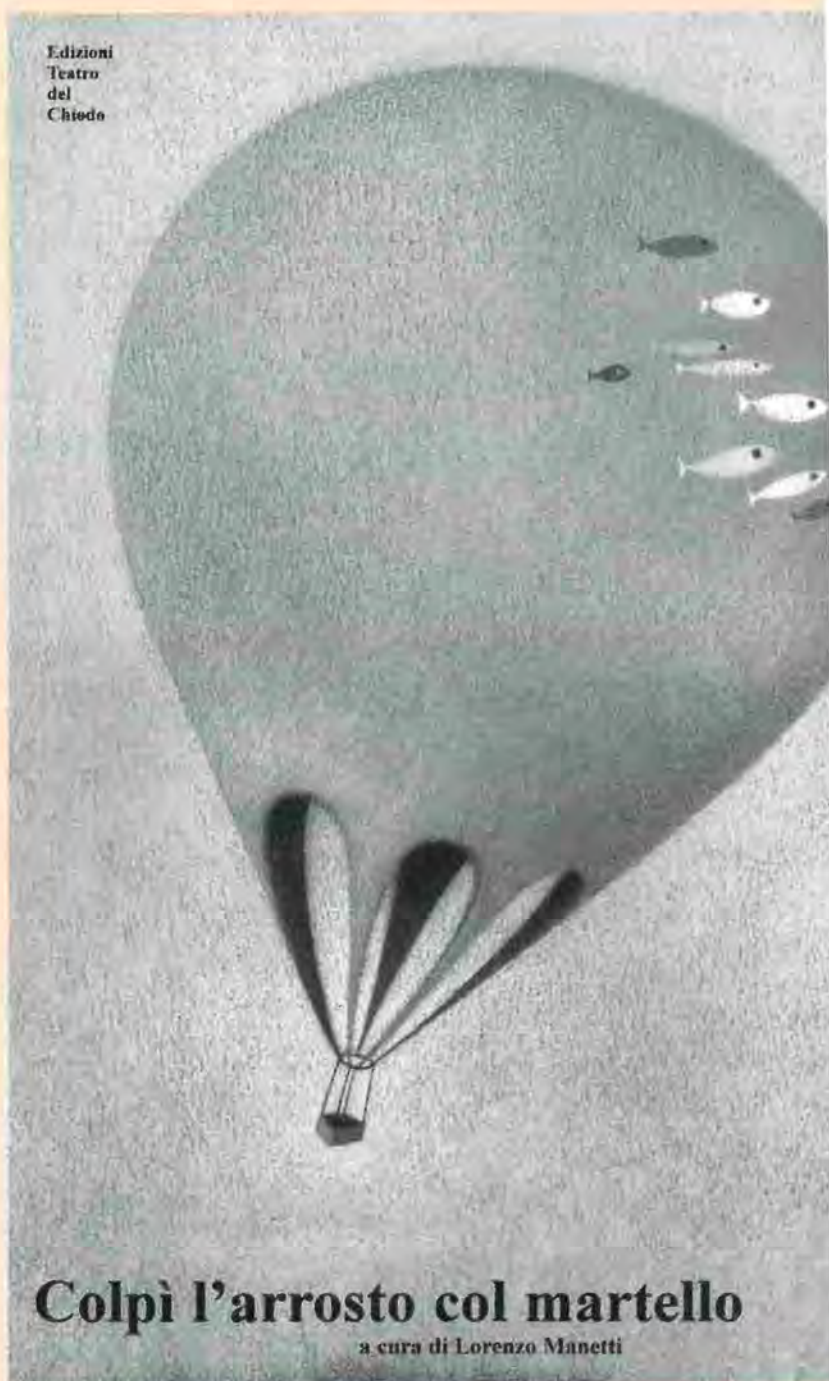
ne di un primo diploma. Accanto al grado terziario non universitario, che comprende le formazioni professionali superiori, vi è il capitolo dedicato al grado terziario universitario, che in Ticino ha conosciuto una forte espansione negli ultimi anni e ha visto la nascita di numerose opportunità formative. Ed è proprio la seconda parte che rende la guida attuale e utile a un vasto pubblico, anche di adulti.

Nell'ultima parte dell'opuscolo sono inserite utili informazioni sul finanziamento degli studi (borse di studio e sussidi dello Stato), su scuole private e corsi di lingue, nonché su soluzioni transitorie adottate talvolta per svolgere un anno di stage all'estero o per effettuare un soggiorno alla pari presso famiglie di altre regioni linguistiche.

La struttura dell'opuscolo è semplice e lineare, e la presentazione delle varie scuole è molto schematica. I capitoli dedicati alla formazione contengono una raccolta di schede monografiche riassuntive in cui l'accento è posto sulla denominazione esatta di scuole e professioni, sui recapiti (indirizzo, telefono, fax, e-mail, sito internet) – in modo da permettere, se richiesto, un ulteriore approfondimento – e sulle condizioni di ammissione.

Si ritiene opportuno che questo tipo di informazione continui a essere fornito anche su supporto cartaceo, in quanto deve poter essere di facile consultazione ogni qualvolta in una famiglia o in un gruppo classe nasca la discussione su temi riguardanti la scelta professionale.

Edizioni  
Teatro  
del  
Chiodo



# Comunicati, informazioni e cronaca

## AeroFilatelia VoliAmo 2005, concorso di disegno

"filatelia.ch voliAmo Paul Klee Berna" è il titolo del nuovo concorso di disegno di AeroFilatelia VoliAmo promosso sotto gli auspici della Società Filatelica Tre Valli (Lodrino), alla quale, entro la data del 30 novembre 2004, sono da inviare le opere presentate su fogli di formato A4 e per ognuna di esse, una busta nel formato C6 con riprodotto un dettaglio del disegno su circa metà della superficie.

Il tema centrale del concorso è Paul Klee, ben noto pittore e grafico. Benché il titolo del concorso sia incentrato sulla nota personalità del mondo dell'arte, per la scelta del disegno da realizzare l'allievo è completamente libero nella propria immaginazione, che può pure incentrarsi sulle parole "filatelia", "voliAmo", "Paul Klee" (per esempio, sul luogo natio dell'artista, sulle mete dei suoi viaggi, sugli incontri con altri artisti, sulle tendenze e vicissitudini).

Maggiori informazioni sui siti [www.filatelia.ch](http://www.filatelia.ch) e [www.scuoladecs.ti.ch](http://www.scuoladecs.ti.ch)

## "La borsa dell'animazione" su Internet - Un servizio Cemea gratuito per enti e animatori

Il servizio di formazione, informazione e consulenza dei Cemea con sede a Mendrisio riceve in questo periodo numerose richieste di informazione da parte di giovani che desiderano impegnarsi in un'attività con bambini e ragazzi nel tempo libero o durante l'estate. D'altro lato enti, associazioni, gruppi di genitori sono ancora alla ricerca di animatori per varie iniziative (centri diurni, colonie di vacanza) da loro promosse.

I Cemea ricordano perciò che è possibile consultare sul sito dell'associazione ([www.cemea.ch](http://www.cemea.ch)) il servizio online gratuito: "La borsa dell'animazione", un albo elettronico per la ricerca di animatori.

Questa pagina vuole essere d'aiuto ai monitori, agli enti ed alle associazioni attivi nella Svizzera Italiana nell'ambito dell'animazione educativa per bambini, ragazzi e giovani.

Le informazioni pubblicate si basano sui dati forniti dagli enti stessi che si assumono la responsabilità della loro correttezza.

Chi cerca personale educativo o ausi-

liario può segnalarlo in modo semplice ed immediato tramite l'apposito formulario elettronico, basta collegarsi alla pagina <http://www.cemea.ch/borsa> e leggere le relative indicazioni. Si può anche contattare il segretariato Cemea, Via Ag. Maspoli 37, 6850 Mendrisio - 091 630 28 78 - [info@cemea.ch](mailto:info@cemea.ch). Oltre ai dati richiesti dall'apposito modulo è possibile mettere in rete anche un annuncio personalizzato e segnalare la propria homepage.

Chi invece vuole fare un'esperienza di animazione con ragazzi ma non sa chi ha bisogno di aiuto non ha che da dare un'occhiata alla sezione "Animatori cercasi".

Il sito dei Cemea mette pure a disposizione di monitori, insegnanti e genitori una ricca banca dati ed è molto "visitato"; si presta dunque bene per questo scambio di informazioni.

A chi è impegnato nella preparazione di proposte per il tempo libero la sede Cemea mette a disposizione un centro di documentazione che comprende libri, riviste e schede pratiche su tematiche legate ad attività educative e di animazione (giochi di tutti i tipi, canti, danze, fiabe, attività manuali, espressive, nella natura, ecc.) nonché pubblicazioni di carattere teorico. Tale documentazione, catalogata anche su supporto informatico, è liberamente accessibile a tutti gli interessati, se del caso con la consulenza dei formatori Cemea. Apertura: martedì mattina e giovedì pomeriggio o su appuntamento.

## Corsi di abilitazione e aggiornamento per docenti di educazione fisica

Sono aperte le iscrizioni per i docenti che intendono seguire i corsi di abilitazione/aggiornamento durante l'anno scolastico 2004/05. Il calendario con i moduli di iscrizione può essere richiesto all'Ufficio dell'educazione fisica scolastica, Divisione della scuola, 6501 Bellinzona. Telefono: 091/814 42 40; e-mail: [decs-uefs@ti.ch](mailto:decs-uefs@ti.ch)

## XVIII Convegno Nazionale "Incontri con la Matematica"

I giorni 5-6-7 novembre 2004 si terrà a Castel San Pietro Terme (Bologna) il XVIII Convegno Nazionale "Incontri con la Matematica. La Didattica della matematica: una scienza per la scuola".

Per informazioni relative al Convegno ci si può rivolgere a:

Assessorato della Cultura  
Comune di Castel San Pietro Terme  
Piazza XX settembre n° 3  
40024 Castel San Pietro Terme (Bo)  
Telefono: 051.6954124; fax: 051.6954180  
e-mail:

[cultura1@cspietero.provincia.bo.it](mailto:cultura1@cspietero.provincia.bo.it)  
<http://www.dm.unibo.it>  
<http://www.comune.castelsanpietro-terme.bo.it>

L'iscrizione avviene direttamente durante il Convegno, non si accettano pre-iscrizioni.

## Diamo coraggio alle parole. Serata di lettura pubblica in città

Ogni anno l'Associazione LEGGERE e SCRIVERE DELLA SVIZZERA ITALIANA propone dei corsi per adulti che si trovano in difficoltà con la lettura e la scrittura. L'obiettivo è quello di favorire l'autonomia nel contesto sociale e di riconciliarli con la parola scritta. Studi recenti hanno confermato che questo problema è molto consistente anche alle nostre latitudini.

La sera di mercoledì 8 settembre 2004, Giornata mondiale dell'alfabetizzazione, in luoghi significativi del centro storico di Bellinzona, ci saranno gruppi di persone che, per il piacere del pubblico di ascoltatori convenuto, leggeranno alcune pagine di loro scelta e gradimento.

Chi è interessato a partecipare quale lettore a questa iniziativa - basta essere appassionati alla lettura, non è necessario essere professionisti! - è invitato ad annunciarsi all'Associazione entro fine luglio, telefonando allo 091 825 39 34 o con una e-mail all'indirizzo [leggere-scrivere@free-surf.ch](mailto:leggere-scrivere@free-surf.ch).

Con l'iniziativa "Diamo coraggio alle parole. Serata di lettura pubblica in città", si intende far conoscere l'attività dell'Associazione anche a quelle persone che faticano a uscire allo scoperto.

Vogliamo dare coraggio alle parole e rendere più leggibili anche i nostri percorsi, in modo che chi esita di fronte alla prospettiva di recuperare delle competenze nel linguaggio scritto si senta più "autorizzato" a fare il passo in quella direzione.

## Scuola: alla ricerca del dialogo perduto

di Saverio Snider\*

Vivere in un clima di continua tensione non fa bene a nessuno, men che meno a un'istituzione delicata e fondamentale per la vita di ogni comunità come è la scuola. In quest'ottica, non si può non guardare con preoccupazione allo scontro che attorno ad essa si è svolto in Ticino, sul piano politico, nelle scorse settimane: uno scontro per molti versi "forte" fra l'autorità politica da un lato e il corpo insegnante dall'altro, sfociato nel voto popolare dello scorso 16 maggio. Se pare ormai inutile discutere una volta ancora sui torti e le ragioni delle due parti in causa in questa specifica circostanza, non sembra in ogni caso fuori luogo esprimere un auspicio che assume anche le vesti dell'invito pressante: quello cioè che tutti i diretti interessati sappiano presto mettersi attorno a un tavolo per discutere seriamente ciò che va inevitabilmente discusso con onestà intellettuale e spirito di servizio: la possibilità di intelligenti risparmi (uno "spazio di manovra" che pure deve esistere) e nel contempo il fermo mantenimento della qualità dell'offerta formativa sinora garantita ai ragazzi.

Non c'è da credere che si tratta di un'insanabile dicotomia. Piuttosto si tratta di dar corso a una riflessione seria sugli obiettivi che si intende tutti assieme perseguire nell'interesse generale e nel solco della nostra tradizione storica (per altro riaffermata con vigore dai cittadini il 18 febbraio del 2001 e non certo sconsigliata dai discorsi che hanno accompagnato i festeggiamenti per il bicentenario del Cantone).

Va detto tuttavia che i tempi non sono propizi dal punto di vista "ideologico", sull'onda di un neoliberalismo invadente che ancora non ha smesso di far sentire ben forte la sua voce globalizzante e che inevitabilmente si applica anche alla scuola. Basti pensare a quel che avviene ai "piani alti" del sistema, nelle università, dove ormai sta dilagan-

do il cosiddetto "sistema bolognese" che altro non è che un'americanizzazione dell'organizzazione degli studi accademici: corsi di diploma sempre più brevi, bassamente utilitaristici, accompagnati da un'indecifrabile nebulosa di "master" che ben pochi di fatto seguiranno, convinti che una laurea, pur dimezzata, è pur sempre una laurea che può bastare e persino avanzare. Con buona pace, va da sé, della serietà della preparazione dei professionisti di domani (magari a cominciare da quelli che aspirano a sedersi proprio dietro le nostre cattedre).

E se questo è l'indirizzo che si ama vantare come ottimo nel terzo piano dell'edificio, cosa accadrà nel secondo, quello dove stanno i licei, cosa accadrà - per logica conseguenza - nel primo? Qualcosa di sicuro capiterà a mo' di cascata, e i segnali in questa direzione non mancano, se non ancora in Ticino almeno nel resto della Confederazione.

Cosa dire altrimenti dell'idea grigione di introdurre il numero chiuso per limitare l'accesso dei giovani alle scuole medie superiori? Che si tratta di un'indegna proposta risparmistica? Certo, ma intanto è quella la strada che si intende battere, con buona pace dei molti principi d'ogni antica conquista sociale.

E cosa dire altrimenti del "progetto pilota" che il Canton Zurigo varerà a partire dal prossimo anno in un liceo di Wetzikon, dove in alcune classi gli allievi dovranno fare a meno dei docenti in alcuni ambiti principali (tedesco, inglese, matematica ecc.)? Ogni settimana quei ragazzi siederanno in classe un'ora soltanto per materia, il resto del tempo lo trascorreranno dove parrà loro bene a svolgere i compiti e a interloquire con i professori tramite internet. Scopo dello splendido esercizio che si ha la sfrontatezza di definire "pedagogico"? Risparmiare, per la sede prescelta dall'esperimento, circa 180 mila franchi annui sulla

massa salariale dei docenti. Complimenti! E tanti complimenti ovviamente ai pesci che accetteranno di abboccare a quell'amo scintillante: siccome non c'è limite alla dabbennaggine, non mancheranno.

L'elenco degli esempi di questo genere, indici di tendenze per molti versi perverse nel loro "minimalismo", potrebbe proseguire anche senza voler uscire dai confini nazionali e cercare altrove, purtroppo, altre inesauribili miniere (per noi ticinesi emblematico è quel che sta capitando nelle aule italiane delle tre "i" berlusconiane e morattiane).

Il senso di responsabilità, il ricordo dei moniti fransciniani, basteranno ad allontanare dalla scuola ticinese la (facile) tentazione di simili "derive"? C'è da sperare, come c'è da sperare che lo spirito che si era manifestato il 18 febbraio di tre anni fa, uscito un po' appannato dallo scontro ancora "caldo" del 16 maggio, non vada perso per strada nella sostanza della sua essenza corale. Ad andarci di mezzo non sarebbe questo o quel politico, questo o quel sindacalista, questo o quel funzionario, questo o quell'insegnante. A perderci sarebbe l'intero sistema nella sua complessità e nella sua odierna alta valenza morale e civile. Chi può permettersi di gettarlo a mare senza ricavarne poi, oltre al danno certo e immediato, anche l'inevitabile e proverbiale beffa?

\*Giornalista

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

### Redazione:

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

### Segreteria e pubblicità:

Paola Mäusli-Pellegatta  
Dipartimento dell'educazione,  
della cultura e dello sport,  
Divisione della scuola, 6501 Bellinzona  
tel. 091 814 34 65/55, fax 091 814 44 92  
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.-