

2 Il Bilancio economico e sociale dell'USI e della SUPSI

di Mauro Martinoni
Un'analisi dei flussi finanziari e di alcune variabili qualitative relative all'attività didattica e al mercato del lavoro.

2 Valutazione degli esami finali della formazione professionale di base (Progetto gelap)

di Gianfranco Spinedi

6 La riforma dell'insegnamento delle lingue

di Francesco Vanetta

6 Italiano e Riforma 3

di Marco Guaita, Flavio Catenazzi, Alessandra Moretti-Rigamonti, Fiorenzo Valente e Margherita Valsesia

9 L'insegnamento dell'inglese nel nuovo curriculum di scuola media

di Sergio Bobbià e Paolo Jacomelli

10 Francese e scuola elementare

di Maria Luisa Delcò

12 Il potenziamento delle lingue nella formazione professionale di base

di Norberto Lafferma

13 Gli scambi linguistici di Véronique Roncoroni-Arlettaz

14 Il Portfolio europeo delle lingue

di Véronique Roncoroni-Arlettaz

16 Arte a scuola

di Cristina Del Ponte
In occasione di esposizioni presenti nella regione, la Scuola media di Losone-Russo ha organizzato un progetto di uscite culturali e di sensibilizzazione all'arte con particolare attenzione alle classi di prima media.

Recensioni:

18 Alessandra Moretti-Rigamonti: *Quarto. Rivista dell'archivio svizzero di letteratura, «Il paesaggio nella riflessione letteraria».*

21 Aldo Maffioletti: Tania Dotta, *Valanghe nella storia dell'Alta Leventina.*

22 Comunicati, informazioni e cronaca

24 **L'opinione di...**
Elogio del maestro di Orazio Martinetti

265

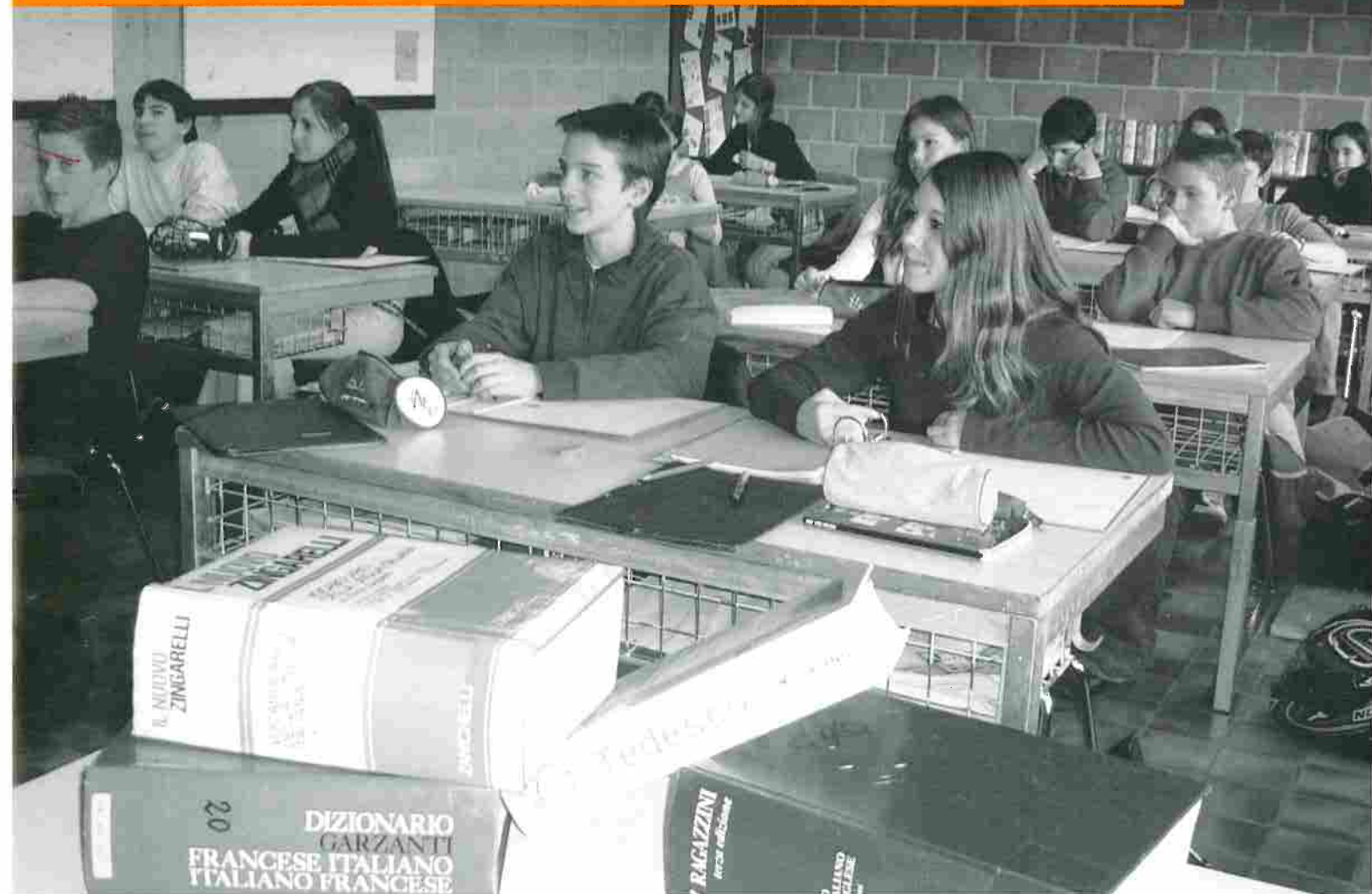
Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXIII – Serie III

Novembre-Dicembre 2004

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



Valutazione degli esami finali della formazione professionale di base (Progetto gelap)

di Gianfranco Spinedi*

Nel triennio 2000-2003 il *Büro für Kommunikation (BFK)* di Basilea, su incarico del campo controlling educativo dell'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT), ha condotto uno studio sulla valutazione degli esami finali della formazione professionale di base (Progetto gelap).

Il BFK di Basilea, nell'ottica di uno svolgimento a livello nazionale del progetto, si è avvalso della collaborazione del *Service de la recherche en éducation (SRED)* di Ginevra e dell'*Ufficio studi e ricerche (USR)* di Bellinzona. Il progetto è stato curato sul piano scientifico dal professor dr. Christoph Metzger, direttore dell'*Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP)* dell'Università di San Gallo, in particolare per quanto concerne le analisi che hanno portato all'elaborazione di criteri e alla valutazione dei contenuti degli esami. La responsabilità dello sviluppo degli strumenti e degli aspetti metodologici delle osservazioni è stata invece affidata a Felix Amsler dell'*Amsler Consulting* di Oberwil.

L'indagine aveva come scopo di monitorare la preparazione, lo svolgimento e la valutazione degli esami finali della formazione professionale di base (esclusa la *Cultura generale*) in relazione sia ai loro contenuti sia ai processi formali e di mettere a confronto la

«realtà» degli esami di fine apprendimento – appurata direttamente sul terreno attraverso interviste agli attori, osservazioni di prove d'esame orali e pratiche e analisi di esami scritti – con le esigenze poste dal quadro normativo (regolamenti, direttive, istruzioni, ecc.).

Il *Progetto gelap* è parte di un progetto complessivo sulla valutazione degli esami finali della formazione professionale di base, che comprende anche il rilevamento (dalla primavera del 1999) dei risultati dei suddetti esami¹. L'obiettivo era di creare i presupposti per la valutazione continua di tali risultati e dei relativi fattori d'influenza. Alcuni studi pilota condotti negli anni 1984-1990² e 1990-1992³ avevano già allora fatto emergere notevoli differenze, tra le varie professioni e i vari cantoni, per quanto attiene ai risultati degli esami di fine tirocinio. Notevoli differenze erano state osservate anche a riguardo dei contenuti degli esami, del loro svolgimento così come dell'assegnazione delle note.

Sulla base dei risultati del *Progetto gelap* e nell'ottica della gestione della qualità si sarebbe poi proceduto all'elaborazione delle basi per una miglior comprensione del sistema degli esami di fine tirocinio. Concretamente si sarebbe dovuta definire, in stretta collaborazione con gli organi e le persone

interessate (associazioni professionali, uffici cantonali preposti agli esami, scuole professionali, commissioni d'esame, capi periti, periti, ecc.) una piattaforma di criteri formali e contestuali cui fare riferimento per l'organizzazione e l'allestimento degli esami di fine tirocinio. In questo modo ci si auspicava che le attuali differenze di riuscita e insuccesso agli esami finali riscontrate tra i cantoni si sarebbero ridotte sul lungo periodo.

Nel quadro del mandato di valutazione si era intenzionati a considerare gli esami di fine tirocinio delle 20 professioni con oltre 2000 contratti di tirocinio in tutta la Svizzera, nonché gli esami finali delle scuole medie di commercio equiparati agli esami di fine tirocinio. In questo modo sarebbero stati rilevati oltre i due terzi di tutti gli esami finali della formazione professionale di base che si tengono annualmente nel nostro Paese.

Tuttavia, a causa delle restrizioni finanziarie imposte a livello federale che hanno portato ad una chiusura del progetto con due anni di anticipo (dopo che erano stati raggiunti gli obiettivi concordati per la fine del 2003), è stato possibile esaminare solo sei professioni (cuoco/a, falegname, impiegato/a di vendita al minuto, informatico/a, meccanico/a d'automobili, parrucchiere/a).

Il Bilancio economico e sociale dell'USI e della SUPSI

di Mauro Martinoni*

Intuitivamente si capisce che la forma mista di finanziamento della formazione universitaria (Cantone, Confederazione, enti di ricerca, fondazioni, tasse) genera flussi finanziari interessanti per la sede che ospita una università.

Per verificare questo impatto nel caso concreto dell'USI e della SUPSI il Consiglio di Stato ha incaricato una commissione composta dal prof. René L. Frey dell'Università di Basilea, dal prof. Giuseppe Folloni dell'Università di Trento

(I) e dal prof. Michael Steiner dell'Università di Graz (A) di redigere un bilancio economico e sociale delle attività universitarie in Ticino.

Il rapporto non costituisce una compiuta analisi d'impatto in quanto l'ancor breve periodo di esistenza delle istituzioni universitarie non rende fattibile una simile valutazione: ci si è concentrati sull'analisi dei flussi finanziari e di alcune variabili qualitative relative all'attività didattica e al mercato del lavoro.

Flussi finanziari

Nel 2002 la presenza di USI e SUPSI ha generato 223 mio di franchi in entrata e 194 mio di franchi in uscita con un saldo netto di 29 mio di franchi.

Per Cantone non si intendono solo i conti dello Stato, ma i flussi che interessano la società ticinese, dal Cantone ai Comuni, dalle Fondazioni alle famiglie.

Se ci si limita ai fondi cantonali la presenza del polo universitario provoca un'uscita di 41 mio (18 mio verso l'USI e 23 mio verso la SUPSI): si tratta di mandati di prestazione, Accordo intercantonale universitario (AIU) per studenti in Ticino, borse per studenti USI/SUPSI.

Il campione utilizzato per l'indagine era costituito, per ciascuna professione, da quattro cantoni: due cantoni svizzero-tedeschi, uno romando e il Ticino. Nei cantoni prescelti è stato osservato e/o analizzato tutto il ventaglio delle prove professionali previste dai Regolamenti d'esame: prove orali, pratiche, scritte e lavori specialistici. Per quanto concerne gli esami orali e pratici sono state osservate e analizzate complessivamente 130 situazioni d'esame, nelle quali figuravano da 1 a 40 candidati. Sul versante delle prove scritte sono stati presi in considerazione, in ciascun cantone, gli esami di una classe per un totale di 94 serie d'esame.

L'indagine si è mossa su vari piani. Per l'acquisizione e il trattamento di dati e informazioni ci si è avvalsi di una metodologia articolata:

- *L'analisi della documentazione* messa a disposizione da capi periti, direttori d'esame, uffici cantonali e federali (testi legislativi, direttive, istruzioni, regolamenti delle professioni, modelli di guida metodica, ecc.). In particolare dai capi periti e dai direttori d'esame si sono potuti ottenere materiali sull'organizzazione degli esami nelle diverse professioni, compiti d'esame degli anni precedenti (orali, pratici, scritti), tracce o griglie per la valutazione,

cataloghi di domande per gli esami orali.

- *Le interviste* (di ca. 1-2 ore) a capi periti, direttori d'esame e altri responsabili degli esami a livello cantonale, per mezzo delle quali si sono raccolte informazioni sulle condizioni-quadro e lo svolgimento degli esami così come sul ruolo e i pareri delle persone intervistate. I colloqui sono stati svolti sulla base di un filo conduttore, che comprendeva domande sulla preparazione, lo svolgimento e la valutazione degli esami, sui periti (criteri di scelta, di nomina, preparazione ed istruzione, ecc.), sulla qualità degli esami (livello qualitativo, grado di difficoltà, aspetti positivi e negativi, ecc.).
- *Le osservazioni degli esami orali e pratici*, che hanno costituito, unitamente all'analisi degli esami scritti, l'elemento portante dell'indagine. Per tutte le prove sono stati redatti dei protocolli strutturati grazie ad uno schema d'osservazione elaborato a questo scopo. Il lavoro di osservazione ha coinvolto complessivamente cinque osservatori, membri del team del progetto. A ciascun esame era presente un osservatore coadiuvato da un perito della professione, che ha fornito un supporto e una consulenza tecnica soprattutto

per quel che concerne l'interpretazione di quanto osservato. La traccia utilizzata per l'osservazione serviva sia per l'esame orale sia per quello pratico e comprendeva le seguenti voci: informazioni generali sull'esame – preparazione individuale e istruzione dei periti – documentazione scritta in possesso dei periti – ambiti dei compiti d'esame e grado di difficoltà – scelta dei contenuti d'esame – descrizione dello svolgimento dell'esame – situazione logistica – funzione dei periti – spiegazioni fornite dai periti e modo di porre i compiti e/o le domande – conduzione dell'interrogazione o del colloquio (esame orale) – svolgimento dei giochi di ruolo (esame orale) – comportamento dei periti – aspetti formali della valutazione – sistema di valutazione e sua applicazione – procedure in caso di risultati di poco insufficienti – osservazioni particolari.

- *La codificazione dei dati*, mediante cui si è proceduto non solo ad un'analisi qualitativa di quanto rilevato durante le osservazioni degli esami ma pure quantitativa. A tale scopo è stato messo a punto un «manuale» di codifica in cui gli elementi da osservare sono stati operazionalizzati in modo assai preciso. La codificazione ha fra l'altro consentito agli

Immaginando che il Ticino non offrisse più formazioni universitarie e i suoi studenti frequentassero altre UNI o SUP svizzere si risparmierebbero i 41 mio per USI/SUPSI, ma si provocherebbe in ogni modo una spesa di 20 mio di franchi (contributi agli altri cantoni e bose di studio agli ex-studenti USI-SUPSI). Senza USI/SUPSI l'ente pubblico avrebbe un risparmio di 21 mio di franchi (41 mio - 20 mio), ma si provocherebbe una perdita in entrata nel Cantone di 29 mio (contributi federali, fondi di ricerca ecc.) e inoltre la comunità ticinese spenderebbe 32 mio di franchi in più fuori Cantone (in parte pagati dalle famiglie).

In conclusione, il rapporto mette in evidenza che con una spesa netta di 21 mio di franchi sostenuta dal Cantone vengono generati flussi finanziari positivi pari a 61 mio di franchi (cioè che rappresenta un moltiplicatore pari a 3).

La presenza di USI e SUPSI è ulteriormente positiva perché l'86% dei flussi finanziari di spesa (pari a 104,4 mio di franchi) va ad attivare l'economia locale con un ammontare di 93,9 mio di franchi: si tratta della quota di spesa che mette direttamente in moto altre attività.

Attività didattica e mercato del lavoro

Il giudizio sulla didattica è positivo. Il rapporto tra numero di docenti e numero di studenti è buono.

Il tempo d'attesa per trovare un lavoro risulta molto breve: di coloro che si sono diplomati nel 2001 e nel 2002, il 50% ha reperito il lavoro già nel momento del diploma e l'80% entro 3 mesi dallo stesso. Il grado di soddisfazione da parte del sistema delle aziende nei confronti dei diplomati risulta elevato come pure la soddisfazione dei diplomati per quanto riguarda il tipo di lavoro reperito.

Conclusione

Gli esperti esprimono un giudizio complessivo positivo e ritengono che esista un ampio margine di sviluppo del polo universitario ticinese.

Uno dei principali obiettivi è quello di giungere ad un unico campus fra USI e SUPSI a Lugano e un campus a Mendrisio per architettura, costruzione e arte applicata.

L'obiettivo è di 5'000 studenti per raggiungere una sufficiente massa critica (rispetto ai meno di 3'000 attuali).

osservatori, nel corso dell'attività di osservazione delle prove e di stesura dei protocolli, di concentrarsi sugli aspetti definiti e quindi di rendere più oggettive le loro rilevazioni.

- *L'analisi degli esami scritti.* Contrariamente a quanto avvenuto per gli esami orali e pratici, si è potuto far capo ad un quadro teorico di concetti e criteri scientifici di valutazione già sperimentati per altri tipi d'esame⁴. Sostanzialmente questa teoria afferma che per avere esami sensati e altamente significativi, dovrebbero essere soddisfatti quattro criteri qualitativi: validità, attendibilità, pari opportunità ed economia. Per verificare se sono stati rispettati tali principi, sono stati applicati alle prove d'esame criteri quantitativi e formali (temi e

campi di conoscenze, numero di compiti, tempo di elaborazione, forma di elaborazione, ecc.) e qualitativi (confronto con gli obiettivi del programma didattico, distribuzione, impostazione e successione dei compiti, procedimento e valutazione, ecc.).

- *I workshops*⁵. Dopo la pubblicazione di una prima serie di rapporti sui risultati delle osservazioni ed analisi degli esami⁶, le istanze d'esame implicate (capi periti, direttori d'esame, periti, ecc.) sono state invitate ad una discussione sui risultati dello studio, che doveva fra l'altro servire, al team che si occupava del progetto, quale feedback sugli obiettivi del progetto, sulla procedura messa in atto, sui risultati, sulla collaborazione e sulla rettifica dei rapporti provvisori⁷.

Considerata la complessità del progetto, che è stato portato avanti nelle tre lingue nazionali in modo decentralizzato includendo più cantoni e più professioni, e preso atto che una simile struttura poneva parecchie esigenze a livello di comunicazione tra partner associati al progetto, è stata allestita una banca-dati resa disponibile ai collaboratori del progetto come piattaforma virtuale di lavoro trilingue in internet⁸.

Non è possibile in questa sede presentare per esteso i risultati cui è approdato il progetto⁹, ci limiteremo pertanto ad illustrare alcune conclusioni che ci paiono oltremodo significative e costituiscono degli orientamenti da cui non si potrà prescindere, se si vorrà migliorare la qualità degli esami della formazione professionale di base. In quest'ottica i rapporti finali non si limitano a portare a conoscenza degli addetti ai lavori (associazioni professionali, capi periti, periti, commissioni cantonali d'esame, ecc.) le carenze che sono state rilevate nell'ambito della preparazione, dello svolgimento e della valutazione degli esami nonché della formazione dei periti, ma formulano anche tutta una serie di proposte che dovrebbero portare, là ove si reputa necessario, ad un processo di rinnovamento delle prove d'esame. Tuttavia, dato che le istanze implicate negli esami hanno già avuto modo di rilevare (nell'ambito dei workshops e dei contatti che ne sono seguiti) che la messa in pratica di queste proposte di cambiamento risultano spesso problematiche, occorrerà che il processo di riforma benefici di un adeguato supporto e accompagnamento esterno.

Veniamo ora ad alcuni aspetti problematici che sono stati rilevati nel lavoro di osservazione ed analisi delle prove d'esame. Un primo aspetto riguarda il livello di difficoltà degli esami scritti ed orali della maggior parte delle professioni esaminate, il quale, contrariamente a quello degli esami pratici, risulta relativamente basso rispetto agli obiettivi d'apprendimento formulati nei regolamenti d'esame. Quasi sempre ci si limita a richiedere una semplice riproduzione mnemonica di nozioni, mentre i regolamenti esigono la spiegazione e l'applicazione di alcune di queste nozioni. Esami scritti ed orali dovrebbero esigere la capacità di applicare in

Foto TlPress/F.A.



altri contesti professionali le conoscenze acquisite; di conseguenza dovrebbero proporre dei problemi con un taglio più globale e complesso.

Per quanto riguarda la forma dell'esame orale, si è constatato che spesso si riduce ad una pura e semplice interrogazione. Va pur detto che lo svolgimento di esami orali è giustificato quando essi permettono di verificare competenze non misurabili tramite esami scritti standardizzati ed economicamente motivati e quando sfruttano i vantaggi derivanti dal contatto diretto tra periti e candidati. In questo senso bisognerebbe sfruttare in modo ottimale il potenziale insito nell'esame orale per la verifica di competenze-chiave (come i processi intellettuali, le competenze socio-comunicative, ecc.). Forme che consentono di operare in questa direzione sono il colloquio tecnico, la consulenza o il colloquio di vendita (nelle professioni commerciali) e la presentazione di un lavoro disciplinare o di un progetto; oltre a ciò si auspica, ove è possibile, un rafforzamento e una miglior preparazione dei giochi di ruolo, che permettono al candidato di operare in una situazione pratica.

Si è anche avuto modo di constatare che la valutazione avviene in modo molto diverso e sulla base di sistemi assai diversificati. Negli esami pratici, che peraltro sono svolti in modo adeguato nella maggior parte delle professioni, le lacune maggiori sono state registra-



Foto TlPress/E.A.

te nell'applicazione di sistemi di valutazione spesso non adatti alla complessità dei compiti assegnati e gestiti in modo inadeguato dai periti. Inoltre andrebbe meglio distinta la valutazione del processo da quella del risultato. La prima è più efficace rispetto alla seconda, poiché permette di verificare in modo più approfondito le competenze dei candidati. La valutazione del risultato, se effettuata, dovrebbe essere fondata su regole più esplicite e quindi più trasparenti. In generale un sistema di valutazione che si pretenda tale dovrebbe essere costituito da criteri, da indicatori e da un sistema di assegnazione dei punti. I criteri dovrebbero essere in tutti i casi sempre espliciti e operazionalizzati. Nel corso della

nostra indagine è capitato di imbattersi in criteri impliciti come l'impressione globale o generale, il confronto tra i candidati o la competenza sociale. Bisognerebbe utilizzare punti o note quando si valuta? Lo studio mostra che in alcuni casi sono usati i punti, in altri le note. Valutare sulla base di punti è tendenzialmente più obiettivo, perché essi non hanno un valore «emozionale»; la nota ha invece una connotazione positiva o negativa (sufficiente o insufficiente), di conseguenza la sua assegnazione è maggiormente condizionata dalla soggettività valutativa dei periti.

*Docente alla SPAI
e ricercatore presso l'USR

Note

1 Amos, Amsler, Martin, Michel, *Valutazione dei risultati degli esami finali della formazione professionale di base*, Rapporto intermedio, Büro für Kommunikation Basel, Primavera 2000, p. 100.

I risultati relativi a 6 professioni (cuoco/a, falegname, impiegato/a di vendita al minuto, informatico/a, meccanico/a d'automobili, parrucchiere/a) in 6 cantoni (Argovia, Berna, Ginevra, Lucerna, Neuchâtel e Ticino) sono stati pubblicati in Amos, Amsler, Martin, Metzger, *Evaluation von Abschlussprüfungen der beruflichen Grundausbildung. Gelap. Berufsübergreifender Bericht zu den Analysen der Lehrabschlussprüfungen 2001 / 2002 der Berufe Schreiner, Automechaniker, Informatiker, Detailhandlungsangestellter, Koch und Coiffeur*, Büro für Kommunikation Basel, Dezember 2003, 55-73. Attualmente il citato rapporto interprofessionale è disponibile solo in lingua tedesca.

2 Klaghofer, Martin, Schläfli, *Comparazione dei risultati degli esami di fine tirocinio, Parte A, Tassi di riuscita degli esami di fine tirocinio in base alla statistica dei con-*

tratti di tirocinio dell'ufficio federale di statistica negli anni di rilevamento 1984-1990, rapporti SGAB vol. 6, seconda edizione ampliata 1992.

3 Klaghofer, Martin, Schläfli, *Comparazione dei risultati degli esami di fine tirocinio, Studio principale, Risultati degli esami di fine tirocinio di tre professioni scelte in cinque cantoni scelti dal 1990 al 1992, rapporti SGAB vol. 9, 1994.*

4 Cfr. Metzger, Dörig, Waibel, *Gültig prüfen*, St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 1998.

5 I Workshops si sono svolti ad Olten il 17.09.02 (falegname), il 18.09.02 (informatico), il 23.09.02 (parrucchiere), il 24.09.02 (impiegato di vendita al minuto); e ad Aarau il 28.03.03 (cuoco) e il 1.04.03 (meccanico d'automobili).

6 È stato steso un rapporto per ciascuna professione che comprendeva due documenti distinti: il rapporto sommario e l'analisi dettagliata degli esami.

7 I risultati dei Workshops sono illustrati nei rapporti finali sugli esami delle singole professioni.

8 Informazioni più dettagliate sulle caratteristiche

tecniche e le funzioni della banca-dati si possono leggere in Amos, Amsler, Martin, Metzger, *Evaluation von Abschlussprüfungen der beruflichen Grundausbildung. Gelap. Berufsübergreifender Bericht zu den Analysen der Lehrabschlussprüfungen 2001 / 2002 cit.*, pp.22-23.

9 Per un'analisi completa dei risultati globali si rinvia al rapporto interprofessionale Amos, Amsler, Martin, Metzger, *Evaluation von Abschlussprüfungen der beruflichen Grundausbildung. Gelap. Berufsübergreifender Bericht zu den Analysen der Lehrabschlussprüfungen 2001 / 2002 cit.*, e in particolare alle pp.35-54, 75-104 e 105-111.

I risultati relativi agli esami delle singole professioni sono invece presentati in sei distinti rapporti, che si possono fra l'altro consultare, così come il rapporto interprofessionale, all'indirizzo www.bfk-net.ch

La riforma dell'insegnamento delle lingue

di Francesco Vanetta*

Alla conclusione di ampi dibattiti che hanno appassionato, ma pure profondamente diviso, sia gli operatori scolastici sia l'opinione pubblica, il Consiglio di Stato ha approvato alcuni principi che dovranno orientare l'insegnamento delle lingue nella scuola ticinese. Diversi gli elementi, tutti di grossa rilevanza, che sono entrati in gioco nelle riflessioni e nelle discussioni. Da una parte i risultati scaturiti da studi e ricerche internazionali che hanno evidenziato come le competenze acquisite nel campo della lettura e della scrittura non siano del tutto soddisfacenti, dall'altro il posto che deve essere riservato all'insegnamento delle lingue nella scuola e le finalità che devono essere perseguite in questo ambito. In definitiva si tratta di ricercare e fornire una risposta convincente e condivisa su quali debbano essere le valenze formative dell'educazione linguistica. Un interrogativo che evidentemente non si pone solo per la lingua del territorio, ma anche per le lingue seconde e il latino. Nonostante la complessità del tema, il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport ha definito alcuni interventi che caratterizzeranno la riforma dell'insegnamento delle lingue nel prossimo decennio. Tra i principali ricordiamo:

- favorire l'insegnamento plurilingue;
- assegnare una priorità all'insegnamento della lingua del territorio;
- introdurre l'insegnamento obbligatorio dell'inglese a partire dalla III media;

- definire degli obiettivi da conseguire alla conclusione di ogni ciclo di studi e nel contempo favorire la continuità;
- ripensare in un'ottica plurilingue le metodologie d'insegnamento e ricercare alternative all'insegnamento «tradizionale».

Si tratta indubbiamente di scelte coraggiose e impegnative, la cui applicazione nei diversi ordini scolastici impone importanti modifiche sul piano strutturale, organizzativo e pedagogico-didattico. Appare dunque del tutto pertinente parlare di una vera e propria riforma anche se non tutti i settori scolastici saranno coinvolti nello stesso modo. Un altro carattere distintivo di questo progetto è proprio quello di ripensare l'insegnamento delle lingue nell'insieme del sistema formativo del nostro Cantone, tenendo in considerazione e valorizzando gli apporti educativi che possono essere assicurati dal momento in cui il bambino entra nella scuola dell'infanzia fino alla conclusione del suo iter formativo al termine delle scuole postobbligatorie (si consideri che praticamente tutti i giovani proseguono la loro formazione perlomeno fino ai 18 anni). Una volta operate le scelte di fondo si tratta ora di tradurle in disposizioni, piani di formazione, griglie orarie, corsi di formazione e d'aggiornamento, rinnovamenti sul piano didattico, ecc. La scuola è oggi impegnata in un febbrile lavoro finalizzato a rendere operative queste misure. Nella scuola dell'obbligo,

Italiano e Riforma 3

di Marco Guaita, Flavio Catenazzi, Alessandra Moretti-Rigamonti, Fiorenzo Valente e Margherita Valsesia*

“Nel mese di luglio 2003, il Gruppo Potenziamento dell'italiano (d'ora in poi GP), costituito dal DECS nell'ambito del progetto di riforma dell'insegnamento delle lingue, consegnava il suo rapporto finale¹. Gli estensori di quel documento ponevano al centro della riflessione, come premessa ineludibile per qualsiasi intervento di carattere settoriale all'interno del complesso sistema scolastico attuale, alcune questioni di carattere generale riguardanti il ruolo della scuola: a) una riconsiderazione del suo ruolo educativo, b) la necessità di individuare delle essenzialità formative sfuggendo al rischio di proporre un “supermercato formativo”, c) la riaffermazione del primato della formazione culturale e della costruzione del

pensiero critico, d) la ridefinizione di ruoli e funzioni della formazione, dalla scuola elementare al settore medio superiore e alle scuole professionali.² Solo a partire da questo orizzonte di riferimento l'italiano, come prima lingua, avrebbe, a detta degli estensori del documento, la possibilità di veder riconosciuto il suo ruolo centrale per la formazione globale dell'allievo; uno strumento privilegiato per fare esperienza, per avvicinarsi alla realtà e alla cultura, come ricchezza tradita cui tutti hanno diritto di accedere.

Mandato del Gruppo Potenziamento era anche quello di fornire delle indicazioni operative volte a migliorare l'insegnamento della lingua italiana. Per quanto attiene in particolare alla scuola media queste erano le propo-

ste: a) una maggior dotazione oraria per la classe II e III, b) un'organizzazione del II biennio con gruppi di allievi meno numerosi, c) l'attribuzione in I (1 ora settimanale) e in IV (2 ore settimanali) di momenti di lavoro in forma di laboratorio, in cui il docente lavora con metà classe, d) un incremento del ruolo dell'italiano nel determinare i meccanismi di passaggio da una classe all'altra, e) una sua maggior influenza nella concessione della licenza, f) un aggiornamento e una sensibilizzazione verso la lingua italiana per i docenti di tutte le materie.³ Il progetto di Riforma 3, pubblicato nel novembre 2003, ha tenuto conto delle osservazioni e delle proposte contenute nel Rapporto finale del GP, limitandosi tuttavia ad accoglierne

in particolare nella scuola media, con la Riforma 3 si sono già introdotti dei cambiamenti di un certo rilievo. La scelta di offrire più lingue e di consentire a tutti gli allievi di apprendere, oltre alla lingua del territorio, anche il francese, il tedesco, l'inglese e il latino, ha fatto sì che l'insegnamento del francese si concluda alla fine della II media e in III e IV venga offerto solo in forma opzionale. Per migliorare l'efficacia dell'insegnamento di questa lingua si è approntato un nuovo programma che va dalla III elementare alla II media. Parallelamente si è avviata una sperimentazione, in 50 classi di III elementare, relativa all'utilizzazione di una nuova metodologia d'insegnamento e di un manuale che potrebbe essere adottato anche in I media. Nell'ambito del plurilinguismo, il Piano di formazione della scuola media è concepito in modo che vi sia un programma unico per le lingue 2 (francese, tedesco e inglese). Si tratta di un significativo passo avanti per rendere operativo l'approccio plurilingue. Per quanto riguarda il potenziamento dell'insegnamento dell'italiano, si è aggiunta un'ora di insegnamento in III media, mentre in IV media, a partire dall'anno scolastico 2006-07, sarà introdotto per due ore settimanali il laboratorio di scrittura (il docente lavorerà con metà classe e l'obiettivo è quello di promuovere le attività di scrittura). Tali iniziative vanno rafforzate e attentamente valutate, il fatto di aggiungere un'ora di italiano non significa ancora che le

competenze degli allievi miglioreranno in modo sensibile, oppure che un unico programma per le lingue 2 genererà necessariamente e in tempi brevi un vero insegnamento plurilingue, o ancora che la riforma dei programmi si tradurrà in un rinnovamento delle metodologie e delle didattiche. A questo proposito è giusto però rilevare che diverse esperienze sono in corso e stanno fornendo importanti indicazioni in vista di una progressiva generalizzazione e applicazione dei principi auspicati nella riforma dell'insegnamento delle lingue.

Alcuni aspetti devono essere approfonditi e chiariti, nonché ulteriormente sperimentati: si pensi per esempio al rapporto tra lingua del territorio e lingue 2, alle pratiche didattiche per un vero insegnamento plurilingue, all'insegnamento obbligatorio dell'inglese senza una differenziazione curricolare e all'insegnamento opzionale del francese.

Appare quasi superfluo ricordare che una riforma di questa portata potrà raggiungere gli esiti auspicati solo se sarà opportunamente sostenuta, accompagnata, valutata e aggiornata.

**Direttore dell'Ufficio
dell'insegnamento medio*

alcune tra quelle operative a breve termine.

Tre sono in sostanza le misure introdotte, misure che toccano esclusivamente il secondo biennio della scuola media.

La prima consiste nell'aumento di un'ora di italiano in III media, la seconda nell'introduzione del laboratorio di scrittura in IV e la terza nella determinazione della nota minima richiesta alla fine della IV media per poter accedere alle scuole medie superiori.

Queste misure sono un primo segnale importante di riconoscimento del valore della materia all'interno del curriculum scolastico della SM. Il laboratorio, in particolare, che sostituirà le attuali due ore di opzione, potrà costituire un utile spazio per ovviare il più possibile alle diffuse lacune nella pratica della scrittura che da anni vengono segnalate dagli esperti di materia⁴, dal mondo del lavoro e che finalmente sono balzate agli occhi di tutti in seguito alle prove internazionali PISA e IALS.

La nota 4,5 per poter accedere alle scuole medie superiori, ponendosi su un

piano di maggior riconoscimento del peso istituzionale della materia alla fine della scolarità obbligatoria, darebbe anch'essa una risposta a uno dei postulati del GP. La proposta è attualmente all'esame del Dipartimento.

È evidente che tale decisione comporterebbe una maggior responsabilità, da parte dei docenti di italiano, nell'attribuzione della nota finale. Il rischio di penalizzare, con questa misura, gli allievi o quegli allievi, generalmente bravi, ma deboli magari solo in italiano, sembra essere più teorico che reale. Le dinamiche di valutazione, al momento della certificazione finale in IV media da parte dei consigli di classe, tengono conto infatti del profilo globale dell'allievo e delle sue attitudini a continuare o meno gli studi. D'altronde la nota 4,5 corrisponde, già ora, per l'italiano, al profilo d'entrata nel medio superiore del 90% degli allievi.

Se queste misure, da un lato, costituiscono un riconoscimento al valore della lingua madre, dall'altro non possono ritenersi sufficienti e risolutive. Il problema del suo effettivo riconoscimento come asse portante per la

Foto TlPress/F.A.



formazione della persona si giocherà soprattutto in un'ottica di riflessione più generale sulla scuola dell'obbligo e sulle sue priorità formative.

In questa prospettiva sarà sicuramente importante riprendere e approfondire seriamente il rapporto tra italiano e lingue 2; ciò è reso ancora più urgente dalla decisione di introdurre, nella Riforma 3, l'inglese come lingua obbligatoria. Si tratterà di vedere in quali ambiti le diverse lingue potranno trovare un terreno comune d'intesa e valutare con attenzione fino a dove questo potrà estendersi per essere realmente proficuo.

La lingua madre, infatti, oltre che lingua veicolare, che permette l'accesso alla conoscenza in tutte le materie, e mezzo di comunicazione e di integrazione sociale, è la principale matrice dell'identità culturale, della memoria storica, della rappresentazione del sapere e della interpretazione della realtà, come pure dello sviluppo affettivo e cognitivo.

Questa polivalenza costituisce la

caratteristica e la ricchezza dell'insegnamento dell'italiano in Ticino. Essa implica delle modalità di approccio che si differenziano in modo netto da quelle delle lingue 2, orientate verso pratiche comunicative funzionali. L'italiano, vero e proprio asse portante del progetto pedagogico per la scuola di base, assume uno statuto peculiare che non può essere messo sullo stesso piano delle altre lingue insegnate. Il riferimento che le lingue 2 fanno al *Quadro comune di riferimento per le lingue*⁵ e al concetto di plurilinguismo in esso contenuto, non può, per assioma, funzionare per l'italiano.

Sarà questo uno degli aspetti, accanto ad altri che qui è solo possibile nominare⁶, su cui si giocheranno le sorti della lingua italiana nella scuola. Vogliamo formare persone criticamente libere e consapevoli di ciò che leggono e scrivono, oppure persone tristemente funzionali?

**Esperti per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media*

Note

1 La frase riprende testualmente l'inizio dell'articolo di Annamaria Gélil-Ghirlanda, *Il potenziamento dell'italiano nella scuola*, in *Scuola ticinese*, Anno XXXIII – Serie III, Maggio-Giugno 2004, n°262, p.15, cui si rinvia per un panorama, peraltro completo e chiaro, delle riflessioni e delle proposte contenute nel *Rapporto finale del Gruppo Potenziamento dell'italiano*, in attesa di una sua pubblicazione.

2 V. più in dettaglio: *ibid.*, pp.15-16.

3 V. più in dettaglio: *ibid.*, p.16.

4 V. in proposito i rapporti redatti dagli esperti per l'italiano sulle prove cantonali di IV media, dove da un decennio a questa parte risulta che più di un quarto degli allievi non raggiunge un grado di padronanza giudicato sufficiente e che almeno un terzo dimostra di possedere delle competenze solo sufficienti.

5 *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, 2002.

6 Il recupero di una dimensione riflessiva all'interno dei processi di apprendimento; l'importanza di una visione verticale dell'educazione linguistica, dalla scuola elementare fino al medio superiore; la necessità di promuovere una cultura linguistica degli insegnanti di ogni ordine e disciplina; l'assoluta centralità dell'italiano nel curriculum dei maestri di scuola elementare.



L'insegnamento dell'inglese nel nuovo curriculum di scuola media

Everything's
going to be all right,
Bob Marley

di Sergio Bobbià e Paolo Jacomelli*

Il passato

Le scelte politiche annunciate il 16 ottobre 2002, che stabilivano l'obbligatorietà dell'inglese a partire dalla III media, sono state precisate dal documento apparso il primo luglio di quest'anno: 3 ore settimanali in III e 3 ore settimanali in IV. Un grande cambiamento per l'insegnamento dell'inglese, in quanto alla scuola media è sempre stato offerto facoltativamente, con 2 ore in III e 2 ore in IV fino al giugno 1997 e da allora con 4 ore unicamente in IV.

Il nuovo curriculum permetterà al 50% degli allievi che finora non ha avuto la possibilità di studiare inglese – perché offerto in alternativa al corso di scienze oppure per le troppe insufficienze – di iniziarlo a tredici anni. Ci si avvicinerà così a tanti coetanei in Svizzera e nel resto dell'Europa che affrontano lo studio dell'inglese, mediamente, intorno agli otto anni.

I docenti e gli esperti di inglese hanno seguito con attenzione l'evolvere della situazione, alla quale i media ticinesi hanno dato ampio risalto negli ultimi quattro anni a seguito dell'interesse che l'inglese stava suscitando presso una vasta cerchia di utenti.

La stampa scritta, in particolare, ha riportato con puntualità le proposte che si incentravano quasi esclusivamente sull'anno d'inizio dello studio dell'inglese. I titoli ci ricordano l'altalenare della scelta che via via si andava formando. Da «L'inglese in prima media. Gabriele Gendotti al GdP: ma nelle elementari solo lingue nazionali.» (GdP 26.9.2001) si passava a «L'inglese promosso in seconda media.» (CdT 6.12.2001). Nell'ottobre successivo veniva annunciata la scelta definitiva: l'inizio per tutti gli allievi in III.

Le due ore in più rispetto alla situazione attuale non devono illudere. La sfida per gli insegnanti di inglese sarà particolarmente impegnativa in quanto il programma non potrà essere ridimensionato, l'inglese non sarà materia selettiva e le classi saranno molto eterogenee.

Le preoccupazioni dei docenti, sorte alla pubblicazione del documento *Riforma 3 della scuola media*, sono state manifestate in occasione dell'incontro cantonale dei docenti di inglese dell'11 febbraio 2004. Al termine della riunione era stata formulata la richiesta di avere corsi differenziati per le classi IV. Il breve comunicato di dieci righe fatto pervenire al Gruppo strutture recita nella parte finale:

I docenti accettano che all'inglese siano assegnate 3 ore d'insegnamento sia in III sia in IV media. Vi è pure accordo sulla scelta che vede l'insegnamento in III rivolto all'intero gruppo classe.

Si è tuttavia concordi nel ritenere che, per il secondo anno di inglese, sia decisamente necessario adottare il principio della differenziazione con l'introduzione di due corsi separati con obiettivi diversi.

Ciò permetterà di meglio valorizzare le esigenze, i bisogni, le capacità e la voglia di fare di tutti gli allievi.

Le scelte operative presentate dal documento del primo luglio 2004 non hanno tenuto conto del parere espresso. Vi è invece la decisione di formare, in IV, gruppi ad effettivi ridotti con un massimo di 16 allievi per classe. La maggioranza dei docenti è scettica sulla validità di questo assetto. Ad ogni modo le verifiche che saranno fatte nei prossimi anni indicheranno l'eventuale esigenza di apportare correttivi. Va altresì ricordato che, nella decisione del CdS, non è esplicitata la motivazione tecnica relativa alla scelta che

prevede l'istituzione dei livelli per il tedesco, insegnato su tre anni come seconda L2, ma non per l'inglese, insegnato su due anni come terza L2.

Il futuro

Il nuovo assetto dell'inglese che verrà introdotto nel settembre 2005 con le classi III sarà l'occasione per rivedere l'impostazione che si dovrà dare all'insegnamento.

L'introduzione del principio *l'inglese per tutti* potrebbe portare ad un abbassamento generale del livello di preparazione in inglese a fine IV media, in quanto è pensabile che la qualità raggiunta nelle competenze acquisite sarà mediamente inferiore all'attuale. Sarà questo il punto di partenza che spingerà i docenti ad adottare strategie operative tali da permettere l'esistenza di più livelli nella stessa classe. Ciò vuol dire permettere all'allievo di poter seguire – senza affanni per i più deboli, ma anche senza troppe rinunce per i più forti – un discorso comune che dovrà essere diversificato al momento dell'implementazione.

Occorreranno nuovi approcci: per questo motivo sono state percorse diverse strade per raccogliere esperienze e conoscere nuovi modi di lavorare con l'allievo per meglio affrontare le nuove esigenze. Negli ultimi mesi sono così stati offerti ai docenti diversi momenti di aggiornamento in Ticino ed all'estero per meglio confrontarsi con tendenze e scuole diverse. I docenti stessi, nel corso della loro attività di insegnamento, hanno già potuto mettere assieme un vasto repertorio di conoscenze ed un assetto di competenze di lavoro che dovranno essere condivisi con i colleghi. Ogni docente concorrerà così in prima persona alla costruzione di un apparato valido per la nostra realtà scolastica.

Pure i materiali dovranno essere rinnovati. Scartata l'idea di avere un libro di testo *made in Ticino*, abbiamo avuto modo di stabilire intensi contatti con case editrici ed autori di manuali che incontreremo con i docenti. Lo scopo ultimo sarà di adottare materiali diversi quali libri di testo, dizionari, libri di lettura semplificati, registrazioni audio e video, ecc. tali da permettere al singolo docente, in stretta collaborazione con i colleghi della stessa sede, di costruire un habitat di lavoro da condividere e spartire con gli allievi. Materiali che dovrebbero garantire al docente la necessaria flessibilità se dovrà lavorare con classi particolarmente eterogenee.

I docenti di inglese raccoglieranno la sfida ed il compito che è stato loro assegnato, anche se l'impegno richiesto sarà sicuramente gravoso. Si tratterà di avere un occhio attento affinché gli allievi siano motivati come il primo giorno durante le settimane e i mesi successivi, nonostante l'impegno regolare che sarà richiesto loro, magari seduti al fianco di un compagno di classe poco motivato oppure incredibilmente bravo!

*Esperti per l'insegnamento dell'inglese nella scuola media

Francese e scuola elementare

di Maria Luisa Delcò*

“J’aimerais vous présenter les principes et les objectifs didactiques contenus dans Alex et Zoé, la «théorie» derrière la méthode de langue. Il s’agit d’une démarche active, où la langue est mise en action et qui prend ses racines dans ce qu’on appelle la «Pédagogie Active» ou la pédagogie de l’activité. Et, comment mieux illustrer cette démarche qu’en vous engageant vous-mêmes dans l’action?”

Pour m’aider à présenter ces principes, je me suis permise d’inviter des personnalités qui ont contribué à la réflexion sur les apprentissages et sur la didactique des langues et... qui m’ont inspirée. Je n’ai pas pu inviter tout le monde. Mais il y a ici des personnalités importantes. Je les remercie d’avoir répondu à mon invitation et d’être venues jusqu’ici.

Pour commencer, je me permettrai de rappeler les orientations de ces apprentissages actifs de la langue: ils se caractérisent par l’association constante entre le «dire» et le «faire», par l’accomplissement de tâches et d’activités.

[...] Jérôme BRUNER, vous êtes psychologue et vous continuez dans les années 80 le travail que Vygotsky avait mené à Moscou dans les années 30.

«En effet, il faut présenter à l’élève des données adaptées à ses capacités, à ses possibilités de compréhension... Ce qu’il faut ce sont des situations simulées, des «scénarios de jeu»! Ces scénarios donnent l’occasion, à l’abri de toute pression, à l’abri de toute tension, d’explorer comment «faire avec des mots». On peut réaliser beaucoup de choses avec des riens, en les combinant et en les manipulant de toutes les manières, n’est-ce pas?»

[...] Madame VAN EK, vous êtes linguiste et vous avez travaillé au Conseil de l’Europe dans les années 1975. «En effet, dans mes travaux pour le Conseil de l’Europe, j’ai bien indiqué que communiquer, c’est avoir des stratégies, se servir de tous les indices comme le geste, le mime, l’expression faciale, l’intonation pour comprendre, pour convaincre. Alors, il faut apprendre à l’élève à comprendre et à communiquer avec tous les langages qu’il a à sa disposition, à «faire feu de tout bois», comme on dit.»

Con questo particolare inizio – attraverso giochi di ruolo che simulavano interventi di noti psicologi, pedagogisti e linguisti – Colette Sanson, autrice dei manuali di francese «Alex et Zoé», ha dato avvio alle due giornate di formazione (26-27 agosto 2004) indirizzate al gruppo di docenti di scuola elementare (SE) che – a partire da settembre – sperimenta nelle terze classi «Alex et Zoé». Sono stati incontri vivi, stimolanti, con forte interazione con i partecipanti, centrati sui presupposti pedagogici che hanno ispirato i manuali e sulla presentazione dei tre volumi.

A questi incontri hanno pure partecipato nove docenti di scuola media (uno per ogni circondario SE) che – a partire da settembre – assicurano una consulenza ai titolari di SE, coordinano la sperimentazione in 56 classi di terza, in collaborazione con un apposito gruppo dipartimentale di accompagnamento. «Alex et Zoé» (Casa editrice Clé International) è un manuale ricco, con proposte di attività molto variate, composto di tre volumi: livello 1, livello 2, livello 3. Ogni livello comprende 15 unità, ogni unità contiene quattro lezioni. Ciascun livello copre da 60 a 90 ore d’insegnamento di francese sull’arco dell’anno scolastico. Ogni volume è costituito dal manuale per l’allievo, dal quaderno di attività, da «le guide pédagogique», dai CD collettivi, da una cassetta individuale.

Durante l’anno scolastico 2003-04 hanno preso avvio tre esperienze pilota che – nell’ambito della riforma dell’insegnamento delle lingue – avevano l’obiettivo di migliorare l’insegnamento del francese alla scuola elementare.

Il primo dei tre progetti è appunto la sperimentazione di nuovi manuali in alcune terze classi elementari (responsabile Filomena Carparelli, esperta per l’insegnamento del francese nella scuola media), il secondo è legato all’introduzione della figura del docente «specializzato» di francese nella scuola elementare (responsabile Maria Luisa Delcò), il terzo riguarda l’introduzione del Portfolio europeo delle lingue (responsabile Véronique Roncoroni-Arlettaz).

Sul rapporto del gruppo (maggio 2004) sulla sperimentazione dei nuovi manuali si può leggere:

«Nella concezione di un programma unico per i due ordini di scuola, è fondamentale la

scelta di un materiale didattico che permetta di coordinare efficacemente i due cicli.

L’uso di un materiale adeguato e comune (in parte) per i cinque anni rappresenta una buona garanzia per un passaggio naturale e armonioso dalla Scuola elementare alla Scuola media e per il miglioramento dell’insegnamento del francese nella scuola dell’obbligo principalmente per le ragioni seguenti:

- *il docente SM ha meglio presenti le nozioni acquisite dagli allievi nella Scuola elementare e le valorizza molto più naturalmente ed efficacemente;*
- *il docente SM non ha la tentazione di «ricominciare da zero», ciò che provoca molto spesso un calo della motivazione negli allievi;*
- *l’allievo vive meglio il passaggio a un altro ordine di scuola; si inserisce più facilmente, si sente a suo agio e percepisce una vera continuità nell’apprendimento del francese;*
- *il docente SE è invitato a dare più attenzione all’insegnamento del francese, dovendo raggiungere obiettivi chiari e ben definiti; l’insegnamento/apprendimento del francese è di conseguenza valorizzato e diventa «propedeutico» alla Scuola media;*
- *si possono organizzare aggiornamenti in comune tra docenti di Scuola elementare e Scuola media;*
- *il coordinamento tra i due ordini di scuola è garantito non solo nei contenuti ma anche nel campo della metodologia.»*

Con la riforma delle lingue, l’insegnamento del francese nella scuola dell’obbligo, dalla terza elementare alla seconda media (nel II biennio di SM il corso è opzionale), fa di questa disciplina la prima lingua «straniera» inserita nel curriculum.

Un corretto processo di insegnamento/apprendimento di una lingua seconda non può tuttavia esser visto come un’aggiunta a sé stante, ma come una rimessa in discussione, una ristrutturazione della lingua prima.

«L’enseignement/apprentissage des langues doit s’inscrire à l’intérieur d’un curriculum intégré commun à l’ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes). Ce curriculum intégré des langues définira la place et le rôle de chacune d’entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentis-

sages linguistiques» (CDPE – Conferenza dei direttori della pubblica educazione, 2003).

Di conseguenza l'apprendimento/insegnamento della L2 va inserito nel quadro di una visione globale dell'educazione linguistica, con un collegamento interdisciplinare con la lingua italiana ma anche con altre aree curriculari (o campi di attività).

Il collegamento può configurarsi nell'ambito di:

- un rinforzo dello sviluppo concettuale dell'allievo;
- un rinforzo di operazioni mentali;
- uno sviluppo di strategie di apprendimento;
- una consapevolezza linguistica;
- una consapevolezza comunicativa;
- uno sviluppo di abilità trasversali (ad es. collaborazione, comunicazione, senso critico, pensiero creativo, strategie e riflessioni metacognitive).

Il programma di francese della scuola elementare (nel contesto della scuola dell'obbligo) rispetta un approccio comunicativo nel quale la lingua, con la sua dimensione culturale, è appresa per agire linguisticamente e per vivere esperienze di incontro e di comunicazione vicine agli interessi e al mondo degli allievi.

Gli elementi del programma sperimentale sono così riassunti:

- la L2 e il contesto scolastico;
- la continuità educativa tra scuola primaria e scuola media;
- gli orientamenti pedagogico-didattici: finalità generali e aspetti metodologici specifici;
- i livelli di competenza legati al Quadro comune europeo di riferimento;
- le considerazioni legate alla valutazione;
- i contenuti programmatici e grammaticali.

Negli orientamenti pedagogico-didattici troviamo le seguenti indicazioni:

- considerare la centralità dell'allievo verso un apprendimento attivo;
- motivare gli allievi verso situazioni linguistiche dotate di senso, sviluppando il piacere di imparare;
- tener conto dell'importanza della cooperazione tra pari all'interno della classe già dal secondo ciclo SE, con forme di tutoring tra allievi;
- non trascurare la dimensione ludica, soprattutto nei primi anni;



- pensare ad un approccio differenziato che consideri i diversi stili cognitivi ed i bisogni del singolo;
- considerare l'errore in un'ottica costruttivista, come segno dell'acquisizione progressiva di un nuovo sistema linguistico;
- lavorare con flessibilità, adattando e variando le condizioni di apprendimento, come pure gli strumenti;
- considerare una risorsa l'allievo di lingua madre francese;
- tenere in giusta considerazione l'allievo con una lingua madre diversa dall'italiano e dal francese;
- assicurare la regolarità dei momenti didattici settimanali.

Un rinnovamento degli approcci metodologici, unito al *Portfolio europeo delle lingue*, che si inserisce nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, dovrà costituire una solida premessa per impostare un percorso formativo coerente svolto in ogni grado scolastico; in tal modo il passaggio da uno all'altro rappresenterà un

momento d'incontro e non di frattura. Un quesito resta aperto: l'insegnamento del francese alla scuola elementare rimane di competenza del titolare (docente generalista) o sarà compito di un docente «specializzato» (titolare interno all'istituto che svolge i diversi momenti di francese per la sede)?

Il progetto pilota 2003-2004 ha evidenziato diversi punti forti («risques et chances» del docente generalista) ed anche qualche punto debole nei confronti della «nuova» figura proposta.

L'evolversi dei progetti è attentamente seguito dal citato gruppo di accompagnamento che a fine anno scolastico potrà disporre di ulteriori elementi di riflessione e approfondimento, soprattutto sull'introduzione dei nuovi manuali.

* Direttrice aggiunta dell'Ufficio delle scuole comunali

Il potenziamento delle lingue nella formazione professionale di base

di Norberto Lafferma*

Origine del progetto e obiettivi

L'origine del progetto avviato nelle Scuole professionali artigianali e industriali (SPAI) si trova nel documento «*Insegnamento delle lingue: le decisioni del Consiglio di Stato del 16 ottobre 2002*» che, allo scopo di rendere più efficace l'insegnamento delle lingue e per assicurarne la continuità dopo la scuola media, auspica l'insegnamento di una seconda lingua nei curricula formativi dei settori artigianale e industriale.

A seguito della decisione citata è stato creato un Gruppo coordinamento lingue, formato dai rappresentanti dei diversi settori scolastici e dei sottogruppi di lavoro: uno di questi è il Gruppo potenziamento lingue nella scuola professionale, che si è incontrato più volte con l'allora capo dell'Ufficio di formazione agraria, artigianale e artistica, Mario Prati.

Si è subito optato per l'insegnamento del tedesco agli apprendisti delle professioni il cui curriculum comprende una lingua soltanto (l'italiano) e, di conseguenza, anche con l'accordo delle associazioni professionali interessate, si è proceduto con l'introduzione graduale di questo insegnamento supplementare dall'anno scolastico 2002/2003.

Il sostegno del progetto è chiaramente dato anche dalla Confederazione, che si è dotata della necessaria base legale per migliorare la comprensione e lo scambio fra le comunità linguistiche promuovendo il plurilinguismo individuale e provvedendo in particolare alla diversità delle lingue di insegnamento.

Lo stato attuale del progetto

Attualmente sono 1123 gli apprendisti che seguono le lezioni di tedesco nelle 5 SPAI, suddivisi in 25 professioni artigianali o industriali (montatori elettricisti, parrucchieri, cuochi, assistenti di farmacia, verniciatori di carrozzeria, disegnatori, impiegati in logistica, elettricisti, estetiste, metalcostruttori, ecc.).

Le lezioni (in media da 1 a 2 la settimana) mirano all'acquisizione di competenze concrete nel campo professionale, soprattutto nell'ambito della comprensione (orale e scritta) e della comunicazione (orale). Ai docenti è quindi richiesto un notevole impegno per la creazione di materiali didattici basati su materiali professionali autentici che permettano di svolgere delle lezioni nel corso delle quali -

mediante un costante collegamento con le conoscenze professionali specifiche - gli allievi siano in grado di simulare delle sequenze comunicative concrete in lingua tedesca.

Ovviamente, proprio perché si tratta di una prima sperimentazione, i 13 docenti sono accompagnati da un gruppo di lavoro; ne fanno parte Onorina Lehmann-Marcacci (coordinatrice e consulente pedagogico-didattica) e Pia Gilardi-Frech (esperta di tedesco e consulente per il Portfolio europeo delle lingue) che organizzano periodicamente dei workshops per i docenti nell'intento di perfezionare le loro competenze pedagogiche e di aiutarli a creare dei materiali didattici innovativi per le scuole professionali.

Punti di forza e questioni aperte

Determinante, per una buona riuscita del progetto, è il fattore motivazione: proprio l'avvicinamento tra «il saper comunicare» in lingua tedesca e «il saper fare» professionale costituisce un punto di forza molto apprezzato anche dai docenti che insegnano le conoscenze professionali e dai datori di lavoro.

La conoscenza di una seconda lingua è d'indubbio vantaggio per una migliore relazione interpersonale che un professionista intratterrà con gli utenti/clienti (si pensi ad esempio al salone di un parrucchiere), con i colleghi di lavoro oppure confrontandosi con dei testi professionali. Ma non solo: anche l'accresciuta importanza della mobilità professionale (che per ragioni facilmente intuibili richiede delle competenze comunicative maggiori) e della formazione continua (come perfezionamento professionale o prosecuzione degli studi) è una ragione valida per considerare positivamente la sperimentazione in atto.

Queste considerazioni non escludono ovviamente la presenza di alcune problematiche fra le quali citiamo, in sintesi, le seguenti:

1. classi e allievi: gli effettivi possono variare notevolmente da una classe all'altra e anche nel corso dell'anno scolastico (fra le peculiarità della formazione professionale) per cui l'efficacia delle lezioni ne può risentire sensibilmente;
2. formazione scolastica: il livello di formazione degli allievi è, a volte, notevolmente diverso, specialmente

nel caso in cui essi non abbiano mai seguito delle lezioni di tedesco, come nel caso degli apprendisti frontalieri;

3. numero e distribuzione delle lezioni: le lezioni sono, in media, da una a due la settimana ma la loro distribuzione quindicinale o in blocchi d'insegnamento può costituire un ostacolo alla continuità dell'apprendimento; in effetti in molti casi la ripartizione delle ore d'insegnamento è difficilmente modificabile in quanto occorre tener conto delle molteplici esigenze scolastiche e lavorative.

Prospettive

Il primo ciclo d'insegnamento si concluderà per i tirocini triennali entro la fine del corrente anno scolastico e per quelli quadriennali nel 2006; nel frattempo, nell'ambito delle professioni finora considerate, ogni anno sono coinvolte le nuove prime classi di apprendisti. La decisione emanata dalla DFP permette in ogni caso di ampliare moderatamente il novero delle professioni toccate dal progetto (previo accordo con le associazioni professionali interessate) così come pure di prevedere un'altra lingua (per esempio l'inglese): è però lasciata un'autonomia propositiva ai singoli istituti scolastici affinché possano rispondere in modo diversificato alle esigenze specifiche di ogni curriculum formativo. Si prevede di consolidare l'intero progetto volto al potenziamento delle lingue nella scuola professionale attuando anche un'adeguata promozione dello stesso verso le associazioni professionali.

Nel frattempo si stanno elaborando dei test (d'entrata e d'uscita) allo scopo di calibrare meglio il tipo d'insegnamento e di definire una certificazione finale che comprovi il livello di competenza raggiunto al termine dell'apprendistato.

In conclusione ci sembra di poter dire che, per rapporto alle risorse disponibili ed alle situazioni formative considerate, l'esperienza sia da considerare generalmente positiva, così come le prospettive future che, senza dubbio, costituiranno l'asse portante del rapporto globale previsto per la fine del primo periodo di sperimentazione.

* Esperto dell'insegnamento professionale per la Divisione della formazione professionale

Gli scambi linguistici



di Véronique Roncoroni-Arlettaz*

La *Fondazione ch*, istituita nel 1967, ha come obiettivo di promuovere il federalismo e la coesione confederale. Nel 1976, la *Fondazione ch* ha creato il servizio *ch Scambio di giovani*, «centro svizzero di coordinamento per lo scambio interculturale di allievi, di docenti e di apprendisti oltre i confini linguistici». *Ch Scambio di giovani* propone degli scambi linguistici all'interno della Svizzera, destinati ai ragazzi dagli 11 ai 15 anni. L'idea è semplice: si gemellano ragazzi delle diverse regioni linguistiche per dar loro la possibilità di imparare dal vivo il tedesco, il francese o l'italiano.

In gennaio, i ragazzi hanno la possibilità di iscriversi gratuitamente presso il Dipartimento dell'educazione del loro cantone. In marzo si effettua il gemellaggio dei ragazzi iscritti, a seconda dell'età, del sesso, degli interessi personali e – *last but not least* – delle allergie.

L'allievo gemellato riceve il dossier del partner linguistico, con l'invito a contattarlo al più presto per stabilire le date e la durata dei soggiorni. A partire da quel momento diventa responsabile dello scambio. L'allievo si reca presso il suo partner linguistico durante le vacanze scolastiche.

Gli allievi gemellati stanno insieme per tutta la durata dello scambio, ognuno ospitando l'altro nella propria regione linguistica. La durata dei soggiorni varia da una a due settimane, tempo in cui l'ospite vive in immersione linguistica completa. Durante il periodo scolastico l'allievo ha il diritto di frequentare le lezioni, previa informazione agli insegnanti e al direttore. Ci vuole un po' di coraggio per seguire le lezioni in una lingua che non si parla ancora bene, ma i ragazzi che lo hanno fatto dicono di aver imparato molto bene la lingua.

I punti positivi di questo progetto sono evidenti: la reciprocità e l'immersione linguistica. Il ragazzo accoglie il suo partner linguistico come meglio può, sapendo che verrà poi da lui ospitato; il costo di questo soggiorno è veramente minimo (il viaggio e l'*argent de poche*; vitto e alloggio per l'ospite). Dal punto di vista linguistico, l'immersione totale è riconosciuta come il modo più naturale e più efficace per imparare una lingua seconda.

L'anno scorso 134 allievi ticinesi si sono iscritti per effettuare uno scambio linguistico. 105 di loro sono stati gemellati. 29 ragazzi non sono stati gemellati per mancanza di iscritti nelle altre regioni linguistiche. Si tratta prevalentemente di allievi di I media e di maschi, penalizzati per due motivi. Nelle regioni svizzere, lo studio dell'italiano comincia al più presto nel settimo anno di scuola (II media), mentre i ticinesi di I media sono già al quarto anno di apprendimento del francese e si sentono pronti per uno scambio. D'altra parte, il 38% degli iscritti ticinesi è costituito da maschi, mentre nel resto della Svizzera i ragazzi rappresentano meno del 15% degli iscritti. I maschi ticinesi vengono incoraggiati ad accettare un gemellaggio con delle ragazze, ma con scarso successo.

86 allievi sono andati nella Svizzera francese, 19 nella Svizzera tedesca. L'interesse minore per la Svizzera tedesca è dovuto in parte al timore da parte dei ragazzi di non capire lo «schwyzerdütsch» e di non imparare il «buon tedesco». Questo problema non è sfuggito alla *Fondazione ch*, che chiede alle famiglie svizzero-tedesche di impegnarsi a parlare Standarddeutsch con l'ospite. Ai ragazzi che vanno in Svizzera tedesca viene tuttavia consigliato di frequentare la scuola, dove si parla il tedesco.

Testimonianze

«Penso che facendo questo scambio il mio lessico francese si sia arricchito e la pronuncia sia molto migliorata. Con questa esperienza positiva ho scoperto che non si può imparare una lingua senza esercitarla.»

«Questa esperienza mi ha fatto provare nuove emozioni, mi ha fatto vincere la timidezza e tirar fuori il coraggio perché in un certo senso ero obbligata a esprimermi anche se avevo paura di sbagliare.»

«È stata un'esperienza molto positiva sia per me stessa sia per la lingua; mi ha insegnato che è possibile esprimersi in un'infinità di modi, ma soprattutto che la lingua diversa non è un ostacolo per fare nuove amicizie.»

«Mi sono meravigliata del mio francese: non pensavo di sapere tutte quelle parole! Mi immaginavo già di bloccarmi ad ogni parola che pronunciavo. Invece ho scoperto una scioltezza che non pensavo di possedere: forse questa esperienza mi ha proprio aiutata a rendermi conto delle mie conoscenze e a sentirmi più sicura quando parlo in francese.»

«L'ultimo giorno siamo andati alla stazione ferroviaria di Yverdon e ho preso il treno per Lugano, era la prima volta che andavo in treno da solo e anche questa è stata un'avventura.»

«A me ha "fatto bene" fare questo scambio linguistico perché ho imparato a parlare con più sicurezza e ora riesco a pronunciare meglio il francese.»

«Ero molto contenta di poter parlare francese e di ascoltare anche le sue opinioni, diverse dalle mie. Questo mi piaceva molto perché parlavamo entrambe le lingue, sia il francese sia l'italiano, e con questo sapevo di poter aiutare anche lei linguisticamente.»

«Ora voglio continuare a scrivere alla ragazza che mi ha ospitata, così potrò "evolvere" ancora di più nella lingua francese.»

Mentre tutti i cantoni latini aderiscono agli scambi, la partecipazione dei cantoni svizzero-tedeschi è limitata per ovvii problemi di numero di iscritti. Per promuovere gli scambi con la Svizzera tedesca si sono aperte quest'anno per il Ticino le iscrizioni nei Cantoni Uri, Obwalden e Grigioni. Il successo è stato incoraggiante: 2 iscritti nei Grigioni e 6 a Uri, tutti gemellati.

Gli scambi effettuati in Ticino rappresentano il 14% degli scambi svizzeri, il nostro cantone è secondo in classifica subito dopo Fribourg, che da anni promuove con gli scambi linguistici il bilinguismo del cantone. Il partner privilegiato del Ticino è di gran lunga il Canton Vaud, con 61 gemellaggi per il 2004!

Da alcuni anni si fa sentire la necessità di procedere a una valutazione degli scambi linguistici. Si è elaborato quest'anno un questionario unico per tutta la Svizzera, che permetterà di vedere gli scambi con gli occhi dei ragazzi, di evidenziare eventuali problemi e di migliorare il progetto.

* Consulente lingue straniere della Divisione della scuola

Il Portfolio europeo delle lingue

di Véronique Roncoroni-Arlettaz*

«Secondo me [il PEL] è molto utile e poi è bellissimo anche se non sono molto bravo.»

«Il PEL serve per autovalutarsi nelle altre lingue e vedere dove si è arrivati e dove si può arrivare.»

«Considero il Portfolio come un diario su cui scrivere le tue cose e autovalutarti.»

Il Portfolio europeo delle lingue (PEL) è uno strumento concepito dal Consiglio d'Europa per promuovere l'apprendimento delle lingue seconde e per sostenere il plurilinguismo degli europei. Si presenta come un raccogli-tore personale che contiene tutto quanto riguarda le conoscenze e le esperienze linguistiche e interculturali del suo proprietario.

Il PEL è composto di 3 parti:

- il *passaporto linguistico* presenta in modo sintetico le conoscenze linguistiche;
- la *biografia linguistica* contiene l'autovalutazione nelle diverse lingue parlate e la descrizione delle esperienze linguistiche (soggiorni all'estero, migrazioni, tipologia di apprendimento);
- il *dossier* è una raccolta di elaborati personali significativi.

Il PEL invita l'utente a riflettere sulle proprie conoscenze in tutte le lingue, siano esse imparate a scuola o fuori dalla scuola, lo aiuta a fissare degli obiettivi di apprendimento e a misurare la sua progressione controllando l'acquisizione di nuove competenze. Per rispondere alle necessità di un'utenza variegata si sono sviluppati diversi modelli di PEL, a seconda dell'età o del «profilo» dell'apprendente: esistono dei PEL per bambini, per ragazzi della scuola media o per adulti, dei PEL per alloggiati o per universitari, per dare alcuni esempi. L'autovalutazione delle competenze linguistiche è centrale nel Portfolio. I modelli per bambini e ragazzi insistono particolarmente sulla riflessione metacognitiva e danno l'occasione di riflettere sul modo in cui imparare le lingue in modo efficace.

Il primo modello di PEL - sviluppato dalla Svizzera - è stato lanciato nel 2001, anno europeo delle lingue. Esistono oggi 64 modelli di PEL, sviluppati da diversi stati o regioni d'Europa. Tutti i modelli sono convalidati da una commissione *ad hoc* del Consiglio d'Europa. Durante l'anno scolastico 2003-2004,

la Divisione Scuola del DECS ha dato avvio a un progetto in due classi di quarta elementare di Minusio e in due classi di quinta elementare di Gordola: l'obiettivo del progetto è quello di valutare la possibilità di introdurre il PEL nella scuola elementare per sostenere l'apprendimento del francese e di verificare l'idoneità di 2 PEL italiani, uno indirizzato ai bambini fino agli 11 anni¹ e l'altro per i ragazzi dagli 11 ai 15 anni².

Prima di poter usare il PEL in classe, l'insegnante deve preparare i suoi allievi. Deve insegnare loro ad autovalutare le diverse conoscenze acquisite in lingua seconda. Deve spiegare che le competenze linguistiche si suddividono in comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale, produzione scritta e interazione, che in ogni competenza si può raggiungere un certo livello (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e che ogni apprendente ha un profilo linguistico specifico, raramente omogeneo e sempre variabile nel tempo. Il docente deve tenere conto anche delle lingue di origine dei suoi allievi, dando loro l'opportunità di autovalutarsi in queste lingue anche se non le parla.

La fase preparatoria all'uso del PEL va fatta nella lingua del territorio, con il rischio di trascurare momentaneamente l'apprendimento stesso della lingua seconda o di «rubare tempo» ad altre materie scolastiche. È indispensabile prendere tutto il tempo necessario per iniziare una vera riflessione linguistica, per procedere all'autovalutazione delle competenze linguistiche e per allestire il dossier.

La riflessione sulla lingua si sviluppa su più anni scolastici e presuppone un aggiornamento regolare del PEL: l'autovalutazione delle competenze va completata in modo ciclico mentre i documenti del dossier che diventano obsoleti vanno sostituiti con documenti più significativi. Senza un accurato *sui vi*, il PEL perde presto ogni interesse per gli allievi.

Ma più che il tempo, è necessaria da parte dell'insegnante una grande sensibilità verso le lingue e le culture. Usare il PEL significa tener conto di tutte le lingue parlate nella classe, in Europa e nel mondo, senza alcun pregiudizio. Tale approccio valorizza notevolmente gli allievi migranti che

a volte, man mano che imparano la lingua del territorio, dimenticano la loro lingua di provenienza, soprattutto se essa gode di poco prestigio agli occhi dei compagni, degli insegnanti e della società in generale.

Per sensibilizzare gli allievi alla diversità linguistica, l'ideale è proporre delle attività di *éveil aux langues* (in seguito Evlang). Le attività di Evlang offrono agli allievi monolingui la possibilità di «uscire» dalla propria lingua e permettono loro di vederla con uno sguardo nuovo e quindi più acuto. Le attività di Evlang proposte nelle lingue di migrazione della classe rappresentano un invito agli allievi migranti a parlare della propria lingua e della propria cultura, occasioni valorizzanti che contribuiscono a creare un clima di fiducia e di rispetto reciproco. Sono a mio parere indispensabili anche delle attività in lingue sconosciute a tutti, allievi e insegnanti, che costringono tutti a trovare delle strategie per affrontare l'incomprensibile, strategie utilissime quando gli allievi si troveranno immersi in una realtà linguisticamente diversa.

Con un approccio di tipo Evlang, gli allievi scoprono che esistono migliaia di lingue nel mondo, che esistono delle famiglie di lingue, che il francese che imparano a scuola è una delle tante lingue che potrebbero imparare e che probabilmente impareranno nella loro vita. L'Evlang dà accesso - anche se in modo superficiale - a diverse lingue e motiva gli allievi ad approfondire la loro conoscenza del francese.

Agli 81 allievi di Minusio e di Gordola è piaciuto utilizzare il PEL? Le risposte al questionario di valutazione sono chiare. Il 70% risponde di sì, il 20% di no, mentre il 10% restante è combattuto: il PEL piace sì e no, in quanto certe parti sono apprezzate (in particolare l'autovalutazione) mentre altre parti sono considerate noiose e ripetitive (in particolare il passaporto delle lingue).

Alla domanda «Sei soddisfatto/a del tuo PEL?», l'83% dei ragazzi dichiara di sì, con spiegazioni diverse, di cui proponiamo degli estratti: «perché mi ha aiutato tanto», «perché l'ho fatto da sola», «perché ho messo dentro delle cose interessanti», «perché era impegnativo», «perché non sapevo di avere

le capacità che ho visto», «perché ti fa scoprire nuove lingue che puoi usare con nuove persone».

Per gli insegnanti la difficoltà principale è stata quella di collegare il PEL con il libro di testo di francese, *La Grande Roue*, metodo elaborato negli anni 80, che non soddisfa più le esigenze in materia di didattica delle lingue seconde.

Per gli insegnanti che hanno usato il PEL piemontese, modello particolarmente conciso che offre una griglia di autovalutazione ma non propone nessuna attività di riflessione linguistica né metacognitiva, la difficoltà maggiore è stata quella di «inventare» un percorso didattico compatibile sia con l'approccio del PEL sia con il libro di testo. La sperimentazione è stata ardua per questi insegnanti, che ho tentato di sostenere proponendo agli allievi diverse attività di Evlang. Di utilizzo più facile è stato il PEL lombardo, modello molto «didatticizzato», con le sue numerose proposte di riflessione linguistica e metacognitiva. Allievi e insegnanti lo hanno adottato molto in fretta, con un risultato più che soddisfacente.

La Svizzera sta elaborando un modello di PEL per bambini. Un primo schizzo è stato delineato: il modello sarà molto «didatticizzato» in modo da essere «pronto all'uso» in aula, avrà una veste grafica moderna, coerente e trasparente, darà ampio spazio all'utente per esprimersi e avrà una forte presenza simbolica. Il futuro PEL svizzero aiuterà gli insegnanti a guidare gli allievi nell'apprendimento delle lingue.

Lo si è capito, il PEL induce a un cambiamento di paradigma radicale nella scuola. Non si tratta più di insegnare, in modo più o meno interattivo e partecipativo, il francese agli allievi del secondo ciclo elementare, ma di far apprendere il francese agli allievi, di renderli autonomi nel loro apprendimento, preparandoli ad autovalutarsi e riconoscendo la valenza della loro autovalutazione, di renderli consapevoli delle conoscenze già acquisite e di aiutarli a fissarsi degli obiettivi. Ogni allievo diventa protagonista del proprio apprendimento; all'insegnante viene assegnato il delicato compito di accompagnare gli alunni nel loro apprendimento, di guidarli nella loro presa di autonomia, di iscrivi-

verli in un processo di apprendimento durevole. Il PEL segna la fine dell'insegnamento tradizionale e introduce un vero partenariato tra allievo e insegnante.

Riferimenti webografici

- sito svizzero del PEL:
www.portfoliodellelingue.ch
- sito del Consiglio d'Europa dedicato al PEL:
<http://culture2.coe.int/portfolio>

**Consulente lingue straniere
della Divisione della scuola*

Note

- 1 Sul PEL piemontese, cfr. www.istruzione.it/argomenti/portfolio/piemonte.shtml
- 2 Sul PEL lombardo, cfr. www.istruzione.it/argomenti/portfolio/lombardia.shtml

Portfolio Europeo delle Lingue
European Language Portfolio
Portfolio Européen des Langues
Europäisches Sprachenportfolio
Portfolio Europeo de las Lenguas

Per studenti e studentesse dagli 11 ai 15 anni
For learners aged 11 to 15
Pour les élèves de 11 à 15 ans
Für Schüler und Schülerinnen im Alter von 11 bis 15 Jahren
Para los alumnos y las alumnas de 11 a 15 años



Arte a scuola

di Cristina Del Ponte*

La scuola media di Losone-Russo lo scorso anno scolastico ha organizzato un progetto di uscite culturali e di sensibilizzazione all'arte con particolare attenzione alle classi di prima media, proponendo attività culturali ed artistiche in occasione di esposizioni presenti nella nostra regione.

Una prima attività ha colto l'occasione dell'esposizione G3 ad Ascona per far osservare agli allievi le opere di Tony Cragg e le grandi fotografie storiche di Ascona allora esposte nei pressi del lungolago.

Gli allievi sono stati suddivisi in piccoli gruppi. Con l'ausilio di un libricino, sul quale erano riportati vari giochi d'osservazione, hanno visitato in modo autonomo la caratteristica zona di Ascona alla ricerca di foto, di opere e dei particolari punti di vista che permettevano di assegnare a ogni domanda una risposta.

«I sensi e l'arte» è il titolo di una seconda attività didattica realizzata in occasione della mostra dell'artista milanese Luisa Protti allo studiocristinadelponte di Locarno. Anche quest'ultima era destinata a tutte le prime e realizzata con le classi divise a metà in modo da rendere partecipe ogni allievo. L'attività pratica è stata eseguita prima di vedere la mostra fungendo così da stimolo per consentire una maggiore capacità di osservazione delle opere. Per stimolare ed allertare i sensi gli allievi sono stati perciò accolti in un atelier, ad un tavolo imbandito.

Ogni alunno aveva un coperto con

piatto, tovagliolo, pennello, cucchiaino e bicchiere.

Al centro del tavolo erano disposti dei barattoli di colore (giallo - rosso - blu - bianco).

I ragazzi si sono accomodati e, scoperto il piatto, vi hanno trovato una pallina di gelato bianca, di gesso.

In seguito sono stati invitati a bendarsi gli occhi e ad assaggiare una qualità di gelato (fragola - pistacchio - melone).

Assaporato il gusto si sono tolti la benda ed hanno creato il colore che a loro avviso corrispondeva a quel gusto, colorando infine la finta pallina di gelato che avevano nel piatto.

Nella seconda fase ogni allievo ha ricevuto una mappa degli spazi espositivi sulla quale mancavano i titoli delle opere. Individualmente i ragazzi hanno visitato la mostra e in base alle suggestioni che l'opera suscitava loro, le assegnavano un nome, un titolo. L'artista, Luisa Protti, ha inoltre scritto alcuni indovinelli a fianco della mappa che dovevano essere abbinati all'opera corrispondente.

Completato il lavoro, seduti in cerchio, ognuno di loro ha espresso i propri punti di vista, i propri titoli che sono stati annotati.

Durante le settimane successive è stata allestita nell'atrio del blocco A della scuola media di Losone una vetrina con le 100 e più palline di gelato dipinte dalle 6 classi, con le fotografie, i testi che illustravano l'attività svolta e i ca. 600 titoli assegnati dai ragazzi alle singole opere.



Nel mese di dicembre è poi stata realizzata la visita alla mostra sui «Mandala» al Monte Verità di Ascona.

In questo caso è stata preparata della documentazione per la mostra che è stata visitata grazie anche alla collaborazione dei docenti di classe.

Una quarantina di allievi hanno quindi realizzato dei mandala che sono stati esposti nell'atrio della sede.

In collaborazione con i docenti di geografia e storia è stata in un'altra occasione visitata la mostra «Iconografia Locarnese» al museo Casorella di Locarno. Anche in questo caso i docenti hanno preparato dei questionari che permettevano la visita autonoma dell'esposizione.

Infine, nel mese di maggio, le varie classi hanno visitato alla Pinacoteca Casa Rusca di Locarno la mostra di Piero Dorazio.

Per alcuni di loro era la prima visita al museo, benché esso si trovi nelle vicinanze delle varie scuole elementari e benché non costi assolutamente nulla. In un primo momento, riuniti nella saletta di proiezione, si è svolta un'introduzione ad hoc, che prevedeva una presentazione in powerpoint, al concetto di astrattismo.

In seguito, dopo aver scoperto alcuni effetti della percezione (figure statiche e in movimento) dei colori (contrastanti di caldi e freddi, di complementari, di chiaro scuro) gli allievi hanno potuto visitare a piccoli gruppi ma in modo autonomo la mostra, rispondendo a delle domande che davano modo di soffermarsi di fronte ad alcu-



I ragazzi mentre coloravano la finta pallina di gelato



ne opere e di analizzare l'effetto delle varie forme e dei vari colori nella composizione.

Questo progetto, realizzato nell'ambito di un «monte ore», ha reso possibile cinque uscite rivolte all'arte per le classi di prima media. Ha inoltre permesso di visitare quattro strutture della regione, istituzionali e non, che presentano diversi tipi di mostre, dalle incisioni del 1600 alle pitture degli anni '50 di Dorazio alle opere d'arte contemporanea di Luisa Protti.

Dare ai giovani una possibilità d'approccio all'opera d'arte, riuscire a renderli responsabili in modo da eliminare il metodo della classica «visita guidata», coinvolgerli in prima persona, erano alcuni dei punti fondamentali di questi percorsi didattici.

Le attività, strutturate in modo sempre diverso, hanno suscitato notevole interesse nei giovani visitatori creando di volta in volta in loro una proficua aspettativa.

Dare agli allievi l'opportunità di vedere delle cose non basta, occorre anche dare loro l'opportunità di entrare in relazione con esse, cioè vedere, pensare ed esprimere ciò di cui hanno fatto esperienza. E' stato questo il senso del progetto intrapreso, che proseguirà durante l'anno scolastico in corso.

** Docente di educazione visiva e tecnica alla Scuola media di Losone-Russo*



Foto T.P. Press/It. R.

Monte Verità di Ascona: in primo piano un mandala tipo Mosaiço.



Allievi che lavorano e davanti a un'opera.



Quarto. Rivista dell'archivio svizzero di letteratura, «Il paesaggio nella riflessione letteraria»

di Alessandra Moretti Rigamonti*

È uscito quasi inosservato, forse a causa della difficile reperibilità, il numero 18 (dicembre 2003) di *Quarto*, la rivista dell'Archivio svizzero di letteratura che contiene un poderoso inserto – più di cento pagine – dedicato al paesaggio nella riflessione letteraria, con esemplificazioni da opere di scrittori della letteratura della Svizzera italiana. Due saggi a mo' di introduzione presentano e inquadrano l'argomento. Nel primo, «Leggere il territorio», Antonio Rossi si sofferma sul rapporto tra territorio e paesaggio letterario, quasi sempre influenzato quest'ultimo da stereotipi stilistici e contenutistici che rendono il territorio reale difficile da riconoscere, se non addirittura «invisibile», sotto la «coltre di polvere» della tradizione letteraria. Così il paesaggio può giungere fino a trasformarsi in una tela bianca, su cui vanno a iscriversi le componenti emotive. In «Letteratura e paesaggio – Uno sguardo alla letteratura contemporanea», Annetta Ganzoni si concentra invece sui mutamenti intervenuti nel nostro territorio durante il Novecento e sui riflessi che questi hanno avuto nella lette-

ratura ticinese. Lo sviluppo urbano del ventesimo secolo, quando l'utile (costruzione della ferrovia, poi di strade e autostrade, di centrali idroelettriche) ha vinto la sua battaglia contro il bello, quasi in contemporanea con l'esodo dalle regioni alpine verso i centri cittadini (seguito poi, a fine secolo, da un ritorno alla natura, dettato da nuovi bisogni), non trova riflessi solo estetici o polemici tra gli scrittori: questi scendono in campo anche «in difesa del territorio come parte dell'identità culturale» (p. 33), sentono come nel modificato e sofferto rapporto del ticinese con il territorio, con la natura in genere si rispecchi «un'ottica diversa sulla storia e sull'attualità» (*ibidem*), un tormentato tentativo di rompere o riannodare con le proprie origini, lo «sconforto per la perdita di identità» (p. 34). Cambia il paesaggio, quindi, ma cambia anche il modo di vederlo. E il nuovo millennio si apre nella consapevolezza «della sua precarietà ecologica» (p. 36).

Il rapporto dei nostri scrittori con il paesaggio è in seguito sondato in alcuni studi monografici. Antonio Stäuble dedica il suo saggio a «Il paesaggio nell'opera di Adolfo Jenni», interessante caso di scrittore che si può definire «svizzero di lingua italiana», ma non propriamente e geograficamente «della Svizzera italiana»; vissuto e formatosi in Italia e trasferitosi quindi a Berna, Jenni fa riferimento nei suoi testi principalmente alle rive del lago Lemano, a Biemme, addirittura al mare. Il paesaggio è spesso presente e protagonista, apparendo fin dal titolo («Il mare»; «Parchi e foreste»; «Tra boschi e lago, d'autunno»), ma si tratta sempre di un paesaggio visto attraverso l'uomo, filtrato dal pensiero e dal ricordo: le bellezze della natura «si scoprono soltanto a lunga scadenza, e quando si è lontani per mesi [dalla nostra città] le si vedono, con gli occhi della mente» (Adolfo Jenni, citato a p. 55). Come dice Stäuble, il paesaggio – così come le stagioni (l'autunno, la sua preferita, ma anche l'estate «stagione / concessa perché / sentissimo di vivere»), fortemente presenti ma solo evocate, mai descritte – sembra per Jenni un pretesto, una tela di fondo da cui far emergere i protagonisti, gli uomini. «Tra boschi e lago, d'autunno» è il testo in cui, più di altri o a differenza di altri, l'autore, come i protagonisti, pare essere rimasto «retaggio di un paesaggio»: ma, ancora una volta, questo accade (o è percepito) a distanza, attraverso il filtro della memoria e della nostalgia: «quando erano tornati da tempo nella loro città rumorosa, diventarono consapevoli in maniera compiuta di essere rimasti preda, in un periodo che ora sembrava loro più lontano del vero, di un paesaggio, in una stagione che a quello si accordava» (Adolfo Jenni, cit. pag. 58).

Duplici d'altra parte il legame al territorio che in «Transiti letterari e figurativi» Flavio Catenazzi rileva nell'opera narrativa, di traduttore e di critico letterario di Giovanni Bonalumi. Da un lato l'arco alpino e i suoi fiumi riverberano le immagini del percorso dello scrittore dentro la letteratura di più paesi: infatti l'opera dell'autore degli *Ostaggi* si confronta ed è debitrice non solo alla letteratura della vicina Italia, al neorealismo di un Fenoglio, a grandi autori come Svevo, Federico Tozzi, Campana o Gadda, ma anche a quella francese, da Villon ai simbolisti, passando da Bernanos. Per non parlare degli autori di lingua tedesca, da lui amati e tradotti, come Hölderlin e Walzer ad esempio. In

La pagina iniziale dell'inserto. La rivista è corredata da un ricco apporto iconografico – silografie, fotografie, stampe, cartelloni pubblicitari – dedicato al paesaggio, ticinese e non.



75 ANNI DI FERROVIA S. GOTTARDO

ATTRAVERSO LA SVIZZERA LA PIÙ SUGGERITIVA LINEA PER IL NORD

questi «transiti» l'autore, osserva Catenazzi, viene ad arricchirsi di multiformi metafore collegate appunto al paesaggio dell'arco alpino: i laghi, le creste, la neve. Si tratta di autori ben presenti nella memoria del Bonalumi, i quali «confluiscono da Sud e da Nord, e hanno nei luoghi dell'arco alpino le metafore geografiche di riferimento. Dal San Gottardo sgorgano i grandi fiumi, come il Rodano, il Reno, «liscio, lucente come spazzolato dal sole», nel cui lungo e tortuoso corso attraverso l'Europa egli riconosce i segni del proprio destino di viandante alla ricerca dell'altrove» (p. 68). Anche da ricordare, per finire, come le influenze non siano solo di stampo letterario: il paesaggio ticinese di Bonalumi, quello in particolare delle rive del Lago Maggiore, sembra a volte uscire da una tela, venendo come a sovrapporsi a molte delle pitture del locarnese Filippo Franzoni.

Il paesaggio alpino è protagonista anche nell'opera di Remo Fasani, come ci mostra Andrea Paganini in «Paesaggio e poesia nelle liriche di Remo Fasani». La presenza costante del paesaggio grigionese (Pian San Giacomo, Poschiavo, l'Alta Engadina) è immagine di continuità e contemporaneamente di evoluzione. Il paesaggio, sempre vivo e quasi partecipe dei sentimenti umani, fin dalle prime liriche è specchio di uno stato d'animo euforico o malinconico, a seconda che risvegli la memoria delle origini o la memoria del distacco. Ma, nell'evoluzione del poeta grigionese, il paesaggio da elemento che risveglia la poesia diventa immagine della poesia stessa, «una poesia intesa come luogo da abitare, paesaggio domestico» e infine «poesia che è elevazione spirituale suscitata dal paesaggio» (p. 82).

In «Sologna/Solögnna nel Fondo del sacco: due escursioni con Plinio Martini», il figlio Alessandro ragiona attorno a una duplice descrizione dell'alpe di Sologna (Val Bavona) nei testi del padre: la prima nel *Fondo del sacco*, in uno dei momenti più carichi di pathos, (la visita all'alpe di Maddalena e la promessa di eterna fedeltà), la seconda in un numero del 1971 della rivista *Pro Valle Maggia*, con una descrizione dagli intenti documentari, quale estrema testimonianza di una vita agro-pastorale ormai scomparsa. «Non vi è paesaggio in letteratura senza modelli letterari che possano dargli forma» (p. 85). E il modello letterario con cui Plinio Martini fin dagli inizi si confronta è quello del convalligiano Giuseppe Zoppi: emblematiche le citazioni più o meno esplicite nei testi giovanili del maestro di Caveragno e il disegno acquerellato, riprodotto nella rivista e qui sotto, che illustra un passo del *Libro dell'Alpe* in cui il protagonista/narratore intreccia le punte di due betulle formando così un naturale arco di trionfo. Dallo scrittore di Broglio, Plinio Martini prenderà poi più volte le distanze – anche per influenza diretta di Guido Calgari, suo docente in magistrale – criticandone «il lessico aulico e i modi enfatici» (p. 87); stile e tematiche dei due autori valmaggessi si faranno quanto mai distanti; eppure, dietro la «vita grama» degli alpi, anche nel romanzo più realista e addirittura nel testo dichiaratamente documentario di Plinio Martini appare l'idillio, evocato e affidato «a una sintassi e a un lessico ad alto valore emozionale» (p. 90), così come appaiono dei rimandi al *Libro dell'Alpe*.

L'ultimo saggio dell'inserito è dedicato alla radio come



Plinio Martini, *Betulle*.
Disegno a penna acquarellato. Archivio privato

testimone del passato. In «La Svizzera italiana nei suoi scrittori. Un punto di vista particolare: la RSI negli anni Cinquanta», Elena Spoerl-Vögtli rende conto di vecchie registrazioni radiofoniche di tre scrittori della Svizzera italiana: Giorgio Orelli, Plinio Martini e Felice Filippini. «Gli scrittori sono le voci di un paese» e attraverso l'analisi di sostantivi e deittici la ricerca, che è diventata tesi di laurea presso l'USI, ha voluto mettere in luce il rapporto di questi scrittori con il proprio paese, consapevole che «[il] territorio è frequente spunto tematico della letteratura, ma se questa esperienza diretta, questo punto d'origine non sfocia in un luogo altro (che sarà un luogo più alto), se non sfocia in quell'altrove che è la terra d'origine della poesia, allora ne risulterà forse una migliore conoscenza del territorio, ma nulla di più. Quell'altrove, invece, o è un oltre, o non è» (p. 100).

In conclusione, ciò che ci insegnano le analisi critiche di questa rassegna di scrittori è che parlare di paesaggio significa parlare dell'uomo, di identità, del proprio rapporto con la realtà che ci circonda, ma anche confrontarsi con il resto del mondo; significa insomma parlare del rapporto tra paesaggio esterno e paesaggio dell'anima.

* Docente di italiano alla Scuola superiore alberghiera e del turismo ed Esperta per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media

«Valanghe nella storia dell'Alta Leventina»

di Aldo Maffioletti*

Le valanghe sono una costante di tutte le zone di montagna con rilievo caratterizzato da valli intagliate fra le catene montuose e versanti ripidi che si sviluppano con forti dislivelli tra il fondovalle e le creste sommitali. Non sfugge a queste caratteristiche la Leventina, una vallata la cui storia è purtroppo stata segnata da numerose valanghe con esito tragico, che sono rimaste e rimangono nella memoria collettiva delle comunità drammaticamente colpite.

Tania Dotta, giovane airolese, bibliotecaria presso la fondazione Unitas di Tenero, ha approfondito il tema¹, partendo dai racconti e dalle esperienze vissute dai suoi genitori, riferiti specialmente alla valanga del 1951 che aveva colpito Airolo provocando 10 morti e alla quale il padre era sfuggito per una fortuita circostanza che l'aveva richiamato sul posto di lavoro prima dell'orario previsto. Proprio questa partenza anticipata gli aveva evitato di essere travolto nella sua abitazione.

Nel lavoro di ricerca l'autrice ha trovato una serie di notizie, informazioni e testimonianze che ha riordinato in undici specifici capitoli. Viene presentata la storia delle valanghe nell'Alta Leventina, con riferimento specialmente a quelle degli ultimi decenni. Vengono descritti alcuni dei più gravi disastri che si sono registrati ad Airolo (incendi, frane, alluvioni, valanghe) e che hanno gettato nella disperazione tutta una comunità. Le principali valanghe che nel 1951 avevano colpito Airolo, i villaggi della Valle Bedretto e quelli del comune di Quinto occupano una parte preponderante del testo. Il 1951 ricorda una serie di eventi drammatici difficili da dimenticare. La quantità di neve era tale che le valanghe cadute allora sono state imponenti e ancora oggi sono ricordate con lucidità dagli anziani del posto. Il libro si legge come un «romanzo» perché, al di là della rievocazione delle tragedie, dà ampio spazio alle testimonianze di chi ha vissuto personalmente questi avvenimenti, alla grande solidarietà, ai problemi della ricostruzione, alla realizzazione delle opere di premunizione valangaria a difesa degli abitati e delle strade. Da ultimo vengono descritti anche alcuni eventi legati alla morte bianca che aveva colpito altre località ticinesi (Frasco) o svizzere (Andermatt, passo dell'Oberalp, Vals) nell'inverno del 1951.

Il testo, illustrato da numerose fotografie in bianco-nero e a colori, è ricco di note e indicazioni bibliografiche che costituiscono una preziosa fonte per chi volesse approfondire l'argomento. Qui penso specialmente agli insegnanti che con le loro classi scelgono l'Alta Leventina per lo svolgimento di corsi di sci o settimane verdi. Il volume è una miniera di informazioni e in mano agli allievi può consentire interessanti lavori di ricerca storica e di «lettura» del territorio. Sia d'estate sia d'inverno sono numerosi i segni che si possono «vedere» nel paesaggio e che fanno capire dove e come le valanghe hanno colpito. Le osservazioni permettono di riflettere e di paragonare la situazione di allora con quella dei nostri giorni. C'è un abisso tra le condizioni in cui vivevano gli abitanti dell'arco alpino ancora alcuni decenni or sono e quella che è invece la condizione odierna. Basta pensare all'evoluzione tecnica che si è registrata nel campo delle comunicazioni, nella fornitura dell'elettricità, nell'elaborazione delle previsioni del tempo, nell'efficacia dei mezzi per lo sgombero della neve,



Sulla destra la facciata dell'ex Albergo Motta (ora casa Grassi) ricoperta di neve fino all'ultimo piano.

nella possibilità di fare capo all'elicottero per eseguire rifornimenti o portare soccorso, nel progresso degli apparecchi per localizzare le persone rimaste sepolte sotto alla neve. È poi significativa l'evoluzione compiuta nella definizione delle zone di costruzione (zone rosse a forte pericolo, zone blu a debole pericolo e zone prive di pericolo), nel precisare le caratteristiche tecniche cui devono sottostare gli edifici nelle zone montane, nella maggior facilità di costruire rispetto al passato, nell'attenzione che viene prestata alla progettazione delle opere di premunizione destinate ad aumentare la sicurezza degli abitati, delle strade e delle ferrovie (ponti da neve, terrapieni, argini di trattenuta, rimboschimenti, ecc.). Nelle pagine si fa riferimento alle valanghe di tipo catastrofico, che hanno colpito villaggi e comunità di montagna. Non viene invece approfondito il tema delle valanghe di tipo turistico, quelle cioè che coinvolgono gli sciatori o gli snowboardisti che praticano lo scialpinismo o lo sci fuori pista e che spesso restano vittime dello stacco di un lastrone di neve da loro stessi provocato.

Il lavoro della giovane autrice airolese aiuta a riflettere sul pericolo costituito dalle valanghe e sulla frequenza e la forza con cui la natura può colpire chi vive nei territori alpini.

*Direttore della Scuola media di Ambri

Nota

1 Tania Dotta, «Valanghe nella storia dell'Alta Leventina», Armando Dadò, 2004. La pubblicazione è in vendita al costo di Fr. 35.- nelle librerie o direttamente dall'editore Armando Dadò, via Orelli 29, CP 563, 6601 Locarno, tel. 091 751 48 02, e-mail: info@editore.ch

Comunicati, informazioni e cronaca

Il nostro Cantone ospita i prossimi Giochi invernali della gioventù di Alpe Adria - Ticino 2005



L'Alto Ticino è pronto ad accogliere uno degli avvenimenti sportivi più significativi che avranno luogo nel nostro Cantone nel 2005: i Giochi invernali della gioventù della Comunità di lavoro Alpe Adria. Durante 4 giorni – dal 17 al 20 gennaio 2005 – avremo la possibilità di assistere alle competizioni delle giovani speranze (in età fino ai 17 anni) in 5 diverse discipline sportive (sci alpino, snowboard, sci di fondo, hockey su ghiaccio e tennistavolo). I Giochi rappresentano un'ottima occasione per veicolare l'immagine del Cantone Ticino nelle altre 16 regioni appartenenti alla comunità Alpe Adria. All'insegna del motto «una manifestazione per i giovani realizzata dai giovani» si inserisce il contributo offerto da alcuni studenti e docenti delle scuole ticinesi.

La Comunità di lavoro Alpe Adria

Alpe Adria è una Comunità di lavoro costituita nel 1978 dai governi delle regioni delle Alpi orientali con lo scopo di avvicinare e favorire la conoscenza delle popolazioni dei paesi membri. Oggi, Alpe Adria comprende 17 regioni dei seguenti paesi: Austria, Croazia, Germania, Italia, Slovenia, Svizzera ed Ungheria. Il nostro paese è rappresentato dal Cantone Ticino. Le attività di Alpe Adria – nell'ambito sportivo – alternano annualmente Giochi estivi o invernali. I Giochi offrono agli atleti e alle atlete una valida occasione per un confronto e delle preziose opportunità di socializzare con coetanei provenienti da regioni etnicamente e linguisticamente diverse. I Giochi della gioventù di Alpe Adria sono delle competizioni sportive aperte ai giovani in età fino ai 17 anni e vengono organizzate a rotazione dalle regioni presenti nella Comunità di lavoro. A distanza di 10 anni l'organizzazione di questa importante manifestazione sportiva sarà

nuovamente assicurata dal Cantone Ticino.

L'immagine visiva dei Giochi 2005 in Ticino

Il logo che accompagnerà l'edizione 2005 dei Giochi della gioventù di Alpe Adria è stato creato da *Hugo Perret*, studente nell'anno scolastico 2003/04 del 3° corso di grafica presso il Centro scolastico per le industrie artistiche di Lugano. Di facile applicazione, l'immagine verrà riprodotta sulla documentazione e si potrà addirittura trasformare in splendida medaglia per i vincitori.

L'informazione in rete sui Giochi

Il sito Internet www.alpeadria-ticino05.ch, interamente dedicato ai Giochi invernali della gioventù di Alpe Adria 2005, è stato realizzato da *Andrea Dellamonica*, apprendista in informatica alla Swisscom attualmente in stage presso la Scuola professionale per sportivi d'élite di Tenero. Il sito fungerà da punto di riferimento per tutti gli interessati allo svolgimento dei Giochi: organizzatori, atleti partecipanti, accompagnatori, famiglie rimaste a casa, giornalisti, ecc. Tutti troveranno informazioni utili e potranno interagire con altri interessati.

Il coinvolgimento dei giovani e della popolazione

Studenti e studentesse ticinesi parteciperanno attivamente ai Giochi invernali della gioventù di Alpe Adria 2005: gli studenti della Scuola superiore alberghiera e del turismo di Bellinzona accoglieranno i giovani atleti che giungeranno in Ticino e gli studenti della Scuola professionale per sportivi d'élite di Tenero assumeranno un ruolo attivo di supporto nello svolgimento delle competizioni.

Inoltre, i giovani ticinesi saranno invitati a partecipare alla festa dei giovani prevista la sera di mercoledì 19 gennaio 2005: per l'occasione la Scuola media di Giornico diventerà una grande discoteca.

L'invito ad assistere alle competizioni sportive è esteso a tutta la popolazione.

Il Quotidiano in classe – settima edizione

«Il Quotidiano in classe» sarà riproposto in gennaio. A partire da questo mese fino alla fine dell'anno scolastico, gli insegnanti che ne faranno richiesta riceveranno gratuitamente

delle copie de «laRegioniTicino», consentendo ai propri alunni di conoscere da vicino il quotidiano e di scoprire ciò che avviene nel mondo in tempo reale.

Svolgimento

Gli insegnanti che si iscriveranno riceveranno tutto il materiale gratuitamente. Rispetto alla precedente edizione, ci sarà un maggior intervallo di tempo fra le tre spedizioni dei quotidiani, per permettere a tutti gli allievi di svolgere alcuni esercizi presenti nel fascicolo.

Gli insegnanti avranno completa libertà nella scelta del periodo, nel caso in cui quello proposto non si conciliasse con l'attività scolastica in corso; inoltre potranno impostare il percorso didattico che riterranno più idoneo per gli alunni.

Le schede

Le schede di lavoro passeranno in rassegna le diverse sezioni del giornale, verranno proposti esercizi sulla struttura e sugli elementi portanti del quotidiano, sulla comprensione degli articoli pubblicati, sulle conoscenze geografiche, sull'analisi della scrittura e del linguaggio usato, sulla prima pagina, sullo sport. Quest'anno il fascicolo presenterà anche un modello di una prima pagina con i principali elementi che la compongono. Inoltre vi sarà una panoramica di tutte le pagine interne di un quotidiano.

I fascicoli non dovranno essere rispediti come nei precedenti anni, ma rimarranno a disposizione degli allievi.

Iscrizione e concorso

Basta inviare un fax entro fine dicembre allo 091 859 00 41 indicando scuola, nome dell'insegnante e numero degli allievi. Per informazioni telefonare allo 079 207 16 36.

Come negli anni precedenti, ci sarà un concorso con premi.

Corso di formazione per genitori

Sono aperte le iscrizioni al Corso di formazione per genitori «I figli di fronte al divorzio» che si terrà giovedì 13 gennaio 2005 dalle ore 20.15 alle 22.30. Il corso, strutturato in un piccolo gruppo di partecipanti, si svolgerà presso la sede del Centro Prisma a Massagno. Le statistiche indicano che, con preoccupante progressione, i divorzi sono sempre più numerosi. Sovente a causa delle circostanze legate ad un rapporto di coppia profondamente in crisi e difficilmente ricomponibile in un quadro di equilibrio e serenità fami-

liare. Ciò fa diventare il divorzio l'unica, ragionevole, via da percorrere. Ma per i figli, il più delle volte, non vi è nulla di ragionevole in una separazione, e allora come fare per arrivare ad un divorzio che tenga conto dei loro bisogni affettivi, emotivi e razionali? E perché è importante tenerne conto? Ulteriori informazioni sono reperibili sul sito www.centroprisma.ch. Per iscrizioni si può telefonare allo 091/967.18.61 oppure inviare un e-mail a: prisma@centroprisma.ch

«Fare ricerca: notizie utili per svolgere piccole o grandi ricerche a scuola»

A distanza di due anni dalla prima uscita, e dopo l'ottimo riscontro avuto, è apparsa la nuova edizione del manuale *Fare ricerca* di Nicola Pfund. L'opuscolo, realizzato con la collaborazione del GLIMI, contiene delle informazioni di prima necessità su come impostare e svolgere delle ricerche ed è indirizzato a chiunque debba affrontare dei lavori di ricerca. In esso si trovano quindi notizie su come scegliere il tema, dove trovare le informazioni, come strutturare e stendere il testo, ecc., ed altri utili suggerimenti. La struttura dell'opuscolo rimane pressoché identica a quella precedente, con soltanto l'aggiunta di un breve capitolo, riguardante la *presentazione conclusiva*, e un *glossario* dei termini più importanti. Per ciò che concerne il contenuto, lo stesso è stato qua e là parzialmente mutato: da un lato introducendo informazioni più aggiornate (ad esempio per ciò che concerne la ricerca bibliografica nei cataloghi informatizzati, con il nuovo applicativo Aleph), e dall'altro sfron-

dando quelle parti ormai non più attuali. L'obiettivo del manuale è quello di offrire delle informazioni utili affinché ci si possa cimentare nelle ricerche scolastiche, grandi o piccole che siano, con più cognizione e quindi con la possibilità di trarre le maggiori soddisfazioni. L'opuscolo può essere richiesto presso la segreteria del GLIMI (Tel. 091/646.49.77).

La FAFT

La Federazione associazioni femminili Ticino ha pubblicato sul proprio sito internet (www.faft.ch) una banca dati con un centinaio di nominativi di professioniste attive nella Svizzera italiana. Lo scopo è di aumentare la presenza e la visibilità delle donne nei media ticinesi. Il progetto è nato infatti dalla constatazione che spesso le persone intervistate sono di sesso maschile, anche quando non mancano le specialiste nello stesso settore. Tutte le iscritte alla banca dati sono disposte a trasmettere le loro conoscenze e la loro esperienza professionale. La banca dati, che verrà aggiornata regolarmente, cerca di coprire un ampio ventaglio di professioni, da quelle sanitarie a quelle umanistiche, da quelle economiche a quelle scientifiche.

Pur essendo rivolta in particolare modo alla radio, alla televisione, alla stampa scritta e elettronica, la lista di nominativi è a disposizione di chiunque fosse interessato. Per accedervi bisogna chiedere una parola d'ordine, motivando la richiesta.

Lo si può fare scrivendo un e-mail a angkor@bluewin.ch oppure telefonando al numero 079 342 88 75.

È sempre possibile iscriversi alla banca dati completando l'apposita scheda direttamente nel sito FAFT o chiedendola al numero citato sopra.

«Sicuro e corretto»: il nuovo fascicolo didattico dell'Info scuola FFS

La casa editrice h.e.p. e l'Info scuola FFS pubblicheranno nei prossimi anni vari pacchetti di materiale didattico su argomenti dedicati ai trasporti pubblici. Dopo «Mobilità» e «Prossima fermata: futuro», è ora uscito il terzo fascicolo didattico «Sicuro e corretto», incentrato sugli argomenti regole, sicurezza e vandalismo.

I materiali per le lezioni stimolano gli alunni a riflettere sul proprio comportamento, nonché su norme e regole della nostra società. I contenuti sono adattati ai programmi scolastici del livello secondario I delle classi di scuola media e si inseriscono perfettamente nell'ambito di materie quali Natura-Uomo-Ambiente. Il pacchetto di materiale didattico è composto di un fascicolo per gli alunni e di un quaderno informativo per il personale insegnante che include un DVD con il film di prevenzione «RailReality».

Oltre al nuovo materiale didattico, l'Info Scuola FFS tiene pronta un'interessante offerta che porta in classe argomenti dedicati ai trasporti pubblici e alle FFS. Al sito internet (www.ffs.ch/infoscuola) riservato agli insegnanti si trovano le schede di lavoro corrispondenti agli opuscoli informativi pubblicati, modelli di unità didattica e altri interessanti strumenti per le lezioni.

TECNOCOPIA S.ag.I

Rivenditore ufficiale per sistemi di riproduzione digitali della Marca Konica e OKI.

Offriamo un servizio di manutenzione per fotocopiatrici, telefax, macchine da scrivere e stampanti.

Professionalità e flessibilità... le nostre armi vincenti!!!

Via Cantonale
6814 Lamone
Tel. 091 967 12 52
Fax 091 966 78 73
www.tecnocopia.ch

SES

Società Elettrica Sopracenerina

melisa.
Un'impresa **valora**



Libreria:
Via Vegezzi 4, 6900 Lugano
Tel. 091. 923 83 41
Fax. 091. 923 73 04
E-mail: melisa.ch@bluewin.ch



Abbonamenti:
Via Industrie 4, 6930
Bedano
Tel. 091 936 61 20/25
Fax. 091 936 61 60
Internet: www.melisa.ch
E-mail: melisa@melisa.ch

Agenzia giornali e Amministrazione:
Via Industrie 4, 6930 Bedano
Tel. 091. 936 61 61
Fax. 091. 936 61 60
E-mail: melisa_age@bluewin.ch



Elogio del maestro

di Orazio Martinetti*

Specchio e motore della società, la scuola è per sua natura un vortice continuo. È specchio, perché rincorre le trasformazioni; ma è anche motore, perché spesso le anticipa. L'immobilità, invece, la conduce alla morte. Fin qui, credo, l'accordo è unanime. Il problema sorge sui tempi e sui modi, sulla velocità del cambiamento e sul grado di adesione alle esigenze contingenti. Qui il disagio è palpabile, perché si ha l'impressione che la logica aziendalistica oggi in auge tenda ad espungere dai programmi le materie ritenute «non funzionali»: le lingue classiche, la storia antica, le attività creative «disinteressate»: insomma tutto quanto «non serve» al disbrigo delle faccende quotidiane.

Quante volte, sui banchi di scuola, di fronte ad un teorema enigmatico o ad un verso ermetico ci siamo posti la domanda sull'utilità pratica... La risposta è giunta qualche anno dopo, quando abbiamo scoperto che la conoscenza non segue vie prestabilite, ma procede per salti, vie traverse, intoppi, casualità (serendipità).

Oggi viviamo nel regno del calcolo e delle previsioni. La teoria economica ha sospinto nell'angolo la pedagogia, contagiandola e plagiandola. Ne è spia eloquente il linguaggio adottato dagli uffici studi in cui operano funzionari che non hanno mai varcato la soglia di un istituto scolastico. Costoro spargono a piene mani concetti come «crediti», «percorsi cognitivi», «competenze», «sinergie»... Manca solo, per completare l'operazione, la creazione dell'insegnante-manager...

Il vento della «grande riforma» soffia impetuoso ovunque, dagli asili nido all'università. Porterà novità effettive? Molti ne dubitano. Un recente volume curato da Gian Luigi Beccaria (Tre più due uguale zero, Garzanti) è molto pessimista al riguardo. E non soltanto sulle sorti del cosiddetto «modello di Bologna» a cui si allude nel titolo. È pes-

simista perché la pedagogia che ispira la riforma è una cattiva pedagogia. Osserva Beccaria: «Improvvidi riformatori di ieri e di oggi (alcuni li vedrei meglio a dirigere catene di supermercati, piuttosto che occuparsi di scuola), tutti affannati a inseguire (com'è giusto) il «nuovo», stanno chiudendo lo scrigno che contiene i tesori del passato. Pensano a una scuola totalmente appiattita sull'oggi».

Per fortuna la scuola resiste; la scuola reale, fatta di persone e di relazioni, di studio, letture e verifiche; la scuola che tutti i giorni pone il docente di fronte a compiti nuovi, a cimenti inattesi, a sorprese non sempre gradevoli, a etno-culture a prima vista inconciliabili.

Ecco, la figura dell'insegnante. Nel turbinio delle proposte, dei regolamenti e dei curricula, il docente quasi svanisce. Eppure, se nella scuola c'è una componente destinata a durare nel tempo, questa è la figura dell'insegnante. Il cuore dell'istituzione rimane sempre lui, il maestro, nel bene e nel male. Il ricordo della scuola come istituzione sbiadisce in fretta, quella del docente no. È merito suo se in età adulta, e con altri fastidi sulle spalle, capita ancora di entrare in una libreria, sfogliare gli schedari di una biblioteca, assistere ad uno spettacolo teatrale. Spesso si tende a sottovalutare questo aspetto, ossia il rapporto che viene a crearsi tra docente e discente. È pura e meccanica trasmissione del sapere, semplice relazione di autorità? O è anche scambio, punti di vista che si confrontano e che magari, nell'incontro, si trasformano?

Nella grande cultura occidentale, il rapporto tra maestro e allievo è fonte e lievito della conoscenza. Dipinti famosi ce lo insegnano, da quello di Raffaello Sanzio conservato nella Stanza della Segnatura in Vaticano, a quello del simbolista Jean Delville, ammirabile al Museo d'Orsay a Parigi. Entrambe le opere rappresentano l'Accademia di Atene, con i maestri cir-

condati dai discepoli. Questo per dire: palazzi, lavagne, sussidi didattici, computer, piani e riforme sono certamente mattoni importanti dell'edificio scolastico. Importanti ma non portanti. La figura centrale rimane il Maestro, con la sua parola (il «logos») e il suo esempio. La sua personalità rimane impressa nella mente, come conferma qualsivoglia autobiografia di intellettuali, mentre tutto il resto passa. «Fra gli indici fondamentali che misurano lo sviluppo umanistico di una società – ha scritto il filosofo basco Fernando Savater –, a mio giudizio il primo è il trattamento e la considerazione che essa riserva ai maestri (il secondo può essere il suo sistema penitenziario, che ha molto a che fare, come suo lato oscuro, con il funzionamento del primo)».

*Storico e giornalista

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

Redazione:

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

Segreteria e pubblicità:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport,
Divisione della scuola, 6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11/13, fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico:

Variante SA, Bellinzona
www.variante.ch

Stampa e impaginazione:

Salvioni arti grafiche
Bellinzona
www.salvioni.ch

Esce 6 volte all'anno

Tasse:

abbonamento annuale fr. 20.–
fascicolo singolo fr. 4.–