

**2 Novità nel percorso formativo del giovane: Corsi "Maturità professionale - Scuole universitarie" e "Maturità professionale - ASP"**

di Rocco Sansossio

Il bilancio dopo il primo anno di questa esperienza permette di riconoscere la validità della proposta, che tuttavia dovrà essere affinata e modificata laddove si renda necessario.

**2 PISA: le scuole migliori sono per tutti**

di Emanuele Berger

Il modello su cui si basa la nostra Scuola media resta validissimo: quali potrebbero essere allora le cause dei

modesti risultati scaturiti dall'indagine PISA?

**6 Indirizzi e scenari per la formazione di domani**

di Mario Donati

Echi e commenti relativi ad uno studio condotto da M. Rosenmund e M. Zulauf su mandato della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione.

**10 EVAMAR: l'essenziale in breve**

di Pau Origoni e Daniele Sartori

Il progetto EVAMAR (Evaluation der Maturitäts-Reform) valuta, su incarico dell'Ufficio federale dell'educazione

e della scienza e della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, la realizzazione della riforma della maturità liceale.

**14 Riflessioni sull'insegnamento della civica e della storia nella SMC**

di Marzio Conti

Quale ruolo è assegnato alla civica e alla storia nelle Scuole medie di commercio?

**17 Un tuffo nella Capitale federale**

di Guido Codoni

L'esperienza di una classe della Scuola media di Stabio in visita a Palazzo federale.

**18 La comunicazione aumentativa e alternativa**

di Tiziana Jurietti

Uno studio sulla diffusione della comunicazione aumentativa e alternativa nel Canton Ticino.

**23 Comunicati, informazioni e cronaca**

**24 L'opinione di...**

Dov'è finita «la signorina maestra»?

di Antonio Bolzani

269

Periodico della Divisione della scuola

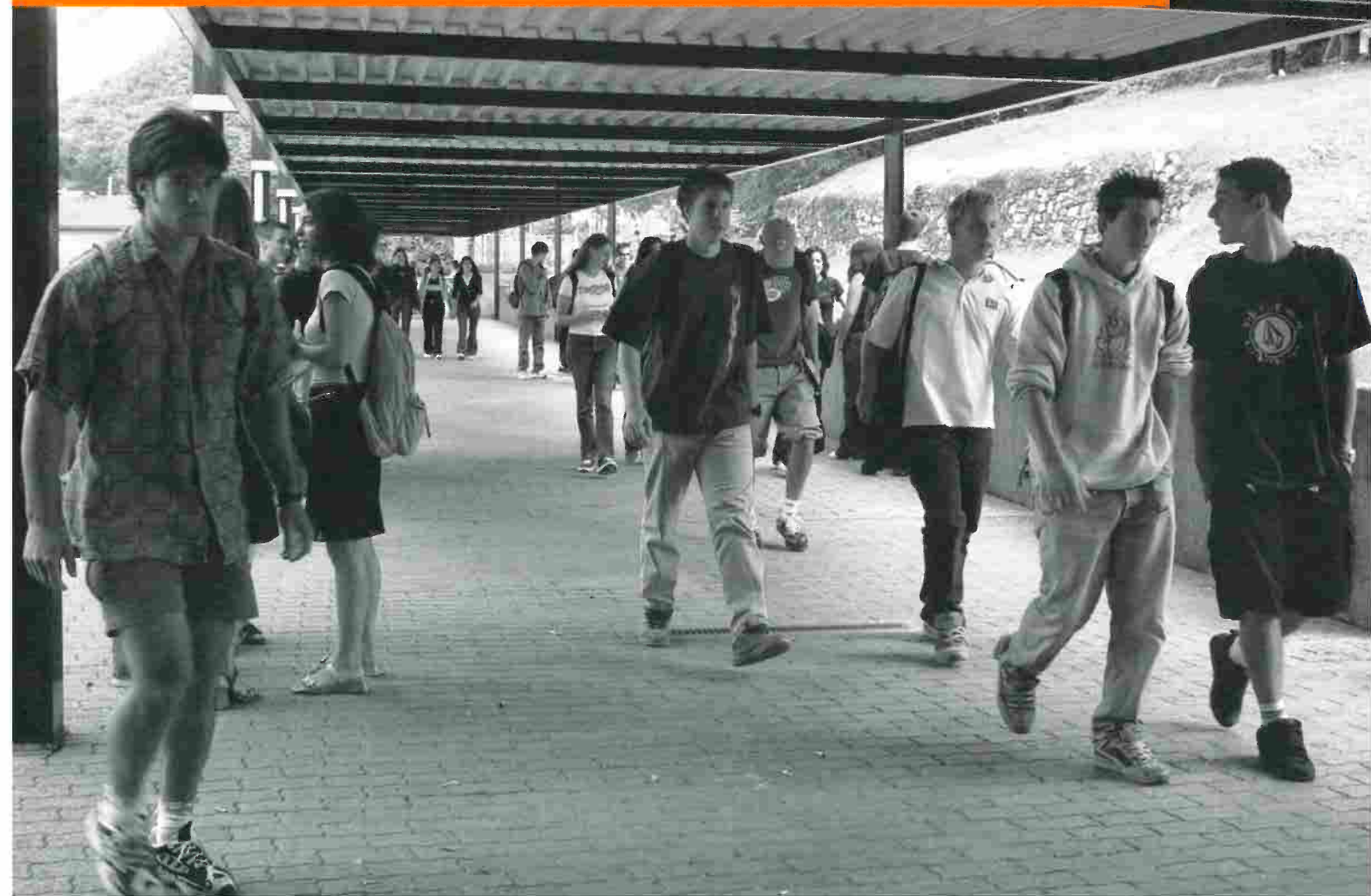
Anno XXXIV – Serie III

Luglio-Agosto 2005

# Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto: IPress, E. R.





# PISA: le scuole migliori sono per tutti

di Emanuele Berger\*

Ormai è risaputo: nello studio internazionale PISA le competenze in matematica e in lettura degli alunni ticinesi sono risultate inferiori a quelle degli allievi degli altri cantoni svizzeri che hanno partecipato all'indagine<sup>1</sup>. Numerosi rapporti e articoli hanno illustrato questi dati<sup>2</sup>, hanno fornito le prime spiegazioni, e nei prossimi anni saranno certamente svolti ulteriori studi per approfondirne le cause. Com'è stato più volte ripetuto, non è il caso di cadere in preda allo sconforto, poiché in rapporto alla media internazionale il Ticino si situa pur sempre al di sopra in matematica, o solo leggermente al di sotto in lettura. Rimane, però, la posizione di svantaggio rispetto agli altri cantoni svizzeri, che deve indurre alla riflessione.

Uno dei principali problemi sollevati, non solo in Ticino ma in tutta la Svizzera, è il fatto che il nostro Cantone, con la Scuola media, si è da tempo dotato di un sistema scolastico *comprensivo*, un sistema cioè nel quale confluiscono tutti gli alunni, indipendentemente dal loro profitto scolastico o da qualsiasi altra caratteristica. Il «modello ticinese» è sempre stato osservato con ammirazione e curiosità, e in molti cantoni si è dibattuto o si sta dibattendolo sull'opportunità di imitarlo. Ora però i risultati di PISA rischiano non solo di affievolire i propositi degli altri

cantoni, ma anche e soprattutto di riaccendere in Ticino il dibattito sull'opportunità di mantenere un tale sistema, che sembra non fornire i risultati sperati. Qualcuno ha già apertamente rievocato la vecchia distinzione tra «scuole maggiori» e «ginnasio», chiedendosi se un tale sistema differenziato strutturalmente non sia da preferire a quello attuale.

Tali dubbi, quando non animati da convinzioni puramente ideologiche o di rivalsa, sono legittimi, e non va negato che i risultati di PISA possono contribuire ad insinuare il dubbio anche nei più convinti fautori della Scuola media unica.

La riflessione deve però essere indirizzata nella giusta direzione, evitando di cercare le cause nel luogo sbagliato. Le conseguenze di una diagnosi errata potrebbero essere disastrose, e condurre il Cantone a delle scelte avventate.

In questo articolo vorrei dunque esporre in modo chiaro perché il modello su cui si basa la Scuola media resta validissimo, e quali potrebbero essere invece le cause dei modesti risultati ottenuti nel test PISA.

## Perché il modello alla base della Scuola media è solido

Come detto, i risultati del Canton Ticino nell'indagine PISA hanno fatto dichiarare ad alcuni il fallimento della

scuola comprensiva, e la necessità del ritorno (o della permanenza per il resto della Svizzera) di modelli più selettivi, nei quali gli alunni sono raggruppati a dipendenza delle proprie «capacità».

L'idea che sta alla base di tali opzioni è che il raggruppamento di studenti intellettualmente omogenei faciliti lo sviluppo dei talenti e favorisca l'insegnamento efficace, migliorando in tal modo la qualità complessiva della scuola. In base a tale tesi, un sistema educativo che adottasse la diversificazione strutturale (come la distinzione tra scuole maggiori e ginnasio, ad esempio) dovrebbe necessariamente ottenere buoni risultati, comparativamente migliori di quelli dei Paesi che hanno invece adottato un sistema comprensivo. Ebbene, i dati raccolti a livello internazionale grazie a PISA dicono *esattamente il contrario* (OECD, 2005).

La fig. 1 illustra questo concetto in modo molto chiaro. In essa i sistemi educativi sono stati raggruppati in tre categorie: quelli che non effettuano nessun tipo di selezione prima dei 15 anni (in cui in altre parole tutti gli alunni sono raggruppati nello stesso tipo di scuola); quelli nei quali la selezione in diversi tipi di scuola avviene tra i 14 e i 15 anni; e infine i paesi in cui la selezione in diversi tipi di istituzione avviene prima dei 14 anni<sup>3</sup>.

## Novità nel percorso formativo del giovane

Corsi "Maturità professionale – Scuole universitarie" e "Maturità professionale – ASP"

di Rocco Sansossio \*

Il sistema normativo che disciplina le condizioni di accesso alle scuole universitarie e ai politecnici si è arricchito di un nuovo percorso: la possibilità offerta ai giovani in possesso di una maturità professionale di diritto federale negli indirizzi tecnico, artigianale, commerciale e socio-sanitario, in combinazione con l'attestato di superamento degli esami complementari, di accedere agli studi universitari (politecnici e scuole universitarie svizzere). Nell'ambito scolastico cantonale il legislatore ha concesso con l'approvazione della Legge sull'Alta Scuola Pedagogica, del 19 febbraio 2002, e il relativo Regolamento di applicazione del 9 luglio 2002 con le successive modifiche, la possibilità a questi stessi giovani – aventi gli attestati di maturità professionale elencati o in possesso di un certificato di capacità professionale ottenuto dopo al minimo tre anni di formazione e con un'esperienza professionale di almeno tre anni – di accedere, previo il superamento degli esami, all'Alta Scuola Pedagogica e quindi alla professione di maestro di Scuola dell'infanzia o di Scuola elementare. Il liceo di Bellinzona ha avuto l'incarico di organizzare i corsi per la preparazione agli esami.

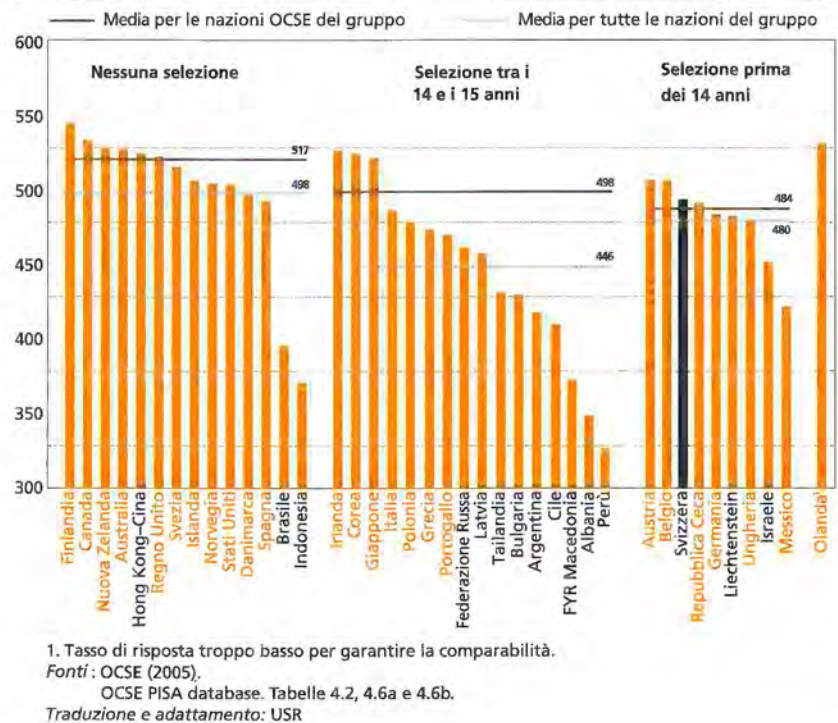
Il bilancio dopo il primo anno di questa esperienza ha permesso di riconoscere la validità della proposta, che tuttavia



Figura 1

## Media dei risultati degli studenti in lettura nei sistemi educativi raggruppati per età di selezione

Medie per i risultati degli studenti in lettura per i sistemi educativi senza nessuna selezione, con la selezione tra i 14 e i 15 anni, e con la selezione prima dei 14 anni



Per ogni nazione è poi indicata, con la barra verticale, la media ottenuta in lettura nel test PISA del 2000. Le linee orizzontali indicano la media per ognuno dei tre gruppi (in nero per i soli Paesi OCSE, in grigio per l'insieme del gruppo).

Ora, il dato fondamentale è che nelle nazioni OCSE, sono i Paesi che non operano nessuna selezione prima dei 15 anni ad ottenere la media più alta in lettura (media di 517), rispetto alle nazioni con selezione tra i 14 e i 15 anni (media di 498), e soprattutto in relazione alle nazioni con selezione prima dei 14 anni (media di 484 punti). Si nota quindi una differenza di 33 punti tra la media del primo gruppo e quella del terzo. Va ricordato che una differenza di 73 punti rappresenta un livello di competenza PISA (che ne comprende 5), per cui una differenza di 33 rappresenta quasi la metà di un livello di competenza: un dato assai rilevante. Secondo gli autori del rapporto esiste quindi una relazione molto forte tra la differenziazione istituzionale e la qualità del sistema, con un netto vantaggio per i sistemi senza selezione (OECD, 2005, p. 58). In altri termini, più la selezione viene anticipata nell'età degli alunni, più si abbassa la media nazionale nel test PISA. A ciò va aggiunto un dato forse più scontato, ma non per questo poco

importante: i Paesi senza selezione presentano una maggiore equità del sistema educativo, mentre quelli con una selezione precoce sono meno equi. Un esempio per illustrare questo concetto è la correlazione tra lo statuto professionale dei genitori e i risultati in lettura degli studenti. È infatti emerso che nelle nazioni con selezione precoce esiste una più alta correlazione tra la professione dei genitori e i risultati in PISA, mentre nelle nazioni senza selezione tale correlazione è decisamente più debole. In altri ter-

mini, in queste ultime nazioni i risultati degli alunni sono determinati più dalle loro competenze che dalla professione dei genitori, e viceversa per le nazioni più selettive. Di conseguenza, da questi dati emerge come una maggiore differenziazione strutturale aumenti l'inequità del sistema (OECD, 2005, p. 56).

Non si tratta del resto di dati isolati. Un'équipe di ricercatori statunitensi (Corbett Burris C., Heubert J. P. & Levin H. M., 2005), ad esempio, ha effettuato uno studio longitudinale su una coor-

andrà affinata e modificata laddove si renda necessario. Va comunque precisato che i corsi della durata di un anno scolastico a tempo pieno non possono essere paragonati alla formazione liceale di quattro anni. Lo studente detentore di una maturità professionale deve pertanto essere cosciente che è necessario integrare e completare delle competenze che il suo profilo formativo gli ha fornito solo parzialmente. Come premessa di riuscita è d'obbligo renderlo attento che l'impegno e la serietà devono essere accompagnati da buoni o ottimi risultati conseguiti alla maturità professionale. Il corso non vuole essere (non deve essere) né un concentrato di quattro anni di studi liceali in uno solo, né un percorso parallelo alla maturità liceale, ma una possibilità offerta a chi, con solide conoscenze e competenze metodologiche e scientifiche, vuole rivedere la scelta fatta ed accedere ad un'esperienza cognitiva e culturale accademica.

Il superamento degli esami non è ancora sinonimo di riuscita negli studi successivi. I risultati di questa prima esperienza lo attestano: gli esami, anche per quelli che li hanno superati, rivelano una generale fragilità, del resto già evidente nelle medie conseguite alla maturità professionale.

Sofferamoci sui risultati dei sei studenti (su 11) che hanno superato gli esami per accedere alle Scuole universitarie: la media dei punti è 21,5, poco oltre il minimo (20 punti) e ben lontano dal massimo (30 punti). Ancora più significativa la media delle note: inferiore al 4 in matematica, solo sufficiente in italiano e scienze umane, discreta in chimica e nelle lingue.

Veniamo ora ai giovani che hanno frequentato il corso per l'ammissione all'Alta Scuola Pedagogica. La situazione è ancora più preoccupante, anche perché i risultati conseguiti alla maturità professionale sono più negativi rispetto ai precedenti. Tre allievi (su 11 corsisti) hanno superato gli esami con la media complessiva di 29,8 punti (minimo 28 punti e massimo 42). Osserviamo l'andamento delle note: inferiore al 4 in italiano e scienze umane, sufficiente in scienze sperimentali e poco più che sufficiente nelle altre materie. Il rischio è che questi studenti vadano ad ingrossare il numero di giovani universitari "senza fissa dimora". È quindi indispensabile un'attenta riflessione sull'esperienza appena conclusasi per non creare la fabbrica delle illusioni.

\* Direttore del Liceo di Bellinzona



te di 1000 studenti, nel quale viene dimostrato come sia più proficuo, per gli allievi deboli, essere inseriti in gruppi molto esigenti, piuttosto che essere raggruppati in classi di allievi deboli. Non solo, ma l'esperienza ha pure evidenziato come gli stessi studenti forti abbiano potuto beneficiare dell'inserimento in classi eterogenee, migliorando in maniera significativa i propri risultati oltre quanto ci si potesse aspettare.

### Possibili cause

Se questi dati sbarazzano il campo da eventuali tentazioni di ritorno al passato (per quanto riguarda il sistema ticinese), resta però l'enigma dei dati interni alla Svizzera, che sembrano contraddire quanto visto finora. Perché cantoni selettivi come Friburgo, San Gallo, Turgovia e altri ottengono risultati migliori del Ticino, con la sua scuola comprensiva?

In primo luogo vanno fatte alcune precisazioni. Ad esempio che il Canton Giura, che pure ha un sistema comprensivo, ha ottenuto risultati migliori del Ticino, anche se non ai livelli dei migliori cantoni svizzeri. Quindi in Svizzera non vi sono risultati univoci in relazione alla differenziazione strutturale. Una seconda osservazione riguarda lo stesso sistema ticinese: esso si basa certamente sull'ideale della scuola comprensiva, ma nella pratica, per una serie di ragioni storiche impossibili da riassumere in questa sede, non si tratta di un sistema comprensivo «puro», in quanto va pur ammesso che gli alunni, alla fine della seconda media, hanno finora dovuto scegliere tra corsi «base» e «attitudinali» in tre materie assai selettive (matematica, francese e tedesco)<sup>4</sup>, e di conseguenza essi sono stati divisi in «gruppi di competenza» per circa un terzo del loro tempo sco-

lastico. È difficile dire se questo tipo di differenziazione strutturale abbia avuto un influsso sui risultati di PISA, ma i dati internazionali potrebbero suggerire una risposta affermativa. In ogni caso, i sistemi comprensivi di altre nazioni non comprendono questo tipo di differenziazione.

Dopo queste puntualizzazioni, e dopo aver convenuto che le cause degli scarsi risultati ticinesi non sono da ricercare nella struttura della Scuola media, restano da definire le ragioni di questa situazione. Abbiamo già accennato all'inizio dell'articolo a delle possibili cause citate dalla ricerca finora svolta, che certamente hanno un ruolo di rilievo, anche se non sono per ora state fatte analisi in grado di quantificarne precisamente il peso. Si tratta dell'età dei giovani ticinesi (che sono in media nove mesi più giovani dei loro colleghi svizzeri), e della presenza di allievi di lingua straniera in numero superiore alla media<sup>5</sup>.

Tuttavia, come ha ricordato lo stesso Direttore del DECS (Gendotti, 2005), non è possibile limitare la ricerca delle cause a questi due fattori. Per il momento la ricerca non ha fornito altri elementi, ma è possibile formulare un'ipotesi, sulla base della conoscenza del terreno. La nostra ipotesi è che il problema si situi non tanto nella mancanza di «differenziazione strutturale», quanto piuttosto nella mancanza di differenziazione in aula, corollario indispensabile ad una scelta di scuola comprensiva. Il ragionamento è semplice: se decidiamo di non raggruppare gli allievi per livelli di competenza, ciò significa che avremo delle classi fortemente eterogenee, nelle quali convivranno allievi molto deboli con allievi molto dotati. È la situazione quotidiana per tutti i docenti ticinesi, e non solo. Ora, tale situazione non può essere semplicemente constatata, ma vanno utilizzati gli strumenti necessari per affrontarla, pena l'ingestibilità di classi troppo eterogenee. Non disponiamo di studi sistematici che attestino in quale misura la differenziazione in aula si pratichi in Ticino, ma alcune esperienze concrete, come la ricerca di docenti disponibili a presentare esperienze di questo tipo, ci confermano che non si tratta di pratiche correnti.

Foto TlPress/ale





## La cosa è PISA

Lo studio internazionale PISA è un progetto dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), a cui hanno aderito 41 Paesi, e a cui nel 2003 hanno partecipato 275'000 studenti di tutto il mondo. Per la Svizzera, ci hanno partecipato 4'500 allievi in relazione al campione internazionale e oltre 21'000 allievi per il campione nazionale del nono anno. Il Ticino ha partecipato con quasi 1'600 allievi.

La ricerca ha un carattere ciclico: è stata svolta nel 2000 e nel 2003, e il prossimo ciclo si svolgerà nel 2006.

PISA è la valutazione internazionale più vasta che sia mai stata svolta, in termini geografici e anche in termini economici (copre le nazioni che producono circa i nove decimi del prodotto economico mondiale). La supervisione e la conclusione scientifica sono assicurate da un consorzio di ricerca internazionale, in cui operano molti tra i massimi esperti nel settore della valutazione di competenze.

La valutazione PISA è costruita su di un quadro concettuale che definisce le competenze che le nazioni vogliono valutare. Questo quadro concettuale è stato discusso con le nazioni, sviluppato dal consorzio di ricerca e valutato attentamente per evitare delle distorsioni culturali dovute alla diversità culturale delle nazioni partecipanti. Tra le varie procedure di validazione scientifica vi è pure un «test pilota», svolto per valutare la consistenza e la validità degli esercizi, che in Ticino si è svolto nei mesi di aprile e maggio (in preparazione del ciclo 2006).

In particolare, PISA fornisce delle informazioni sul funzionamento dei sistemi educativi, nei termini di ciò che gli studenti sono in grado di fare in alcune discipline chiave (lingua materna, matematica, scienze). PISA fornisce pure delle indicazioni in merito all'equità dei sistemi educativi nella distribuzione delle opportunità di apprendimento.

In Ticino la ricerca PISA è stata condotta dall'Ufficio studi e ricerche della Divisione della scuola del DECS. L'équipe responsabile è così composta:

Emanuele Berger (responsabile),  
Myrta Mariotta (ricercatrice, 2003 e 2006),  
Manuela Nicoli (ricercatrice, 2003 e 2006),  
Pau Origoni (ricercatore, 2003 e 2006),  
Francesca Pedrazzini-Pesce (2000),  
Luana Tozzini Paglia (2000).

Ulteriori informazioni sono disponibili al sito <http://www.ti.ch/usr>.

Abbiamo invece che molte nazioni che hanno optato per la scuola comprensiva hanno adottato strategie sistematiche per affrontare l'eterogeneità e i casi difficili. In Finlandia, ad esempio, in ogni istituto gli insegnanti possono fare capo a degli specialisti che intervengono in aula per aiutarli a eguagliare gli allievi più deboli, ed è normale che in situazioni di forte eterogeneità siano presenti due docenti per la conduzione di una lezione. È pure possibile optare per lo svolgimento di lezioni con classi a effettivo ridotto, a dipendenza delle necessità. Sono pure disponibili, in ogni istituto, uno psicologo scolastico e un'infermiera. A ritmo settimanale, poi, si riunisce un'équipe composta dai dirigenti dell'istituto, dagli insegnanti specializzati, dallo psicologo, dall'infermiera, dagli insegnanti interessati e da ogni figura che si ritenga necessario coinvolgere, per discutere di tutte le situazioni per le quali vanno pensate delle soluzioni di differenziazione. L'aspetto interessante di questo esempio, che lo distingue dalla situazione ticinese, è il fatto

che non esistono soluzioni precostituite e strutturali, ma vi sono delle risorse messe regolarmente a disposizione dei docenti, e una continua, intensa e reale collaborazione tra gli attori, con l'obiettivo di trovare soluzioni efficaci e condivise.

Il nostro Cantone dispone di numerose risorse che potrebbero consentire facilmente di avvicinarsi a pratiche simili. Per il momento, però, abbiamo sempre preferito optare per soluzioni di tipo «strutturale», come i corsi a livello, i curricula differenziati, il corso pratico eccetera. Forse è arrivato il momento di chiedersi se non sia il caso di orientarsi in maniera più esplicita e decisa verso una integrazione totale, accompagnata da una volontà concreta di sviluppo della differenziazione in aula.

\* Direttore dell'Ufficio studi e ricerche

## Bibliografia

Corbett Burris C., Heubert J. P. & Levin H. M. (2005). *Increasing Student Achievement Using Heterogeneous Grouping with Accelerated Curriculum*. Paper presented at the AERA Annual Congress. Montréal, April 11th-15th.

Gendotti G. (2005). Studio PISA: qualità nel dimenticatoio? *Corriere del Ticino*. 14 maggio.

Ghisla G. (2005). Scuola ticinese, non è troppo tardi. *La Regione*. 20 maggio.

OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.

OECD (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Zahner Rossier C. (a cura di)(2004). *PISA 2003: competenze per il futuro. Primo rapporto nazionale*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica. Disponibile all'URL: <http://www.ti.ch/usr>.

Zahner Rossier C. (a cura di)(2005). *PISA 2003: competenze per il futuro. Secondo rapporto nazionale*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica. Disponibile all'URL: <http://www.ti.ch/usr>.

## Note

1 Per la precisione, il Ticino si è situato all'ultimo posto della classifica svizzera per la lettura, le scienze e il problem solving, e al penultimo posto per la matematica. I cantoni che hanno partecipato al ciclo 2003 di PISA, a cui si riferiscono questi risultati, sono i seguenti: Friburgo, San Gallo, Turgovia, Vallese, Argovia, Giura, Zurigo, Berna, Neuchâtel, Vaud, Ginevra, Ticino.

2 Si vedano ad esempio Zahner Rossier C. (2004, 2005), Gendotti (2005), Ghisla (2005), nonché le numerose dichiarazioni e interviste apparse sui quotidiani ticinesi e i dibattiti trasmessi dai media elettronici.

3 Situiamo la Svizzera in questa categoria in quanto nella maggioranza dei cantoni gli allievi sono inseriti in diversi tipi di scuola tra gli 11 e i 13 anni, in altre parole tra il quinto e il settimo anno di scolarità.

4 Con la "Riforma 3" della Scuola media è caduta la scelta per il francese, non più obbligatorio dalla terza media, e non è stata introdotta la differenziazione per l'inglese, ora obbligatorio.

5 Anche quest'ultimo dato va però relativizzato: infatti, ad esempio, alcune scuole di Helsinki a forte presenza di immigrati (30-40%) hanno ottenuto risultati simili alla media nazionale, notoriamente eccellenti.



# Indirizzi e scenari per la formazione di domani

di Mario Donati\*

L'adesione generalizzata, talvolta acritica, maturata negli ultimi decenni attorno alla centralità della formazione nella nostra società, mostra oggi la necessità di porre uno sguardo lucido e critico alle politiche di sviluppo del sistema formativo e all'uso delle risorse ad esso allocate.

Da più parti viene espressa l'esigenza di disporre di indicatori precisi e validi in grado di meglio verificare la qualità e la portata delle ricadute degli importanti investimenti formativi. A ciò si aggiunge pure il bisogno di capire e indirizzare meglio le evoluzioni in corso in questo settore cercando di delineare i contorni di alcuni sbocchi per il futuro. Una specie di *quo vadis* rivolto alle politiche formative e scolastiche per eventualmente confermare le tendenze in atto o, per invece lanciare nuove idee e prospettive di sviluppo, magari anche in rottura nei confronti degli indirizzi maturati soprattutto attorno agli anni sessanta/settanta.

Nel marzo del 2000 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha promosso un mandato di ricerca per condurre uno studio prospettico sugli aspetti fondamentali inerenti ai percorsi formativi. Posti di fronte ai numerosi e sostanziali cambiamenti riscontrati a livello economico, sociale, politico e culturale d'un canto, nonché alle importanti trasformazioni già in corso nel sistema formativo, i responsabili della CDPE hanno voluto porre alcuni nuclei concettuali per poter lanciare un dibattito a largo respiro in questo ambito, ponendosi in un'ottica maggiormente progettuale e attiva nell'affrontare le sfide di domani, già a partire da oggi!

Grazie all'apprezzato e pregevole lavoro svolto dai due ricercatori chiamati ad assolvere a questo mandato, nella primavera dello scorso anno è stato pubblicato il rapporto di ricerca<sup>1</sup>, che fa l'oggetto di questo contributo.

## Il mandato

Senza entrare nel merito del documento ufficiale mi permetto di segnalare che la CDPE, cosciente della complessità e della vastità del campo legato alla formazione, ha voluto indirizzare il compito dei ricercatori ponendo in particolare l'attenzione

sui percorsi formativi, richiedendo un'«*Etude prospective portant sur les aspects fondamentaux touchant au parcours de formation.*»

Lo studio richiesto andava però sviluppato attorno a tre ipotesi identificate dall'organizzazione mandante: la prima rivolta all'articolazione tra le fasi di formazione, l'attività professionale e i periodi di altra natura che si intercalano nei percorsi individuali, tenendo conto del contesto e ponendosi anche dal punto di vista del sistema formativo; la seconda indirizzata a capire meglio l'ambito legato alle certificazioni di fine studio; la terza intesa a porre in primo piano l'esigenza di sviluppare l'idea di un modello di educazione/formazione permanente applicato all'intero percorso di vita di un individuo (*Lifelong learning* per dirla in inglese).

Come per ogni mandato che si rispetti il documento ufficiale prevedeva dei tempi, delle modalità e delle fasi di lavoro, nonché un gruppo di accompagnamento.

## Il passato e il presente

Lo studio, proprio per il suo carattere volto a disegnare degli scenari futuri, non poteva fare a meno di lanciare alcuni sguardi retrospettivi in grado di cogliere le logiche evolutive degli ultimi decenni e le tendenze in atto. Partendo dai primi scossoni del sistema scolastico di fine anni cinquanta ed inizio anni sessanta, in cui si era

affermata l'irrinunciabilità di una maggior democratizzazione degli studi e la necessità di non sprecare cervelli per una società in forte espansione, si evidenziano le numerose trasformazioni strutturali del sistema formativo del nostro paese, volte d'un canto ad attenuare gli effetti di una selezione quasi sempre a scapito degli stessi gruppi sociali e d'altro canto a sintonizzarsi meglio in rapporto alle esigenze di una società in forte mutazione. Il tutto sullo sfondo di individui (e famiglie) confrontati con atteggiamenti pure mutati rispetto alla formazione e alla promozione sociale ed economica ad essa associata.

Nella fase che si avvicina alla fine del millennio si concretizzano ampie riforme del Secondario I (vedi ad esempio scuola media ticinese), ricche fioriture del Secondario II (ma soprattutto del terziario), si permeabilizzano i vari curricula formativi (grazie per esempio alla creazione delle maturità professionali), ma il fenomeno che caratterizza maggiormente questi decenni è l'espansione quantitativa dell'accesso alla formazione postobbligatoria (a mo' di esempio in Ticino si passa dai 150 allievi che frequentavano il liceo nel 1955, ai 350 del 1965 e agli oltre 3'000 odierni).

Gli anni novanta fanno però emergere in modo evidente i primi scricchiolamenti negli equilibri fra le logiche individuali, quelle del sistema forma-

Foto: TI/Press/C.R.





tivo e quelle del contesto socioeconomico a cui la formazione si riferisce. Malgrado gli sforzi e le notevoli risorse allocate, appare sempre più problematico conciliare le aspirazioni individuali con le finalità e le caratteristiche dell'impianto scolastico e professionale, richiamando urgentemente l'esigenza di dar origine a nuovi strumenti teorici di analisi e di dotarsi di scenari di sviluppo della formazione a cui riferirsi. È proprio in questa ottica che si inserisce lo studio promosso dalla CDPE.

### Il quadro concettuale

Ridotto all'osso, il quadro concettuale che i ricercatori si sono dati, prevede da un lato l'individuo (con la sua razionalità, le sue aspettative, le sue caratteristiche) e dall'altro un sistema formativo in trasformazione, entrambi inseriti in un contesto economico, sociale, politico e culturale inteso anch'esso nel suo incedere storico. Si capisce però subito che tale modellizzazione apparentemente semplice e lineare deve fare i conti con una realtà immensamente più complessa e variegata. L'individuo non è l'atomo che si muove liberamente nel vuoto sociale, ma l'emanazione di un intreccio di influenze socioculturali che si esprimono nel suo retroterra familiare e nel suo contesto di vita. Pure il sistema scolastico stesso è percorso da logiche strutturali e di sviluppo difficilmente riconducibili ad una visione unica ed omogenea. Non parliamo poi della società di riferimento in cui vanno in scena i processi formativi: qui risulta ancora più difficile trovare modelli di riferimento da coagulare in visioni coerenti a cui aderire in modo condiviso.

A partire da questo nucleo essenziale a chiara funzione euristica, i ricercatori elaborano sei scenari quali possibili opzioni per lo sviluppo futuro (indicativamente 2020) del sistema formativo svizzero.

### L'impianto metodologico

La metodologia a cui rifarsi per compiere tale studio appare di primo acchito tutt'altro che scontata. Dovendo raccogliere elementi di per sé non presenti nella realtà, ma da riferire ad un futuro prossimo, l'approccio qualitativo è apparso il più

adatto alle finalità della ricerca, ai tempi richiesti ed anche alle risorse allocate allo scopo, anche perché, trattandosi di uno studio prospettico, non può di per sé disporre di dati reperibili sui percorsi formativi.

Concretamente i due ricercatori, rifiutando l'idea di affidarsi ad un questionario che avrebbe di fatto chiuso la possibilità dello svilupparsi di idee nuove e variate, hanno optato per la conduzione di interviste semi-libere alimentate da cinque stimoli (*Quelle formation en Suisse? A quoi (se) former? Comment (se) former? Quand (se) former? Qui est responsable de la formation?*) sottoposti a 29 cosiddetti esperti distribuiti sul territorio svizzero e attivi professionalmente in ambiti assai diversificati (docenti, direttori di istituto, responsabili cantonali dell'educazione, giornalisti, politici, operatori economici, specialisti universitari, ecc.)

### Elementi descrittivi

La voluminosa documentazione (più di 200 pagine) ha permesso di elaborare sei scenari (o idealtipi) suscettibili di coprire il *panorama dei possibili* per il futuro della formazione in Svizzera (orizzonte 2020). I sei scenari ricoprono la combinazione delle varie relazioni che intercorrono fra sistema formativo, individui in formazione e contesto socioeconomico.

Giocando su un campo dinamico in cui si oppongono un polo di personalizzazione (nel senso di influenza determinante delle decisioni individuali sul sistema formativo) e uno di particolarizzazione (nel senso di influenza del contesto sul sistema formativo), si ottengono delle situazioni ipotetiche in cui potrebbe trovarsi il sistema formativo (e di conseguenza il suo maggior «azionista» attuale e cioè l'ente pubblico) in quanto a controllo, autonomia e risposte possibili rispetto alle pressioni della domanda degli individui da una parte e del contesto socioeconomico dall'altra.

**Scenario 1** (fronte personalizzazione debole): apertura e flessibilità controllata del sistema attuale, così da permettere più libertà nell'individuazione dei percorsi formativi.

**Scenario 2** (fronte personalizzazione forte): rispetto al precedente modello verrebbe praticamente a mancare il

cemento strutturante (spesso gestito dall'ente pubblico) del sistema formativo e ogni individuo accedrebbe sotto la sua completa responsabilità a quello che potremmo definire una specie di supermercato della formazione.

**Scenario 3** (fronte particolarizzazione debole): aprire maggiormente il sistema formativo al contesto sociale ed economico riducendo così gli scarti fra apprendimenti scolastici e apprendimenti extrascolastici (maggiormente finalizzati ai bisogni della società).

**Scenario 4** (fronte particolarizzazione forte): rinunciare all'autonomia del sistema formativo mettendosi nelle mani della legge dell'offerta indotta essenzialmente dai bisogni economici del contesto.

**Scenario 5** (fronte equilibratura nel fronteggiare le tendenze della personalizzazione e della particolarizzazione): rilanciare la centralità del sistema formativo rispetto alla sua missione tradizionale di mediazione del sapere, di promozione e di socializzazione (preminenza delle dimensioni culturali della formazione), assumendo comunque nuove responsabilità nello sviluppo dei percorsi formativi.

**Scenario 6** (fronte equilibratura pur lasciando giocare liberamente i movimenti di personalizzazione e di particolarizzazione): funzione del sistema formativo intesa come gestione in forma di partenariato con i vari attori che interagiscono. Rispetto alla situazione attuale dovrebbero verificarsi cambiamenti sostanziali nelle modalità di trasmissione del sapere e nei contenuti proposti.

L'aver fatto coagulare attorno a questi sei scenari il campo dei possibili sviluppi del sistema formativo svizzero non esclude che, in fasi successive, tale proposta non possa subire ulteriori trasformazioni, proprio alla luce del dibattito a cui dovrebbe aprirsi.

### Commenti, conclusioni e prospettive

Alla fine di questo avvicinamento/scoperta dello studio pubblicato dalla CDPE è doveroso apprezzare lo sforzo notevole profuso dai due ricercatori e riconoscere l'utilità di aver lanciato questo *ballon d'essai* in un campo molto complesso, ma forte-



mente bisognoso di indirizzi, di piste in grado di orientare e dare maggior senso all'azione degli «attori» coinvolti, siano essi giovani in formazione o genitori, docenti, responsabili di istituto, ente pubblico, ecc.

È molto probabile che in questo primo abbozzo di teorizzazione diversi fenomeni inerenti alla formazione siano sfuggiti alla ragnatela interpretativa tesa dai due ricercatori, per cui appare indispensabile rilanciare lo sforzo di ricerca, capitalizzando opportunamente il lavoro fin qui svolto.

Personalmente ritengo che il discorso attorno alla formazione, oltre alle dimensioni messe in gioco da M. Zulauf e M. Rosenmund, debba confrontarsi maggiormente con altri fattori che arrischiano di assumere una forte centralità nelle dinamiche legate agli sviluppi futuri della formazione.

In estrema sintesi citerai:

- Il rapporto costi (sempre ben visibili) e benefici (difficilmente valutabili anche a lungo termine) della formazione (per l'individuo, per la società).

- L'impatto sempre più attenuato della formazione nei meccanismi di mobilità sociale (la «panne» dell'ascensore sociale).

- Lo stravolgimento strutturale della formazione. Si sta passando infatti da una piramide formativa (pochi con formazione alta e molti con formazione bassa) ad una configurazione simile a quella demografica dei paesi postindustriali con tutto quel che comporta a livello di transizioni verso il lavoro.

- Le notevoli e poco studiate ricadute sociodemografiche derivanti dai cambiamenti in atto nel mondo della formazione (allungamento generalizzato dei percorsi, inserimenti lavorativi differiti, nuove tipologie delle prime mobilità professionali, indebolimento della corrispondenza fra tipo di formazione e lavoro esercitato, offensiva femminile nella formazione, pressioni selettive differite e delocalizzate, ecc.).

- Le difficoltà crescenti / l'impossibilità per l'ente pubblico di mantenere funzioni e ruoli finora assicurati che

sfoceranno molto probabilmente nell'esigenza di porre delle priorità a livello di gradi scolastici, puntando maggiormente sul segmento obbligatorio, modificando i suoi compiti a livello delle formazioni successive.

- L'esigenza di rielaborare alcuni modelli teorici di lettura sociologica delle realtà scolastiche (nati e sviluppati nei decenni scorsi) per adattarli alle nuove coordinate che si stanno disegnando.

- La necessità di dare maggior visibilità ai fenomeni formativi attraverso la messa a punto di indicatori in grado di conoscere meglio la natura, la portata, gli esiti degli sforzi attuati in questo ambito. Solo così si potranno disegnare scenari di sviluppo realistici e soprattutto sarà possibile incidere in modo ragionato sul raggiungimento di quelli più auspicabili. In questa ottica si inserisce una preoccupazione generata dal fenomeno in espansione rappresentato dall'inoccupazione giovanile che arrischia di divenire il problema dei prossimi anni.

## A colloquio con M. Rosenmund e M. Zulauf, autori dello studio

**A più riprese nella pubblicazione si pone questo studio come punto di ancoraggio per lo sviluppo di un'ampia discussione/ riflessione sul sistema formativo e le sue prospettive. Concretamente chi promuoverà il dibattito e come esso si svolgerà? Cosa è stato previsto affinché esso avvenga? Come saranno resi operativi gli sviluppi del dibattito?**

Inizialmente il mandato prevedeva un lavoro non solo di ricerca e sviluppo (degli scenari) – cioè un lavoro scientifico – ma anche di pilotaggio della discussione pubblica – cioè un intervento politico-culturale. Nella discussione con il gruppo d'accompagnamento si è rapidamente giunti alla decisione di separare le due funzioni lasciando la seconda agli organi della CDPE, in particolare alla stessa Commissione di Formazione di Base (Kommission Allgemeine Bildung, KAB). Quindi tocca a questa commissione e alla segreteria generale della CDPE prendere in mano la divulgazione e promuovere il dibattito. Noi non saremo coinvolti nella programmazione di queste attività. Ci è stato segnalato chiaramente che con la deposizione del rapporto il nostro mandato è terminato. Infatti, non abbiamo a disposizione molte informazioni su come questo rapporto sarà utilizzato. Nel giugno 2004 ci è stato comunicato da parte della CDPE che «[...] cependant certains qu'il n'y aura pas de grande manifestation nationale comme cela avait été envisagé à un certain moment, les commissions KAB et KBB (Kommission Berufsbildung) ont conclu que l'actualité ne s'y prêtait pas et que le dossier gagnerait plutôt à s'insérer comme

*élément de discussion dans nombre de situations, à commencer par la formation dans les HEP. Des diffusions et contacts ciblés auront lieu au cours des prochaines semaines pour organiser les suites autour des trois priorités retenues.»*

**Nel dispositivo di concezione dello studio, nella sua elaborazione e nel coinvolgimento delle persone intervistate non vi sembra che la presenza della Svizzera italiana sia piuttosto marginale? A cosa è dovuta questa situazione? Non è questa un'ulteriore conferma che, soprattutto in tempi di vacche magre, le zone periferiche siano le prime a farne le spese? Eppure in uno studio che si vuole esplorativo non sarebbe stato importante che tutte le componenti fossero ugualmente presenti e valorizzate?**

Come premessa vorremmo sottolineare che non consideriamo la Svizzera italiana come regione periferica, né rispetto al sistema di formazione svizzero, né nel quadro dello studio. D'altro canto è vero che tra gli esperti intervistati solo una persona «rappresentava» la parte italiana del paese. Fatto sta che la distribuzione degli esperti tra le regioni linguistiche è dovuta soprattutto alle modalità dell'appalto: sin dall'inizio la CDPE intendeva consegnare il mandato a degli istituti di scienze della formazione di (almeno) due regioni linguistiche (se ci ricordiamo bene anche l'Ufficio Studi e Ricerche era invitato a partecipare). Alla fine di un processo difficile solo due istituti erano disponibili ad assumersi il compito per conto della Svizzera francese (Centre vaudois de recherches pédagogiques CVRP) e tedesca (Pestalozzianum). In seguito era scontato



- La persistenza di sfide vecchie (lotta contro le discriminazioni precoci ad esempio) e l'insorgere di nuovi e complessi fenomeni richiederanno il ricorso a nuove modalità d'intervento che emergeranno da forze (anche contrastanti) provenienti dalle politiche scolastiche messe in atto, dalla forza negoziale delle componenti attive sul terreno della scuola, dagli esiti degli sforzi di ricerca nelle scienze dell'educazione, dai fruitori della formazione e dal gioco complesso delle influenze di contesto.
- La ricerca di maggiori ancoraggi a quanto si sta elaborando a livello internazionale su tematiche uguali o perlomeno simili. La Svizzera (in questo settore come in tanti altri) non può assurgere a faro mondiale, né illudersi di rivestire ruoli trainanti nei confronti degli altri paesi; essa deve porsi in modo equilibrato e critico di fronte alle folate di vento europeo e mondiale (modello di Bologna, ECTS, modularizzazione, ecc.) sulle vicende formative, cer-

cando di difendere e valorizzare quegli effetti di piccola scala che nella formazione sono comunque importanti, essenziali ed auspicabili. Personalmente diffido dei modelli «passe-partout» che vanno sempre e comunque bene da Messina a Helsinki, da Sofia a Barcellona o anche più lontano, ballonzolando da una costa all'altra degli oceani! Lo studio condotto dai colleghi Rosenmund e Zulauf ha probabilmente cavalcato troppo l'idea di uno *swiss made* sugli scenari futuri della formazione che realisticamente mi sembra assai improbabile e fin troppo ambizioso<sup>2</sup>.

\* Ricercatore presso  
l'Ufficio studi e ricerche e  
Docente all'Alta scuola pedagogica

## Note

1 M. Rosenmund, M. Zulauf, (2004), *Trans Formation Quel système de formation pour un apprentissage à vie?* CDIP, Etudes+ Rapport 20 B, Berna.

2 Al lettore che è giunto fin qui e che volesse saperne di più, l'invito a leggere integralmente il documento in questione ordinandolo presso il Segretariato della CDPE, Zähringerstrasse 25, casella postale 5975, 3001 Berna o scaricandolo direttamente dal sito internet: [http://edkwww.unibe.ch/PDF\\_Downloads/Dossiers/Stub20B.pdf](http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub20B.pdf)

(anche per la scarsità delle risorse disponibili) che la ricerca si sarebbe sviluppata in francese e tedesco, piuttosto che in italiano. Bisogna però aggiungere che la rappresentatività della Svizzera italiana era certamente assicurata dal presidente della KAB, il Consigliere di Stato ticinese On. Gendotti (Commissione sciolta nel dicembre 2004).

Un campione di 29 esperti non può certamente assicurare un'immagine "rappresentativa" di tutte le regioni, periferiche o no. Sarebbe certamente stato auspicabile coinvolgere un numero più grande di esperti. Ma siccome non si trattava di dare una descrizione rappresentativa, bensì di sviluppare degli scenari anche con il coinvolgimento di più esperti di lingua italiana, riteniamo che il risultato del nostro lavoro non si discosterebbe molto da quello presentato nel rapporto finale.

Dall'osservatorio privilegiato di cui avete potuto beneficiare con la conduzione di questa ricerca (ed in parte anche con lo studio sul Secondario II), senza tuttavia chiedervi di essere profeti, ritenete che siamo di fronte ad una stagione di grandi cambiamenti nell'universo della formazione? Se sì, quali possono essere identificati come i più incisivi e significativi?

Si può rispondere in due modi a questa domanda. Non solo è difficile rispondere senza farsi profeta, ma inoltre la domanda ci confronta con una certa ambiguità: abbiamo sviluppato gli scenari come punto di partenza di un dibattito e delle scelte (democratiche), che è ben altra cosa che pronosticare degli sviluppi che si realizzeranno comunque, con o senza riflessione pubblica.

Poi bisogna sottolineare che il testo cerca di dare almeno una risposta indiretta: alla fine del capitolo 2.1 osserviamo che oggi come oggi la ricerca di innovazioni si fa chiaramente sentire e solleviamo l'ipotesi che la transizione verso un nuovo «modus» sembra essere in corso. Non sappiamo in che direzione il sistema si muoverà, ma alcuni indizi ci fanno pensare che ci troviamo in una situazione di transizione.

Nella parte finale del contributo destinato ai lettori della rivista «Scuola ticinese» mi sono permesso di esprimere la mia opinione attorno al fatto che lo studio affondasse troppo le sue radici nella realtà svizzera, relegando in secondo piano ciò che sta avvenendo nei contesti esterni. Cosa ne pensate in proposito?

Non c'è dubbio che il mandato della KAB, pur sollevando un paragone tra il sistema svizzero e i sistemi di altri paesi, mirava chiaramente a focalizzare la situazione del nostro paese, piuttosto che delle singole regioni da un lato o del mondo intero dall'altro: le risposte provenivano infatti dagli esperti del sistema svizzero. Sarebbe certamente auspicabile un approccio comparativo, ma questo richiederebbe una definizione diversa delle finalità della ricerca e certamente delle risorse ben diverse rispetto a quelle a nostra disposizione.



# EVAMAR: l'essenziale in breve

di Pau Origoni\* e Daniele Sartori\*\*

Nel 1995 la CDPE e la Confederazione decidono di riformare i programmi che conducono all'ottenimento della maturità (l'ultima revisione risaliva al 1972), con l'obiettivo di individualizzare la formazione tramite l'introduzione di un sistema composto da discipline fondamentali, opzioni specifiche e opzioni complementari. Altre novità importanti sono il maggior accento posto sull'insegnamento interdisciplinare e il promovimento di competenze trasversali, la cui realizzazione si basa essenzialmente sull'introduzione del lavoro di maturità e sul raggruppamento delle scienze sperimentali e delle scienze umane in due discipline fondamentali. Nel 2001 prende inizio una valutazione della riforma su scala nazionale. Essa si sviluppa su tre fronti (tre sottoprogetti): a) analisi della corrispondenza tra opzioni proposte e interessi degli allievi e ripercussioni sulla riuscita della formazione; b) attuazione degli obiettivi pedagogici trasversali; c) gestione delle riforme da parte delle scuole.

Complessivamente sono stati interrogati cinque gruppi di persone: gli allievi delle classi finali (1) e del primo anno postobbligatorio (2), gli insegnanti delle classi finali (3), le direzioni dei licei (4) e i responsabili dei licei all'interno delle amministrazioni cantonali (5). Le inchieste, realizzate nel corso del 2003, hanno complessivamente raccolto informazioni concernenti 21'000 allievi, 2'300 insegnanti e 148 licei. Il presente documento riassume i risultati e le considerazioni presentati nel rapporto finale.

## La nuova gamma di discipline e il successo della formazione

L'ipotesi di partenza del primo sottoprogetto è che la nuova struttura dell'offerta di discipline consenta di ottenere profili di formazione più individualizzati e più vicini ai desideri degli allievi, senza però perdere la componente generalista della maturità, diploma che deve permettere l'accesso a tutti gli studi universitari.

### Gamma di discipline, scelta effettuata e copertura degli interessi

- Seppur compresa nell'intervallo previsto dal regolamento, la parte del tempo di insegnamento dedicata alle opzioni (opzione specifica, opzione complementare e lavoro di maturità) è piuttosto limitata. In compenso la specializzazione viene in parte raf-

forzata da una dotazione differenziata delle materie fondamentali a dipendenza dell'indirizzo di studio.

- Solo pochi cantoni offrono (quasi) tutte le opzioni specifiche definite dal nuovo regolamento. Particolarmente poco diffusa risulta l'opzione "filosofia, pedagogia e psicologia".
- Con 77 profili formativi diversi, la formazione liceale è oggi decisamente più individualizzata.
- La grande maggioranza dei giovani indica di aver scelto l'opzione specifica in funzione dei propri interessi, anche se gli indirizzi economico-giuridico o di lingue antiche sono principalmente il frutto di scelte di tipo strategico (rispetto agli obiettivi di formazione terziaria).
- Particolarmente contenti gli interessati a musica e arti visive o filosofia, pedagogia e psicologia, che dispongono di maggiori opportunità per soddisfare i propri interessi.
- L'analisi comparata degli interessi degli allievi e delle combinazioni di materie mostra uno sfruttamento solo parziale della possibilità di adattare il programma ai propri desideri. Questo fenomeno è però anche in parte legato all'indisponibilità della gamma completa di opzioni specifiche e al fatto che la scelta formativa non risponde unicamente a delle considerazioni di gusto.
- Se paragonati al vecchio sistema dei tipi, la riforma sembra implicare una perdita di importanza dei curricula A e B, mentre crescono le maturità riconducibili ai tipi C, D e E. Difficile il confronto invece con i nuovi curricula (musica, arti visive e filosofia, pedagogia e psicologia), visto che solo alcuni cantoni offrivano questa possibilità.
- Gli allievi si dicono soddisfatti delle scelte fatte. Esistono però a loro avviso margini di miglioramento, legati essenzialmente all'ampliamento della gamma di materie proposte e a una possibile maggior specializzazione durante la formazione.

### Situazione di insegnamento

L'analisi svolta mostra un chiaro legame positivo tra la motivazione degli studenti e la percezione della qualità dell'insegnamento. Motivazione e apprendimento migliorano inoltre in base alla possibilità di adattare la formazione ai propri interessi.

### Preparazione all'università

Il sentimento generale di preparazione agli studi è molto buono. Tre quarti dei maturandi si ritengono bene o abbastanza preparati per la maggior parte degli indirizzi di studio. Secondo i giovani, l'obiettivo della maturità generale richiesta per intraprendere gli studi universitari è raggiunto.

Evidenti le differenze di valutazione in funzione della corrispondenza tra il profilo di studi liceale e l'indirizzo di studi in programma: la preparazione nei confronti di una disciplina prossima all'opzione specifica scelta è migliore rispetto a una disciplina lontana da tale opzione.

Il 77% dei maturandi prevede di proseguire gli studi in un'università o in un politecnico. Questo valore varia però notevolmente in funzione dell'indirizzo liceale: più della metà degli allievi con un'opzione specifica nel settore artistico prevede di intraprendere in seguito studi non universitari.

### Regolamentazione per l'ottenimento della maturità

Con la riforma sono pure state modificate le regolamentazioni per l'ottenimento della maturità: il tasso di insuccesso è leggermente aumentato, ma solo nella Svizzera tedesca (1,1 punti percentuali).

Tra le varie materie, la matematica rappresenta il maggiore ostacolo all'ottenimento della maturità (3/4 di coloro che non ottengono la maturità hanno un voto insufficiente in matematica); d'altra parte nelle tre discipline linguistiche, considerate nel loro insieme, i voti insufficienti sono ancora di più. Ciò fa supporre che le lingue costituiscano un problema maggiore per il raggiungimento della maturità rispetto alla matematica e alle scienze sperimentali. Tra gli allievi che non superano l'esame di maturità più di due su cinque hanno pure ottenuto un voto insufficiente nell'opzione specifica (43%).

### Differenze tra allieve e allievi

Le donne sono più numerose nelle classi dell'ultimo anno. Inoltre, la gamma di discipline reputate interessanti dalle allieve è più ampia che per gli uomini, anche se bisogna considerare che gli interessi delle allieve sono maggiormente coperti dall'offerta (per raggiungere l'equità bisognerebbe sviluppare maggiormente storia, geografia e informatica).



Le allieve danno prova di risultati migliori degli allievi (meno insuccessi), anche se sono più gli uomini che prevedono di intraprendere uno studio universitario (rispettivamente 88% contro 69%).

### **Obiettivi pedagogici trasversali**

La riforma si poneva anche degli obiettivi pedagogici. Tre le principali dimensioni: introduzione del lavoro di maturità, sviluppo dell'insegnamento interdisciplinare e promovimento delle cosiddette "competenze trasversali".

### **Il lavoro di maturità**

I lavori di maturità consistono essenzialmente in classici esercizi di ricerca a orientamento teorico o pratico. Le ricerche teoriche sono molto più diffuse nella Svizzera italiana e romanda, mentre la ricerca empirica è maggiormente praticata nei cantoni germanofoni. Il lavoro di maturità ha carattere individuale per la maggioranza degli allievi (77%). Solo il 24% sceglie un tema interdisciplinare.

La maggior parte degli insegnanti con-

sidera il lavoro di maturità un esercizio utile e interessante, anche se il suo svolgimento risulta problematico a causa della mancanza di tempo e dell'assenza di chiari criteri di valutazione. Nella valutazione viene assegnata grande importanza alla qualità scientifica del lavoro, alla sua originalità, alla presentazione, allo sfruttamento di mezzi informatici e al contributo personale degli allievi. L'interdisciplinarietà e la novità dei temi sono invece considerati criteri secondari.

Gli insegnanti affermano di approfittare notevolmente dei lavori di maturità. Questo lavoro permette loro di approfondire i rapporti interpersonali con gli allievi (90%) e il dialogo con i colleghi (50%). Il lavoro di maturità è inoltre molto utile agli allievi, consentendo loro di sviluppare diversi tipi di competenze personali, sociali, comunicative e metodologiche.

La maggioranza degli allievi ritiene soddisfacenti le condizioni per la realizzazione del lavoro di maturità, anche se il 44% le ritiene poco chiare e il 32% considera insufficiente l'assistenza da parte del docente di riferimento.

### **L'insegnamento interdisciplinare**

Gli insegnanti valutano molto positivamente l'insegnamento interdisciplinare. Qualche perplessità supplementare viene però espressa dagli insegnanti di matematica, informatica e scienze esatte.

L'attuazione di tale insegnamento è variata: nella Svizzera tedesca si ricorre più spesso a strategie basate sul coordinamento, mentre nelle altre regioni si preferisce la messa in evidenza di legami tra le discipline.

Romandi e Svizzero-italiani sono i più soddisfatti dell'apertura all'interdisciplinarietà offerta, anche se sono proprio i Romandi i più critici rispetto alla propria preparazione pedagogica su tale fronte. Nelle tre regioni la valutazione più positiva è quella espressa dagli insegnanti di scienze umane e economiche.

L'insegnamento interdisciplinare offre secondo gli insegnanti vantaggi specifici, come favorire la comprensione delle relazioni tra diversi campi del sapere e in misura minore la motivazione degli studenti. Tra i più scettici troviamo nuovamente gli insegnanti di matematica, informatica e scienze naturali.

La maggioranza degli allievi auspica che le diverse modalità dell'insegna-

Foto TifPress/G.P.





mento interdisciplinare citate continuamente a essere impiegate nei licei. Poco più della metà auspica però un approccio più attivo da parte degli insegnanti: più legami diretti con altre discipline su tematiche specifiche e una generale maggior applicazione delle conoscenze acquisite nelle altre materie.

#### Le competenze trasversali

Lo sviluppo di competenze trasversali negli allievi è visto positivamente dagli insegnanti, motivati a lavorare in tal senso. Molti di loro ritengono tuttavia di non disporre di sufficiente tempo a tale scopo. Le opinioni differiscono poi sull'attuazione pratica di tale sviluppo: un insegnante su sei, specialmente nelle scienze sperimentali, ritiene che la propria materia sia meno adatta al promovimento di tali competenze.

Nell'ambito delle competenze trasversali, i docenti si sentono poco sostenuti dalle direzioni e pensano che sarebbe opportuna una discussione di fondo sul ruolo delle competenze trasversali e sulle risorse necessarie al loro promovimento.

È opinione diffusa tra gli insegnanti che lo sviluppo di competenze trasversali sia molto importante per il futuro scolastico e professionale degli allievi, anche se la sua utilità appare meno evidente nell'ambito degli studi liceali. Interessante inoltre rilevare che lo sviluppo di competenze trasversali è considerato più importante dagli insegnanti che non dagli allievi.

#### Bilancio generale della riforma dal punto di vista degli insegnanti

Gli insegnanti sostengono gli obiettivi della riforma della maturità. Giudicano però spesso poco propizie le condizioni di lavoro per raggiungere tali obiettivi. Più dell'80% ritiene infatti che le risorse necessarie al promovimento delle competenze trasversali e dell'insegnamento trasversale non siano sufficienti. Un obiettivo prioritario sembra quindi lo studio di misure di sostegno per il raggiungimento di tali obiettivi.

La formazione continua dei docenti è una di queste misure. Secondo gli insegnanti, il bisogno di formazione continua tocca tre ambiti principali: l'approfondimento delle competenze della disciplina, l'ottenimento di mezzi didattici per il promovimento delle competenze trasversali e l'identificazione di temi interdisciplinari.

### Organizzazione e sviluppo della scuola

Nell'ambito del terzo sottoprogetto, si trattava di studiare le condizioni quadro dell'innovazione delle scuole nel corso della riforma della maturità (organizzazione e sviluppo) e trarne le debite conclusioni in vista di futuri processi di sviluppo e di riforma nell'ambito scolastico. In questa fase sono state coinvolte le direzioni delle sedi scolastiche e i responsabili cantonali dell'attuazione della riforma.

Due gli elementi più importanti:

1. Se il giudizio globale sulla riforma è positivo, emergono opinioni ambivalenti, vale a dire in parte positive e in parte negative, su elementi quali il regolamento di promozione e l'apprendimento interdisciplinare. Questi due elementi e i problemi di attuazione delle opzioni specifiche e complementari per le piccole sedi sono i motivi per cui solo la metà delle direzioni giudica tale riforma in modo pienamente positivo (ma solo una piccola minoranza in modo negativo).
2. Secondo le direzioni scolastiche l'accettazione da parte degli insegnanti si è rivelata positiva, ma la loro motivazione e il loro impegno scolastico complessivo ne hanno sofferto. In più della metà delle scuole la riforma ha condotto a miglioramenti parziali o abbastanza netti per quanto concerne la collaborazione interdisciplinare degli insegnanti e la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma a un peggioramento delle condizioni di lavoro.

L'analisi permette di evidenziare tre condizioni fondamentali per intendere la riforma come un processo, cioè in modo che anche dopo la conclusione ufficiale della riforma si continui a lavorare sui suoi obiettivi: la partecipazione chiaramente regolamentata degli insegnanti ai processi di sviluppo pedagogico con adeguato riconoscimento orario, la creazione di gruppi di lavoro interdisciplinari istituzionalizzati e una gestione istituzionalizzata dello sviluppo della scuola responsabile della garanzia della qualità e della guida dei diversi progetti. In un quarto circa delle scuole si riscontra la presenza di questi caratteri proficui per la riforma. Presso numerose scuole la riforma ha prodotto sviluppi strutturali positivi a livello di organizza-

zione interna, almeno temporaneamente, come ad esempio l'istituzione di gruppi di lavoro interdisciplinari.

### Bilancio generale

Il bilancio generale è positivo. La maggior parte delle scuole e degli insegnanti è favorevole alla riforma. L'introduzione del lavoro di maturità è apprezzata da tutti. L'aumento delle possibilità di scelta consente ai liceali di seguire e approfondire i propri interessi durante le lezioni meglio di quanto possibile con il vecchio sistema. Anche l'obiettivo dell'ottenimento della maturità generale in vista di studi superiori è raggiunto: lo affermano gli allievi e il modo in cui scelgono i propri studi.

L'attuazione della riforma è ancora incompleta. Considerando inoltre gli interessi degli allievi, la gamma delle opzioni specifiche offerta è ancora insufficiente.

Gli obiettivi pedagogici dell'insegnamento interdisciplinare e del promovimento delle competenze trasversali sono apprezzati dagli allievi e approvati dagli insegnanti, e tuttavia, sia per mancanza di tempo sia a causa dell'inadeguata formazione pedagogica degli insegnanti, sono ancora attuati in misura incompleta. Anche le direzioni delle scuole accolgono con favore questa innovazione, ma la giudicano in modo ambivalente a causa dei problemi di attuazione ad essa connessi. Il nuovo regolamento per l'ottenimento della maturità è contestato da parte delle direzioni a causa del peso riservato alle varie discipline e della doppia compensazione dei voti insufficienti: tale regolamentazione ha condotto a un aumento degli insuccessi nella Svizzera tedesca.

A otto anni dall'introduzione del nuovo RRM il processo di riforma non è ancora concluso. Le lacune descritte possono tuttavia essere ricondotte a problemi di attuazione. I risultati di indagini mostrano infatti che la qualità dell'insegnamento e la motivazione all'apprendimento sono più alte presso le scuole che hanno già più esperienza col nuovo sistema di maturità.

\* Ricercatore presso l'Ufficio studi e ricerche

\*\* Docente al Liceo di Lugano 2



# Riflessioni sull'insegnamento della civica e della storia nella SMC

di Marzio Conti\*

Da qualche anno a questa parte si discute molto del ruolo della civica nelle scuole ticinesi. Il discorso meriterebbe una riflessione preliminare sul ruolo in generale della scuola. In questo scritto mi occuperò soprattutto della formazione professionale e in particolare delle Scuole Medie di Commercio (SMC), un tipo di formazione a tempo pieno, nella quale la civica è delegata in particolare (ma non solo) alla materia «Storia e Istituzioni politiche». Per quanto riguarda la riflessione preliminare cui ho appena accennato, trovo interessante soffermarmi su due citazioni.

La prima è presa da una relazione del 24-25 maggio 2002 dell'allora direttore dell'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale Dieter Schürch, che riflette sugli obiettivi della scuola e, in particolare, di materie come la storia e la civica: «La formazione non può e non deve dimenticare che essa ha accanto al dovere di preparare professionalmente anche quello di preparare cittadini capaci di vivere e di operare in una società democratica e civile.»

L'altra è del direttore del DECS, risale al 2002, e ricorda che tra gli obiettivi della storia e della civica vi è anche quello di trasmettere «i valori fondamentali della convivenza civile come la tolleranza e l'amicizia, e il rispetto delle regole fondamentali di una

società che pone al sommo dei suoi pensieri la libertà individuale nel rispetto delle idee degli altri.»

Si tratta di due citazioni che ben evidenziano come lo studio della storia e della civica abbia lo scopo di favorire la formazione di cittadini consapevoli del loro ruolo.

La scuola – ma in particolare la civica e la storia – non deve quindi limitarsi alla trasmissione di aride nozioni, ma deve pure suscitare un interesse per la vita pubblica. Si tratta di rendere i futuri cittadini consapevoli dei loro diritti e dei loro doveri, del funzionamento delle istituzioni pubbliche, del senso di una partecipazione alla vita politica (anche solo andando a votare consapevolmente) e soprattutto di stimolarli ad interessarsi di quanto capita nel mondo e nella società in cui vivono.

La storia non deve in questo senso limitarsi a trasmettere nozioni, poiché la conoscenza del passato aiuta a comprendere meglio il presente e potrebbe quindi impedire la ripetizione degli stessi errori, ma non è tutto. Infatti la riflessione e l'analisi dei meccanismi che regolano l'agire umano permettono di comprenderli e quindi di dotarsi degli strumenti critici necessari ad analizzare anche la complessa realtà dei nostri tempi: i metodi di analisi dei documenti storici possono in gran parte essere applicati anche alla realtà quotidiana: oggi si ha accesso ad una marea di informazioni, tramite la televisione, i giornali, internet, ecc. Manca però l'accompagnamento culturale necessario ad analizzare le diverse informazioni ricevute, collegandole tra loro oppure riflettendo sulle fonti, in modo da potersi formare delle opinioni con cognizione di causa: le metodologie dell'analisi storica aiutano anche in questo.

Tornando alla Scuola Media di Commercio, l'accostamento tra la storia e la civica è quindi azzecato. Sorge però un problema: quanto tempo è dedicato allo studio della civica nella SMC? E questo tempo è sufficiente? Come insegnante inizialmente ho risposto in maniera negativa a queste domande, poiché il tempo a disposizione per la storia è insufficiente. In seguito, avendo avuto la possibilità di insegnare civica (1 ora a settimana per

un anno) e confrontando quanto fatto nella SMC in rapporto ad altri curricula di formazione professionale (apprendisti di vendita e di commercio) mi sono reso conto, pur mantenendo la convinzione iniziale dell'insufficienza in senso assoluto del tempo a disposizione, che relativamente a quanto fatto in altri ambiti formativi, la situazione per la civica nella SMC può essere ritenuta abbastanza buona. Ora cercherò in primo luogo di analizzare la situazione da un punto di vista quantitativo e poi qualitativo.

Da un punto di vista quantitativo (mi baso sulla mia esperienza professionale) sull'arco dei 3 anni dedico specificatamente alla civica 10 ore-lezione (2 in prima, 4 in seconda e 4 in terza). A questo si aggiungono però 12 ore-lezione di Storia svizzera (che non è civica, ma in parte sì, ad esempio quando si studia la nascita della Svizzera moderna nel 1848 o si sviluppano riflessioni sul federalismo, sulla neutralità, ecc.). Inoltre vi sono alcune parti del programma di storia, come l'Illuminismo (4 ore-lezione), le Rivoluzioni (francese e americana), la Storia del pensiero politico dell'Ottocento (6 ore-lezione), i regimi totalitari, gran parte del programma di terza (legato agli anni dal 1945 ai giorni nostri, quindi con l'analisi della Storia dell'Unione europea, dell'ONU, dello sviluppo del diritto internazionale, ecc.), che forniscono comunque delle riflessioni fondamentali alla comprensione della civica. Va poi considerato che il programma stesso prevede la discussione di tematiche di attualità, che spesso potrebbero rientrare nella formazione civica.

Da un punto di vista qualitativo le lezioni «storiche» cui ho accennato permettono sicuramente una maggior comprensione e riflessione su concetti come la democrazia, lo stato di diritto, il pluralismo, i principi liberali (stato liberale), ecc. Anche la riflessione sull'origine delle idee alla base dell'odierno pensiero politico aiuta a comprendere meglio le diverse concezioni politiche, e di riflesso a sviluppare opinioni personali critiche ed oggettivamente fondate. Infatti si tratta di fornire gli strumenti necessari a valutare con cognizione di causa quanto succede nel mondo e quindi a formarsi opinioni proprie.

Foto TiPress/F.A.





Ne consegue che alla fine l'allievo di SMC ha ricevuto una formazione civica ben più completa di quanto si riceve con una formazione specifica di 1 ora (o poco più) settimanale per un anno scolastico, come nella maggior parte dei curricoli scolastici (sia pure su più anni).

Questo non significa che anche nella SMC non sarebbe opportuno inserire dei progetti di educazione alla cittadinanza o comunque dei progetti interdisciplinari che abbiano una valenza civica. E non significa neppure che la situazione sia rosea. Infatti, anche ipotizzando che la dotazione oraria della materia «Storia e Istituzioni politiche» in futuro dovesse rimanere tale (ciò che non è scontato: anche se le previste misure di risparmio non dovessero toccare direttamente la storia, in futuro la SMC potrebbe subire delle importanti riforme, mentre altre materie, come ad esempio l'economia politica, che offrono comunque una base di riflessione per la storia, rischiano di essere ridotte), le difficoltà di questo tipo di insegnamento sono comunque notevoli: il riuscire ad andare oltre la trasmissione di nozioni, permettendo agli allievi di riflettere e di formarsi opinioni proprie, richiede la possibilità di dedicare del tempo alla discussione critica in classe. Ciò che raramente è possibile, in un contesto che tende a ridurre sempre più i tempi a disposizione (con gravi rischi per la qualità dell'insegnamento). Malgrado questo, l'importanza dell'insegnamento della civica e della storia, inteso come strumento atto alla formazione della cittadinanza, è e rimane essenziale.

Più in generale non va infatti dimenticata la grande difficoltà nella quale si trovano i giovani oggi: ho accennato al fatto che la scuola non deve limitarsi a fornire nozioni e soprattutto non deve aumentare la quantità delle informazioni, deve piuttosto insegnare ai ragazzi a ricollegare le diverse informazioni tra loro, in modo da avere una visione complessiva della realtà ed essere quindi in grado di formarsi opinioni proprie. Si tratta di una grande sfida per la scuola moderna, che richiede molti investimenti in tempo ed energie, e soprattutto richiede che la scuola possa mantenere una dimensione a misura d'uomo, che



Foto TlPresse/F.A.

permetta agli allievi di essere seguiti dai docenti e di esprimersi all'interno delle classi. In questo senso sarà importante evitare di cedere alla tentazione di ridurre i costi aumentando il numero di allievi per classe, che a mio parere sarebbe dal punto di vista della qualità della scuola e dell'insegnamento la peggior soluzione. Va pure considerato che formare ed educare non significa operare un travaso di conoscenza negli allievi, bensì prendersi cura di loro, stimolarli e incuriosirli nella ricerca del sapere, renderli autonomi e dotarli degli strumenti necessari a ricollegare e connettere tra loro le diverse informazioni che ricevono. Infatti, come già detto, oggi le fonti di informazione sono quasi illimitate e alla portata di tutti (vedi internet). Più difficile è però essere in grado di analizzare le situazioni ed individuare i problemi, saper organizzare in un sistema strutturato le diverse informazioni e, di conseguenza, formarsi delle opinioni proprie fondate con cognizione di causa. Questo richiede una concezione dell'insegnamento della storia e della civica interdisciplinare (a mio avviso la storia è una delle materie interdisciplinari quasi per definizione), che apra le menti ai diversi problemi e alle diverse possibili interpretazioni degli stessi. Anche attraverso il confronto, la discussione tra gli allievi. Per que-

sto è molto importante che ci siano gli spazi per la discussione in classe (la stessa capacità di discutere, di rispettare le idee degli altri, è tutt'altro che scontata per i giovani studenti - e non solo per loro-) e per l'approfondimento di alcune tematiche particolari e problematiche di attualità. È inoltre importante che l'insegnante di storia sia consapevole (come dovrebbe essere uno storico, abituato a cercare l'oggettività e cosciente delle difficoltà, se non addirittura dell'impossibilità di raggiungerla) che deve aiutare i suoi allievi a sviluppare le loro idee e la loro personalità. Certo le idee e le opinioni degli allievi dovranno essere ragionate e fondate, i ragazzi dovranno essere portati ad analizzare i problemi a fondo e non superficialmente, dovranno essere stimolati a rimettersi in discussione e ad essere critici (anche con le loro stesse opinioni), a considerare tutti gli aspetti e ricollegare le diverse informazioni: però le opinioni dovranno essere le opinioni personali degli allievi (e quindi non quelle dell'insegnante o di altri allievi). In altre parole va insegnato agli allievi a ragionare con la propria testa.

\* Docente presso la Scuola Professionale per Sportivi d'Elite di Tenero



# Un tuffo nella Capitale federale

di Guido Codoni\*

## Resoconto della giornata

Prima di salire sulle tribune del Consiglio Nazionale per assistere a una mezzora di sessione autunnale le raccomandazioni agli allievi sono chiare: guardate in silenzio e non disturbate i lavori. Entriamo e ci accomodiamo nella zona a noi riservata. La classe è tranquilla, gli allievi si guardano in giro, la sala è molto vasta: si cerca il pesce camuffato nelle rocce del dipinto del Grütli. Ci si guarda ancora in giro, a turno i parlamentari esprimono le loro considerazioni: in Svizzera si parla prevalentemente tedesco e la comprensione ci risulta molto difficile.

È poi il consigliere Nazionale Fabio Pedrina che gentilmente ci accoglie nella sala delle Commissioni. Sia lui sia la nostra guida ci spiegano come mai la sala del nazionale è poco occupata e poco attenta. I «giochi» si svolgono soprattutto nelle commissioni e nei gruppi di partito. Gli allievi rivolgono al deputato le domande preparate in classe. Domande brevi, risposte un po' più lunghe. La politica non è un cosa semplice. Ci onora in seguito la visita di altri quattro consiglieri nazionali, mezza deputazione ticinese che dedica parte del proprio tempo a una ventina di ragazzini di 12-13 anni. Notevole.

All'uscita di palazzo, i ragazzi sono contenti, perché la nuova piazza è animata da un mercato di prodotti agronomici della regione. C'è festa.

E festa sarà ancora la sera dopo, quando su piazza federale gli allievi potranno fare lo slalom fra i famosi 26 zampilli, uno per cantone.

## Che cosa sarà rimasto nelle menti degli allievi?

I ragazzi hanno potuto constatare che a dirigere le sorti di uno stato come il nostro ci sono molte persone. Che queste persone hanno visioni e opinioni diverse ma che cercano comunque di lavorare assieme. Che il lavoro di parlamentare è molto impegnativo e la remunerazione non sufficiente a fare di un deputato un professionista. Che i parlamentari non sono persone extraterrestri ma cordiali e disponibili.

Anche Palazzo federale resterà nella loro memoria, un palazzo austero, imponente, bello. Sorvegliato, con di-

screzione e gentilezza, dove nulla è lasciato al caso e l'efficienza è palpabile.

Questa è una prima presa di contatto con le nostre istituzioni, una prima mano di «vernice» a cui dovranno seguire altre esperienze.

## Le considerazioni del docente

Quando ci siamo messi a tavolino per programmare l'uscita in terra berne- se, abbiamo voluto inserire, nella nostra gita di quattro giorni, una visita a Palazzo federale e un incontro con un deputato. Il perché è presto detto. Termini come economia, governo o parlamento sono come una nebulosa nella mente dei nostri ragazzi. Economia, per qualcuno tutt'al più significa risparmiare. Governo e parlamento sono sinonimi di cose noiose, da lasciare agli adulti.

Abbiamo pensato che parlare con i deputati, vederli al lavoro nelle aule del Parlamento, poteva essere un

punto di partenza importante per suscitare l'interesse dei nostri allievi. Non ci illudiamo che ora i nostri ragazzi sappiano che cos'è un governo o qual è la funzione di un parlamento. Però ora abbiamo dei punti di riferimento ai quali agganciarci quando, durante le lezioni, parliamo di potere esecutivo o potere legislativo.

L'insegnamento è paragonabile a un muro grezzo sul quale bisogna dare delle mani di pittura affinché alla fine la parete si presenti utilizzabile e ammirata. Noi ci auguriamo di avere dato una prima consistente mano.

Al termine dell'incontro con la deputazione ticinese alle camere (erano presenti quasi tutti i deputati che siedono al Nazionale) i ragazzi si sono resi conto che i politici non sono persone inarrivabili: con loro si può chiacchierare anche del più e del meno.

Avvicinare i ragazzi alla politica è sicuramente un obiettivo che abbiamo raggiunto.

## Le impressioni di alcuni allievi sulla visita a Palazzo federale e sull'incontro con i Parlamentari

- «Ci hanno spiegato i problemi della Svizzera e del fatto che ci sono paesi troppo ricchi e altri troppo poveri.» (Ivan P.)
- «Nella Sala del Consiglio degli Stati ho ammirato le tende finemente ricamate, regalate dal Cantone S. Gallo, conosciuto in tutto il mondo per la bellezza dei ricami. Ho ammirato con curiosità anche il quadro della Landsgemeinde, di cui non sapevo niente. Ho imparato così il vecchio modo di votare, al quale le donne non potevano partecipare. Ho notato anche la grande differenza di dimensioni tra le due sale (Sala del Consiglio Nazionale, Sala del Consiglio degli Stati), e mi è stato spiegato il motivo: nella Sala del Consiglio Nazionale i cantoni più grandi hanno più potere, perché ogni cantone ha diritto a un rappresentante ogni 36'000 abitanti; invece, nella Sala degli Stati, ogni cantone ha diritto a due rappresentanti. La cosa più interessante di tutta la visita al Palazzo Federale è stata l'occasione di imparare cose nuove sulla civica e di capire il funzionamento del Parlamento. E' importante conoscere la civica, perché i ragazzi ed i bambini di oggi sono gli adulti del domani, e tra pochi anni saremo chiamati anche noi a votare le leggi della Svizzera, e a decidere il futuro del nostro paese.» (Manuela)
- «Mi è piaciuto molto il quadro rappresentante la Landsgemeinde: mi ha impressionato il lampadario regalato dal Cantone Lucerna al Palazzo Federale con 208 lampadine rappresentanti i 208 paesi che aveva quel cantone. Mi ha impressionato anche il quadro rappresentante il lago di Lucerna. Sono soddisfatto dell'incontro con i parlamentari ticinesi con cui abbiamo discusso dei problemi della Svizzera e delle ultime votazioni.» (Loris)
- «Il Palazzo Federale è un edificio davvero enorme (proprio non me lo aspettavo così) ed incontrarci i parlamentari è stato emozionante... un po' come il primo giorno di scuola non sai cosa dire, cosa fare, come comportarti... Mi è davvero piaciuto tantissimo.» (Carol)

\* Docente alla Scuola media di Stabio



# La comunicazione aumentativa e alternativa

di Tiziana Jurietti\*

## Introduzione

### Un incontro

In un caldo pomeriggio estivo, Davide siede in giardino con i suoi compagni e i suoi maestri. Davide frequenta la scuola d'infanzia di una fondazione che si occupa di bambini e adulti in situazione di handicap. Oggi ho un appuntamento con la logopedista che lavora con il bambino. Scopo dell'incontro è di porle delle domande relative al suo lavoro nel campo della comunicazione aumentativa e alternativa (CAA).

La logopedista si rivolge a Davide.

Davide risponde indicando sulla sua tabella di comunicazione i simboli -terapia- e -uscire-, volendo comunicarci che la mattina aveva avuto un'ora di logopedia e che in quel momento si trovava in giardino.

Esperienze di questo tipo sono all'ordine del giorno per operatori che lavorano con persone che comunicano con un sistema di comunicazione alternativo e aumentativo. Per me, al contrario, si è trattato di un'esperienza molto interessante, soprattutto perché fino a quel momento mi ero occupata di questa tematica solo da un punto di vista teorico. Questa esperienza è stata interessante perché mi ha mostrato una volta di più come sia auspicabile dare, a tutte le persone che per svariati motivi non possono esprimersi attraverso la parola, un'altra via per comunicare. Mi è sembrato chiaro quanto sia importante che la pedagogia speciale riconosca all'ambito della comunicazione aumentativa e alternativa un ruolo centrale, affinché sempre più persone possano, come Davide quel pomeriggio, raccontare qualcosa di loro ed entrare in questo modo in contatto con il mondo e con gli altri.

### Premesse

La comunicazione ha un ruolo fondamentale nel nostro sviluppo sia intellettuale sia sociale. Nel momento in cui viene a mancare la possibilità di comunicare con il mondo attraverso i canali usuali (la parola), è necessario che venga offerta alla persona una via diversa per esprimersi. L'ambito interdisciplinare della CAA si assume il compito di supplire alle difficoltà della persona confrontata con una disabilità comunicativa. Per raggiungere questo scopo vengono utilizzati

diversi metodi di comunicazione (linguaggio dei segni, tabelle di comunicazione, computers, ecc.), a dipendenza di quali siano i bisogni della persona e del suo ambiente circostante. «In pratica ogni comunicazione che costituisce, potenzia o integra il linguaggio verbale, fa parte della CAA»<sup>1</sup>. Il sistema di CAA che viene creato può essere composto dai diversi elementi elencati sopra, affinché la persona possa comunicare nel modo più efficace nei vari ambienti in cui interagisce. Si parla dunque di comunicazione multimodale.

Per definizione infatti, si ha comunicazione soltanto all'interno di gruppi (o comunità), in quanto il gruppo rappresenta una condizione necessaria, una premessa indispensabile e un vincolo per la genesi, per l'elaborazione e per la conservazione di qualsiasi sistema di comunicazione. Un intervento che si concentra sull'individuo, senza dare un'attenzione particolare anche alle persone che lo circondano, rischia di non avere successo. Non solo la persona con una disabilità deve dunque sviluppare un nuovo modo di comunicare, ma anche i suoi genitori, gli insegnanti, gli amici, ecc. devono apprendere a comunicare con lei in una modalità diversa.

## Comunicazione alternativa e aumentativa in Ticino

### Generalità

Vista la rilevanza che questo tema dovrebbe ricevere nel campo della pedagogia speciale (o curativa), ho deciso di occuparmi nella mia tesi di laurea<sup>2</sup> della diffusione della CAA nel Canton Ticino. Punto di partenza di questo lavoro è il modello di BEUKELMAN & MIRENDA (1998).

### Soggetto e domande della ricerca

Tre domande erano al centro della ricerca:

1. Quali sono gli elementi che caratterizzano gli interventi pratici nell'ambito della CAA?
2. Quali condizioni - dal punto di vista degli operatori intervistati - sono necessarie nell'ambito del sostegno professionale alle persone con una disabilità, affinché la CAA possa essere realizzata nella pratica?
3. Sono necessarie secondo gli intervistati ulteriori offerte quali

modelli o strutture organizzative, affinché la CAA possa diffondersi maggiormente? Se sì, in che forma e in che quantità?

Riassumendo mi interessava capire quali fossero le esperienze, gli approcci e le aspettative degli operatori in Ticino nell'ambito della CAA.

### Metodo di ricerca

Quale metodo di ricerca è stata scelta l'intervista agli esperti (*Expert interview*) secondo MEUSER & NAGEL (1991). Gli intervistati sono operatori che si occupano o si sono occupati del tema della CAA in diverse istituzioni del Cantone. Auspicabile, per ottenere i risultati sperati, era che questi operatori potessero contare su una buona esperienza nel campo. Per avere un'idea generale della diffusione della CAA in Ticino sono stati scelti operatori che lavorano in diversi ambiti. Sono state scelte otto persone (per problemi tecnici, solo sei delle interviste sono state utilizzate per questa ricerca): sei persone che lavorano nell'educazione e istruzione di bambini e adolescenti, una persona attiva nel campo degli adulti e una persona con una funzione di direzione nella scuola.

Le interviste sono state trascritte e in seguito analizzate tramite un metodo qualitativo, che ha permesso di raggiungere meglio i risultati sperati<sup>3</sup>.

### Risultati

Le interviste hanno permesso di rilevare alcune interessanti informazioni relative alle esperienze fatte in Ticino nell'ambito della CAA. Di seguito presenterò, seppur in modo schematico, i risultati ottenuti.

### Caratteristiche delle esperienze di CAA

È importante ricordare che questi risultati riguardano solo le sei esperienze prese in considerazione e non hanno una validità generale, per quel che riguarda la pratica della CAA in Ticino.

Quali sono gli elementi che caratterizzano gli interventi pratici nell'ambito della CAA?

Sono state identificate le seguenti caratteristiche:

- Punto di partenza di un qualsiasi intervento sono i bisogni della persona disabile.
- La CAA non viene descritta solo come l'introduzione di un computer per comunicare, ma vengono



considerati anche altri modi comunicativi (le tabelle comunicative, ecc.). Ciononostante il computer svolge un ruolo importante in tutte le interviste considerate.

- Al contrario della mia ipotesi iniziale, l'introduzione della CAA non viene solo dalla base, ossia dagli operatori che lavorano a diretto contatto con il disabile, ma in due casi anche dalla direzione che garantisce così un maggiore sostegno all'iniziativa. Si può comunque dire che la CAA è stata introdotta in Ticino soprattutto grazie all'attività di alcuni pionieri e la sua utilizzazione è soprattutto da ricondurre all'attività di poche persone.
- Una collaborazione con altri partners comunicativi (famiglia e altre persone di riferimento) è ritenuta importante, ma nella maggior parte dei casi l'intervento è pianificato ed eseguito dagli operatori e solo in un secondo momento introdotto anche negli altri sistemi, se c'è disponibilità. I partners comunicativi vengono comunque coinvolti nell'assessment iniziale, soprattutto per la raccolta di informazioni per quel che riguarda le abitudini del disabile nei diversi ambienti (per esempio nella famiglia).
- Gli operatori hanno svolto delle formazioni nel campo della CAA. Oltre a queste possibilità all'interno degli istituti formativi, gli operatori si sono formati in modo autodidatta e soprattutto grazie all'esperienza pratica. Possibilità di formazione sono presenti anche in Ticino, per esempio alla SUPSI e all'ASP.
- Possibilità di consulenza per il lavoro con la CAA sono presenti in Ticino e fuori Cantone (in particolare in Italia) e sono state utilizzate dagli operatori.

#### **Condizioni necessarie**

*Quali condizioni – dal punto di vista degli operatori intervistati – sono necessarie nell'ambito del sostegno professionale alle persone con una disabilità, affinché la CAA possa essere realizzata nella pratica?*

Sono state identificate le seguenti condizioni:

- Alcuni operatori hanno citato delle difficoltà a superare i deficit della persona disabile che possono porre delle condizioni all'introduzione della CAA. Viene comunque sottoli-

neata l'importanza della capacità dell'operatore di sviluppare strumenti per superare i limiti che una persona disabile può presentare e che in un primo momento sembrerebbero ostacoli insuperabili.

- Quale importante condizione è stato citato il riconoscimento del ruolo comunicativo che ogni partner ha. Ognuno deve sapere che se la comunicazione non funziona, la responsabilità è da ricercare sia nella persona con disabilità sia nella persona che comunica con lei. Nel momento in cui questo aspetto è percepito, la comunicazione è più efficace.
- Le conoscenze relative sia alla CAA sia alla comunicazione in generale sono considerate di particolare rilevanza. Sono state citate conoscenze a livello di didattica e di sistematica dell'intervento.
- La collaborazione con altri partners comunicativi è considerata necessaria soprattutto al fine della raccolta di informazioni. Il coinvolgimento della famiglia e di altri operatori che lavorano con il soggetto non è considerato da tutti gli operatori come una condizione fondamentale.
- Per quel che riguarda le condizioni a livello istituzionale, le risposte si differenziano. Secondo i rappresentanti della scuola è importante la presenza nell'istituto di operatori che siano disposti a confrontarsi con le tematiche. È l'operatore a doversi occupare dello sviluppo dell'intervento. Secondo gli operatori che lavorano negli istituti è fondamentale che la direzione sostenga il progetto e metta a disposizione risorse materiali, affinché l'operatore possa sviluppare gli interventi di CAA e abbia la possibilità di diffondere il proprio sapere agli altri operatori.

#### **Aspettative e visioni degli operatori**

*Sono necessarie secondo gli intervistati ulteriori offerte quali modelli o strutture organizzative, affinché la CAA possa diffondersi maggiormente? Se sì, in che forma e in che quantità?*

Sono state identificate le seguenti aspettative:

- Tutti gli operatori si augurano che la pratica della CAA si diffonda maggiormente, dunque anche in altri ambiti (età prescolare, adulti e terza età). Per questo è necessario che le

persone alle quali competono le decisioni nel campo della pedagogia speciale riconoscano l'importanza degli interventi nell'ambito della CAA.

- Per permettere questa maggior diffusione, vengono auspicati il potenziamento delle possibilità di formazione e l'introduzione dell'insegnamento della CAA nella formazione di base di pedagogia speciale.
- Gli operatori non considerano utile la creazione di un apposito ufficio di consulenza.
- Tutti gli operatori sono interessati alla creazione di un gruppo di scambio in Ticino per tutti coloro che lavorano in questo campo.
- Un cambiamento di strutture in Ticino così come la creazione di un centro di CAA simile a quelli presenti in altre nazioni non sono considerati necessari.

#### **Conclusioni e prospettive**

Questa ricerca ha permesso di descrivere i primi importanti passi che si stanno facendo in Ticino affinché l'ambito della CAA si stabilisca nel sistema di sostegno alle persone con una disabilità comunicativa.

In base alle risposte date dagli operatori intervistati e alle premesse teoriche che sono state presentate brevemente in questo articolo, vorrei formulare alcune proposte, affinché l'ambito della CAA si ancori maggiormente in Ticino:

- Primo passo fondamentale è il riconoscimento della rilevanza della CAA nel lavoro con persone con una disabilità comunicativa. Ciò non riguarda solo gli operatori che lavorano a diretto contatto con il disabile, ma anche coloro che decidono – a livello politico – della disponibilità di risorse finanziarie.
- La conoscenza dei diversi modi di comunicazione e delle strategie di implementazione di un sistema di CAA deve essere maggiormente diffusa. In particolare è importante che gli operatori siano coscienti dell'importanza di una pianificazione e di una valutazione accurata dell'intervento. Il modello di partecipazione di BEUKELMAN & MIRENDA (1998) risulta essere uno strumento che sostiene una riflessione fondata su aspetti teorici: la base dell'agi-



re professionale. Sarebbe dunque auspicabile che il concetto della CAA e il modello di partecipazione siano introdotti negli approcci pedagogici delle istituzioni<sup>4</sup>.

- L'ambito della CAA dovrebbe diffondersi anche in altri campi d'intervento (Handlungsfelder). In particolare sarebbe importante che si stabilisca negli ambiti pre- e postscolastici, affinché si possa dare al bambino, già nei primi anni, un metodo per comunicare, nel caso in cui non fosse in grado di esprimersi attraverso la parola. D'altra parte anche nel lavoro con gli adulti dovrebbe essere presente la possibilità di intervenire nell'ambito comunicativo. La comunicazione è uno strumento necessario in ogni momento della vita, non dev'essere limitato alle ore di scuola o alle sedute di terapia.
- Proprio perché la comunicazione concerne tutti gli ambienti in cui una persona vive, la collaborazione tra i diversi sistemi (scuola, famiglia, terapia, ecc.) deve essere maggiormente presa in considerazione. L'importanza della collaborazione tra i diversi attori coinvolti è stata messa in rilievo da diversi autori<sup>5</sup>. Le conoscenze relative alla CAA devono essere insegnate nelle scuole che formano gli operatori.
- Le possibilità di informazione e di consulenza devono essere potenziate.
- Sarebbe importante costruire una rete di contatti sia all'interno del Canton Ticino sia con altri cantoni e altri paesi, affinché si possano scambiare informazioni ed esperienze di lavoro. A questo scopo possono essere utilizzate piattaforme

già presenti (tra cui: Charter ISAAC-Italy, Regionalgruppe Schweiz der German Speaking Countries).

- Devono essere favorite la riflessione teorica e la ricerca.
- È necessaria una traduzione in italiano di testi relativi alla CAA, in quanto è stata rilevata una carenza di letteratura in lingua italiana.

Queste sono alcune proposte che secondo me dovrebbero aiutare a diffondere l'uso di tale opportunità.

Pur ritenendolo molto importante nel lavoro con le persone con disabilità comunicativa, non voglio certo sostenere che questo approccio sia l'unico e sia in grado di risolvere tutti i problemi. Nella pedagogia non possiamo pensare di avere a disposizione degli strumenti che vadano bene per tutte le persone e in tutte le situazioni. Ciò che trovo interessante in questo concetto è che viene messa in evidenza l'importanza della comunicazione nella vita di ogni persona, con o senza disabilità. È importante che anche nel lavoro con persone con una grave disabilità non si dimentichi che chiunque ha bisogno di comunicare.

Le proposte riportate sopra vogliono soprattutto essere un punto di partenza per una riflessione, che permetterà forse di realizzare ciò che uno degli intervistati si augura: «...Spero che si crei la cultura della comunicazione aumentativa e alternativa...».

\* Licenziata in pedagogia presso l'Università di Zurigo

## Bibliografia

- BEUKELMAN, DAVID R. & MIRENDA, PAT (1998): Augmentative and Alternative Communication. Management of severe communication disorders in children and adults. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- BJÖRCK-ÅKESSON, EVA; GRANLUND, MATS & OLSSON, CECILIA (1996): Collaborative problem solving in communication intervention. In: VON TETZCHNER, STEPHEN & JENSEN, MOGENS H. (eds.): Augmentative and Alternative Communication: European perspectives. London: Whurr Publishers, pp. 324-341.
- LAGE, DOROTHEA & ANTENER, GABRIELA (1999): Uk-Multiplikatorinnen-Ausbildung in Einrichtungen für Menschen mit einer Entwicklungsbeeinträchtigung. In: ISAAC-GSC: Unterstützte Kommunikation mit nicht-sprechenden Menschen: Tagungsband der 5. Fachtagung Dortmund 1999. Karlsruhe: von Loeper, S. 108-118.
- MEUSER, MICHAEL & NAGEL, ULRIKE (1991): Experteninterviews – Vielfach erprobt, wenig bedacht. In: GARZ, DETLEF & KRAIMER, KLAUS: Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471.
- RIVAROLA, AURELIA (2002): Il Servizio di Comunicazione Aumentativa e Alternativa del Centro Benedetta d'Intino. In: SCASCIGHINI, GABRIELE (a cura di): Comunicazione Alternativa e Aumentativa: Esperienze in regioni di lingua italiana. Lucerna: SPC/SZH, pp. 45-50.

## Note

- 1 RIVAROLA 2002, p. 54.
- 2 Il titolo del lavoro è il seguente: «...Spero che si crei la cultura della comunicazione aumentativa e alternativa...». *Erfahrungen, Meinungen und Wünsche der Fachpersonen über AAC im Kanton Tessin* (Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik, Dezember 2003).
- 3 Tralascio per motivi di spazio in questo articolo i particolari relativi al metodo della ricerca.
- 4 A questo proposito LAGE & ANTENER (1999) si occupano nel loro articolo di come organizzare una formazione per operatori di un'istituzione, in modo che il concetto della CAA resti ancorato nell'istituzione, vada dunque ad aumentare le conoscenze di base dell'istituzione (*Knowledge management*).
- 5 cfr. BEUKELMAN & MIRENDA 1998; BJÖRCK-ÅKESSON ET AL. 1996; HEIM & JONKER 1996; MENDES & RATO 1996.



### Dossier didattico sui sensi: l'orecchio e la protezione dell'udito (1./2. media)

- Informazioni per l'insegnante con diverse offerte e proposte
- Modelli per fotocopie
- Materiali strutturati, illustrati, esemplari e di attività
- incl. CD-acustico con esempi acustici
- incl. CD-didattico con materiali di lavoro digitali
- Verifica dell'apprendimento
- Una scatola con materiali supplementari è disponibile gratuitamente per il prestito

- Dossier didattico Orecchie tese, incl. modelli per fotocopie, CD-didattico e CD-acustico per le scuole medie Fr. 44.00
- CD con materiali di lavoro digitali, CD-didattico e CD-acustico per le scuole medie Fr. 25.00

#### Ordinazioni:

**BERNET** BernerVerlag.ch GmbH  
Bernhardzellerstrasse 25  
CH-3205 Waldkirch  
Telefon 071 433 19 67  
Fax 071 433 20 89  
Info@bernetverlag.ch  
www.bernetverlag.ch



# Comunicati, informazioni e cronaca

## «Leadership educativa e scuola che cambia», Congresso 2005 della Società svizzera di ricerca in educazione (SSRE), Lugano, 21-23 settembre 2005

Nei nostri sistemi formativi, la crescente complessità di una realtà che evolve rapidamente ha portato alla consapevolezza della necessità di un continuo adattamento alle nuove esigenze sociali. Tali sistemi devono quindi essere sufficientemente flessibili per poter far fronte alle nuove sfide educative, ciò che implica una maggior delega di responsabilità agli istituti scolastici e una redistribuzione del potere decisionale a tutti i livelli: organizzativo, pedagogico, didattico, gestionale, ecc.

Questa evoluzione impone la definizione di nuovi ruoli e professioni, in grado di progettare, condurre e gestire gli ambiti di loro competenza: la scuola ha bisogno di veri e propri leader locali. Il termine *leader* non allude ad una figura unicamente manageriale o economista, ma assume un'accezione ampia, che comprende aspetti pedagogici, amministrativi, relazionali e creativi.

Il *leader* di un sistema di formazione – che sia un istituto scolastico, un'amministrazione o uno Stato – non deve unicamente gestire il quotidiano, ma può e deve essere agente di cambiamento, stimolare l'innovazione, sostenere le iniziative di miglioramento.

Il Congresso 2005 della Società svizzera di ricerca in educazione (SSRE), organizzato quest'anno dall'Ufficio studi e ricerche della Divisione della scuola del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS), in collaborazione con l'Università della Svizzera italiana (USI) e l'Alta scuola pedagogica (ASP), si propone di esplorare queste tematiche, le loro interrelazioni, la loro evoluzione storica, le molteplici definizioni di *leadership*, inerenti o meno al cambiamento scolastico, le pratiche esistenti e i problemi aperti. Il Congresso si terrà a Lugano da mercoledì 21 a venerdì 23 settembre 2005.

Intitolato «Leadership educativa e scuola che cambia», questo appuntamento si rivolge in particolare ai ricercatori in educazione, ai dirigenti scolastici così come a tutti gli operatori sco-

lastici interessati. Durante il Congresso interverranno in qualità di relatori principali alcuni dei massimi esperti internazionali del settore, quali ad esempio il prof. Andy Hargreaves di Boston, il prof. David Hopkins di Londra, il prof. Gian Piero Quaglino dell'Università degli Studi di Torino, oltre al prof. Edo Poglià dell'USI.

Il programma dei tre giorni di lavori, così come una serie di indicazioni complementari, si trovano in Internet al seguente indirizzo: <http://ssre05.educanet2.ch>. Il termine di iscrizione è previsto per il 14 settembre 2005; si ricorda che è possibile iscriversi anche a una sola giornata pagando una tariffa ridotta.

Il Segretariato del Congresso presso l'Ufficio studi e ricerche (091 814 63 71, [info@ssre05.educanet2.ch](mailto:info@ssre05.educanet2.ch)) è a disposizione per qualsiasi informazione supplementare.

## Formazione per operatrici di prevenzione dentaria

Il 25 e 26 ottobre 2005 si terrà, presso le scuole comunali di Breganzona, via Camara 63, il corso di formazione per operatrici di prevenzione dentaria, organizzato dalla Commissione cantonale per il Servizio dentario scolastico in collaborazione con la Sezione di medicina dentaria preventiva dell'Università di Zurigo. Chi frequenta il corso di due giornate riceve un certificato che abilita all'insegnamento della profilassi dentaria nelle scuole elementari e nelle scuole dell'infanzia del Cantone. Le persone che desiderano partecipare devono annunciarsi entro il 28.9.2005 al seguente indirizzo: Danilo AVOLIO, medico dentista, via del Sole 17, 6600 Muralto; fax: 091 744 61 38; indirizzo e-mail: [studioavolio@bluewin.ch](mailto:studioavolio@bluewin.ch).

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

## I quaderni del San Gottardo

Sono usciti "I quaderni del San Gottardo", una nuova pubblicazione a carattere didattico e divulgativo, promossa e curata dall'Associazione amici del Museo Forte Airolo. L'opera è costituita da 6 fascicoli destinati agli allievi della Valle e a tutte le classi di scuola elementare o media che soggiornano in Leventina per dei periodi di scuola ver-

de o per la pratica degli sport invernali. La pubblicazione permette di approfondire le conoscenze storiche, geografiche e scientifiche della regione che si estende attorno al passo del San Gottardo.

I quaderni possono essere acquistati nei musei dell'Alta Leventina oppure ordinati agli Uffici di Leventina Turismo ad Airolo (091 869 15 33) o Faido (091 866 16 16); sono pure ottenibili presso l'Associazione Amici del Forte Airolo (091 873 71 11) e presso la Fondazione Pro San Gottardo (091 869 15 25). I fascicoli vengono messi in vendita a un prezzo unitario che varia fra i fr. 3.– e i fr. 5.–, il set completo dei sei fascicoli viene offerto alle scuole a fr. 12.–.

## Premio Dialogare 2006

L'associazione Dialogare promuove anche quest'anno un concorso letterario (primo premio fr. 1'000.–) dal titolo «La svolta». Le/i partecipanti sono invitate/i a scrivere un racconto sul tema che tocca il bisogno di cambiare e di rimettersi in gioco, negli affetti, nel lavoro, nella formazione, nei progetti, nelle idee. Per ricominciare.

I testi, in lingua italiana, inediti e della lunghezza massima di 3 cartelle, dovranno pervenire entro il 15 dicembre 2005 al Segretariato (Via Foletti 23, 6900 Massagno, [segretariato@dialogare.ch](mailto:segretariato@dialogare.ch)). La giuria (composta da Carla Agustoni, Luciana Caglio, Monica Piffaretti, Franca Tiberto, Luciana Tufani e Osvalda Varini) assegnerà il premio l'8 marzo 2006. È possibile trovare il bando del concorso anche sul sito dell'Associazione: [www.dialogare.ch](http://www.dialogare.ch). Per eventuali ulteriori informazioni ci si può rivolgere al segretariato telefonando al numero 091 967 61 51.

## «Incontri con la Matematica»

Il 4-5-6 novembre 2005 si terrà a Castel San Pietro Terme (Bologna) il XIX Convegno Nazionale «Incontri con la Matematica: «Didattica della Matematica e processi di apprendimento».

Per informazioni relative al Convegno ci si può rivolgere a:

Maria Rita Barboncini, Ufficio Cultura Turismo, Comune di Castel San Pietro Terme; telefono: 051 695 41 98; e-mail: [ufficioturismo@cspierto.provincia.bo.it](mailto:ufficioturismo@cspierto.provincia.bo.it). L'iscrizione avviene direttamente durante il Convegno, non si accettano pre-iscrizioni.



## Dov'è finita «la signorina maestra»?

di Antonio Bolzani\*

In solaio ho ritrovato i miei quaderni rilegati delle scuole elementari: i sentimenti, sfogliando quei fogli quadrettati, erano un misto di nostalgia e di curiosità. Quegli scritti risalgono a oltre trent'anni fa e quindi è inevitabile provare un certo emozionante disagio di fronte al tempo che è trascorso; ma al di là degli aspetti prettamente nostalgici, mi interessava paragonare il programma della mia seconda elementare di allora a quello della seconda elementare di mio figlio, che ha appena concluso il suo primo biennio scolastico. Ebbene, dico subito che sul piano quantitativo ha fatto molto di più lui che non il sottoscritto trentaquattro anni fa: il suo volume di carta è nettamente superiore al mio. Sono perdente pure sulla quantità dei disegni prodotti: i suoi due quaderni rilegati sono ricchissimi di ogni sorta di colori, di sfumature e di tonalità: la sua documentazione pittorica riempirebbe quasi tutte le pareti del Museo Cantonale d'Arte! Nel mio quadernone, invece, prevale il bianco dei fogli e il grigio dei quadretti, il blu della penna stilografica e il rosso delle correzioni della signorina maestra; sì, proprio così, la chiamavamo «signorina maestra», pur avendo la «signorina» in questione ben oltre i sessant'anni. Altra epoca, altri modi di porgersi, un avvicinamento reverenziale alla vita scolastica ed altri valori: il discorso è conosciuto, il mondo è cambiato, la rivoluzione tecnologica e multimediale ci ha e ci sta condizionando l'esistenza e la globalizzazione in atto ci fa avere oggi un approccio differente alla quotidianità rispetto a quello degli anni Sessanta e Settanta. È perciò arduo dare dei giudizi di valore e delle note di merito o di demerito su quanto si fa oggi nelle aule rispetto a quanto si faceva una volta: il paragone difficilmente reggerebbe, anche se ogni tanto andrebbe rivalorizzato tutto

quanto di buono e di positivo la scuola elementare di noi quarantenni ci ha insegnato. Innanzitutto non riesco ancora ad abituarci al «Ciao direttore» gridato più volte nei cortili e nei piazzali degli istituti scolastici da spavaldi ed estroversi alunni; così come mi suona strano sentire i bambini che dicono la «Paola mi ha dato un compito per domani». E se la Paola, piuttosto che la Silvia, la Manu, la Cris o l'Anna le chiamassimo ancora «la maestra», che male ci sarebbe? Oltre ad un salutare e graduale ripristino di certe forme tradizionali ma mai desuete (il «lei» dopo tutto funziona sempre e non presenta particolari problemi nell'uso), vorrei che la scuola elementare di oggi, alla quale riconosco una lodevolissima serietà di intenti e un'eccellente varietà nei programmi offerti ai nostri figli, ritrovasse quel rigore e quei salutarci principi didattici e pedagogici che – strada facendo – si sono un po' smarriti. Faccio un esempio, riprendendo il paragone tra i miei quaderni rilegati e quelli di mio figlio: la forma era molto – ma molto! – più curata una volta. La mia signorina maestra in questo senso era esemplare e pignola fino all'inverosimile: anche quando presentavo dei testi puliti, ordinati e scritti con una dignitosa grafia, il suo insindacabile e inappellabile giudizio non lasciava spazio a possibili interpretazioni e recriminazioni. Si andava dal «Si può e si deve migliorare» al «La prossima volta cura maggiormente la forma», fino ad arrivare al perentorio «Hai scritto male!». Oggi si è decisamente più aperti e più magnanimi nelle valutazioni sulla forma, qualcuno sostiene che si è forse troppo tolleranti nei confronti di scritture pasticciate; in generale, si è meno rigorosi nelle correzioni di testi che in altre epoche sarebbero stati impresentabili. Non bisogna generalizzare poiché

vi sono ancora dei maestri molto attenti alla forma, ma è opportuno che tutti i docenti di scuola sappiano far comprendere quanto un contenuto è ancora migliore se proposto con una forma apprezzabile; e questo vale sia nell'espressione scritta sia nell'espressione orale. In un'epoca in cui per qualcuno la scuola dovrebbe essere solo la scuola delle «3 I» (I come inglese, internet e impresa), riprendiamoci quel patrimonio di cultura e di valori sul quale si è poggiato per tantissimi anni l'insegnamento. Delle materie come l'italiano devono ritrovare forza, slancio e nuovi impulsi: dalla grammatica, dall'ortografia, dalla sintassi, dall'analisi logica, dai temi o dai componimenti, dai riassunti orali e scritti, dall'elaborazione di testi e dalla lettura ci siamo passati, bene o male, tutti. Non dimentichiamolo, scordarsene significherebbe privare le generazioni future di un indispensabile e fondamentale strumento per capire la società. La parola ci aiuta ad integrarci, a comprendere e a vedere il mondo con uno sguardo cosciente; se riusciamo a comunicare con una nostra capacità critica, saremo sicuramente più attrezzati nel difendere e nel sostenere le nostre tesi e le nostre idee. Sfruttiamo le ore d'italiano e investiamo una buona parte del nostro tempo scolastico per imparare a parlare, a scrivere e a leggere meglio: di questi tempi, in un mondo che ci richiede spesso di essere sempre più veloci con il rischio di essere anche più superficiali, è doveroso e legittimo trovare qualche valido rimedio per fermarsi a riflettere. E la riflessione sarà ancor più costruttiva se sapremo confrontarci, con cognizione di causa, con l'imperante e festante effimero che – più o meno consapevolmente – ci circonda e ci travolge.

\*Giornalista della RTSI

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

**Redazione:**  
Diego Erba – direttore responsabile,  
Maria Luisa Delcò, Cristiana Lavio,  
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.–