

2 "Cinema&Gioventù", una presenza irrinunciabile a Locarno

di Stelio Righenzi

Nell'ambito del Festival internazionale del film di Locarno, il nostro Dipartimento organizza ogni anno, per il tramite del Centro didattico cantonale, un'offerta riservata ai giovani e mirata a proporre loro un'interessante frequentazione delle proiezioni cinematografiche e delle varie attività collaterali.

2 Finlandia: tutti insieme ma eccellenti

di Emanuele Berger

In tutte le recenti indagini internazionali nell'ambito dell'istruzione, le nazioni

scandinave risultano sempre ai primi posti. In particolare spicca una nazione, sempre ai vertici delle graduatorie: la Finlandia. Quali sono le caratteristiche del sistema scolastico finlandese?

6 Scuola media: tra bilanci e rilanci

di Mario Donati

Il bilancio di oltre vent'anni di scuola media risulta globalmente positivo; è tuttavia necessario uno sforzo importante per riposizionare la scuola media rispetto al mutato panorama formativo che la segue e alle nuove coordinate dell'attuale e futura società di riferimento.

9 Scuola dell'infanzia e il "nuovo bambino"

di Maria Luisa Delcò

12 Il Portfolio europeo delle lingue – Versione junior

di Véronique Roncoroni-Arlettaz

14 Il ricorso a lezioni private nella scuola media

di Myrta Mariotta

17 "Scopri i tuoi talenti": un'opportunità in più per le allieve e gli allievi di scuola elementare e scuola media

di Monica Caldeleri

Recensioni

18 Paolo Crivelli: Cristiana Guerra, «Proprietà e qualità

dello spazio urbano in Ticino: trasformazioni recenti».

21 «La scuola, l'assemblea dei genitori e altro ancora. Vademecum ad uso dei docenti e degli allievi».

22 Comunicati, informazioni e cronaca

24 L'opinione di...

Se portassimo in aula quel che ci è restato dei Campionati Mondiali?

di Antonio Bolzani

275

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXV – Serie III

Luglio-Agosto 2006

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



Finlandia: tutti insieme ma eccellenti

di Emanuele Berger*

In tutte le recenti indagini internazionali nell'ambito dell'istruzione (come ad esempio PISA), le nazioni scandinave risultano sempre ai primi posti. In particolare spicca una nazione, sempre ai vertici delle graduatorie: la Finlandia. Il suo successo non si limita al solo settore dell'istruzione, ma si estende anche ad altri importanti ambiti, come quello economico, ambito in cui risulta da anni la nazione più competitiva al mondo. Nella classifica stilata dal *World Economic Forum*, la Finlandia è definita «uno degli ambienti più innovativi al mondo» (Lopez-Claros, Porter, & Schwab, 2005, p. XIV). La sua eccellenza non è quindi confinata ad un singolo studio, né può essere liquidata come il risultato di particolari condizioni di misura.

Tanto successo non può che suscitare curiosità, il che spiega probabilmente la grande presenza di pubblico alla conferenza tenuta il 7 dicembre scorso a Locarno dal vicedirettore di un liceo di Helsinki, Heikki Kotilainen, che ha spiegato alcune caratteristiche del sistema scolastico finlandese. L'intento di questo articolo è quello di riprendere alcuni degli elementi sollevati dal prof. Kotilainen¹. Prima di entrare in materia, è però doverosa una premessa sulla problematica del-

la comparabilità dei sistemi educativi.

Ma è possibile comparare la Finlandia al Canton Ticino?

Di fronte ad ogni paragone tra diversi sistemi educativi, si pone legittimamente la questione della pertinenza di tali operazioni. Il problema è da tempo oggetto di studio (Bottani, 2003), e in questa sede non è possibile discuterlo a fondo. Si possono tuttavia fare alcune considerazioni. È ovvio che nessuna persona ragionevole riterrebbe possibile semplicemente trasporre un sistema educativo da un Paese all'altro sulla base dei risultati delle ricerche internazionali. Ogni sistema nasce e cresce in un contesto socio-culturale preciso, e ogni cambiamento deve considerare tali condizioni, che sono le principali determinanti delle sue caratteristiche. Ciò non impedisce però di andare a «caccia di idee», così come molti visitatori facevano negli anni '20 venendo in Ticino a osservare le esperienze innovative della Scuola Serena di Maria Boschetti Alberti. Del resto, è risaputo che le innovazioni in campo pedagogico (ma non solo) nascono spesso da idee raccolte in altri contesti, che fanno da stimolo per nuovi progetti originali. Va infine ricordato un fatto

importante, rilevato da Norberto Bottani in un recente intervento (Bottani, 2006): per delle ragioni complesse, legate al processo di globalizzazione, si può affermare che i sistemi educativi occidentali presentano tra loro molte più somiglianze che differenze, per cui non è fuori luogo compararli, traendone anche le dovute conseguenze.

Ma esaminiamo ora alcune caratteristiche del sistema finlandese.

Consenso culturale e sociale attorno alla scuola e prestigio degli insegnanti

I finlandesi considerano realmente l'educazione come uno degli aspetti fondamentali della società. La Finlandia era uno Stato molto povero, e dopo la Seconda Guerra mondiale l'intero Paese ha scommesso – vincendo – sull'educazione come unica vera risorsa di sviluppo. In Finlandia, infatti, sia i cittadini sia la classe politica sono pienamente consapevoli della centralità dell'educazione come motore dello sviluppo e della coesione sociale. Sono soprattutto i giovani molto dotati a scegliere di insegnare, perché è una professione attraente e prestigiosa. Solo una minima parte degli aspiranti docenti è ammessa alle scuole di formazione degli insegnanti. Secondo

«Cinema&Gioventù», una presenza irrinunciabile a Locarno

di Stelio Righenzi*

Gli appassionati di cinema e tutti coloro che amano abbinare il periodo vacanziero estivo con una frequentazione di appuntamenti festosi e culturali segnano le date del Festival internazionale del film di Locarno con largo anticipo nelle loro agende. La 59esima edizione si è appena conclusa e già migliaia di persone stanno pensando alla prossima edizione – quella del 60esimo – che si terrà dall'1 all'11 agosto 2007.

Nel contesto di quella che da molti è riconosciuta come una delle manifestazioni culturali più importanti dell'intero Paese, da ben 47 anni è presente, in forma autonoma per quanto ne concerne l'organizzazione, una sezione che dai più è conosciuta e apprezzata con la denominazione di «Cinema&Gioventù». Il nostro Dipartimento infatti organizza ogni anno, per il tramite del Centro didattico cantonale (CDC), un'offerta riservata ai giovani e mirata a proporre loro un'interessante frequentazione delle proiezioni cinematografiche e delle varie attività collaterali previste nell'ambito del Festival locarnese. Anche quest'anno dunque più di una trentina di giovani dai 17 ai 21 anni, provenienti oltre che dal Ticino anche da altri cantoni confederati e da alcune province italiane di confine, hanno vissuto intensamente i dieci giorni di Festival, abbinando in modo intelligente i momenti di puro divertimento (tantissimi) e di frequentazione delle sale cinematografiche, ad altri più

Kotilainen, i docenti finlandesi utilizzano una notevole parte del loro tempo libero per la formazione continua.

Decentralizzazione e omogeneità dell'offerta

A partire dalla fine degli anni '90, la Finlandia si è data una legislazione che definisce in modo uniforme gli obiettivi, i contenuti, le valutazioni, gli ordini scolastici, i diritti e le responsabilità degli studenti, ma che nel contempo accresce il potere di decisione delle autorità locali. In sintesi, si può dire che lo Stato centrale (parlamento e ministero dell'istruzione) decide i principi generali della scuola ed è responsabile della loro attuazione a livello nazionale, mentre le amministrazioni locali hanno un ruolo fondamentale nell'offerta di educazione. La maggioranza delle istituzioni che forniscono educazione primaria e secondaria sono gestite dai comuni, o da consorzi di comuni. Sono i comuni a determinare il grado di autonomia concesso ai singoli istituti, che è comunque generalmente molto elevato. Gli "unici" vincoli, garanti dell'equità del sistema, sono le leggi e le direttive nazionali (Education, 2004). Il sistema sembra funzionare molto bene, dal momento che secondo i dati PISA la Finlandia è uno

dei Paesi in cui le differenze di risultato tra istituti scolastici sono tra le più basse del mondo (OCDE, 2004), il che è un indice di forte equità.

Scuola comprensiva per un'equità generalizzata

Il principio dell'equità ha una tradizione molto lunga nei Paesi scandinavi, che si sono adoperati per fornire a tutti gli studenti eguali opportunità di accesso all'educazione e per ridurre gli ostacoli all'apprendimento, soprattutto per gli alunni svantaggiati. La strategia percorsa è stata quella di creare una scuola pubblica *comprensiva*, cioè un sistema che non seleziona o divide in alcun modo gli allievi nel corso della scolarità obbligatoria fino all'età di 16 anni, per nessuna disciplina scolastica, senza eccezioni. È stato inoltre posto l'accento sulla distribuzione delle scuole nel territorio (molto vasto), supplendo con una efficiente rete di trasporti laddove non era possibile l'insediamento di strutture scolastiche (Lie, Linnakylä, & Roe, 2002). Le competenze degli alunni di questi Paesi, in particolare della Finlandia, dimostrano che, contrariamente a quanto si potrebbe credere, i gruppi eterogenei sono di grande beneficio agli allievi deboli, come

pure agli allievi migliori (Berger, 2005). Tali risultati non sono certamente automatici. Discuteremo più avanti di quali strumenti si è dotata la Finlandia per affrontare nel quotidiano questa eterogeneità; qui aggiungiamo che dal 1990 nelle classi regolari del sistema finlandese sono stati pure inclusi a pieno titolo i bambini portatori di handicap mentale.

Ampia offerta disciplinare e flessibilità organizzativa

Come già accennato, i piani di studio (*national core curriculum*) sono definiti a livello nazionale. Includono gli obiettivi, i contenuti fondamentali nelle diverse discipline e i principi della valutazione degli alunni. I "fornitori di educazione", cioè le autorità scolastiche locali, redigono i propri programmi nel quadro del piano nazionale. Anche il tempo scolastico viene definito a livello nazionale solo a grandi linee, in termini di settimane minime all'anno da svolgere nelle discipline fondamentali. Quindi, pur mantenendo il principio che ogni allievo deve ricevere complessivamente lo stesso numero di ore d'insegnamento, i singoli istituti possono focalizzarsi su diverse discipline in momenti diversi, grazie ad un uso del tempo molto flessibile.

impegnati attraverso una serie di attività che li hanno visti protagonisti e responsabili di compiti ben definiti. In particolare diversi giovani sono stati occupati nei lavori delle due giurie che hanno seguito il concorso internazionale dei lungometraggi e quello destinato alla categoria dei «Pardi di domani» (cortometraggi). Altri hanno avuto l'opportunità di collaborare con i redattori delle pagine internet della RTSI, altri ancora hanno scritto delle critiche e dei contributi per il quotidiano *la Regione Ticino* o hanno collaborato ai diversi servizi radiofonici messi in onda da *Radio Fiume Ticino*. Alcuni ragazzi infine hanno partecipato ai lavori pratici dell'Associazione *Kinò Cabaret*, realizzando dal nulla e nello spazio di quattro giorni vari cortometraggi sperimentali. Tutto il gruppo di C&G ha potuto inoltre usufruire inizialmente di un breve corso introduttivo sul linguaggio cinematografico, espressamente organizzato dagli operatori del CDC. Vari incontri con gli "addetti ai lavori" presenti a Locarno per il Festival hanno ulteriormente arricchito le intense giornate dei ragazzi ospiti di C&G '06. Ancora una volta, in qualità di organizzatori, abbiamo potuto piacevolmente constatare come, di fronte a proposte valide e ben strutturate, la rispondenza dei giovani coinvolti sia stata assai positiva e vissuta in modo entusiastico.

I verdetti delle nostre due giurie e le relative motivazioni che

hanno accompagnato la designazione dei film premiati sono stati assai apprezzati dal pubblico, dai critici cinematografici professionisti ed anche dai responsabili del Festival, che non hanno mancato, una volta di più, di lodare l'impegno dei giovani e la serietà dei loro lavori. L'incontro con il nuovo Direttore artistico del Festival, Frédéric Maire, ex-giovane partecipante a Cinema&Gioventù nel 1979 e poi assiduo frequentatore di Locarno ad ogni edizione successiva, è stato uno dei momenti più significativi di questa edizione ed ha sicuramente lasciato un'interessante testimonianza nella mente dei nostri ragazzi.

Quando, dopo dieci intensi giorni passati a parlare di cinema e a divertirsi usufruendo delle molteplici proposte preparate dagli organizzatori del Festival e dalla Città stessa, i giovani si separano per rientrare ai loro rispettivi luoghi di provenienza, percepiamo chiaramente un senso di gratitudine per aver potuto beneficiare di un'offerta culturale e ricreativa sicuramente ricca e preziosa, frammisto ad un sentimento di melanconica tristezza di fronte all'inesorabile fine di una bella esperienza che – come per ogni film anche dei più amati – fa parte del copione.

Direttore del Centro didattico cantonale

Le discipline comuni a tutti gli allievi nell'educazione di base sono: lingua madre e letteratura (cioè finlandese o svedese), seconda lingua nazionale (finlandese o svedese), lingue straniere, ambiente, educazione alla salute, religione o etica, storia, studi sociali, matematica, fisica, chimica, biologia, geografia, educazione fisica, musica, arti visive, lavoro manuale ed economia domestica. In aggiunta possono venire offerte numerose materie opzionali. Un numero così elevato di materie potrebbe far pensare ad una frammentazione della settimana scolastica, ma non è il caso, perché grazie alla grande libertà organizzativa di cui godono le scuole finlandesi, è possibile che certe discipline vengano affrontate unicamente in determinati periodi dell'anno, costituendo dei "blocchi" che rendono la settimana scolastica abbastanza simile alla nostra, pur conservando un maggior numero di discipline. Per inciso, chi ricorda gli inizi della Scuola media ticinese non potrà non tracciare un parallelismo con la grande ricchezza di materie opzionali che venivano allora offerte, dal primo al quarto anno.

In ogni caso, in Finlandia l'insegnamento della lingua materna è particolarmente accentuato nei primi anni delle scuole elementari (1-3), mentre la sua importanza diminuisce negli ultimi anni delle elementari. Nella scuola secondaria inferiore (scuola media), si svolgono meno ore di lingua materna rispetto alla media interna-

zionale e ci si concentra maggiormente sulla letteratura.

Valutazione formativa, selezione finale e monitoraggio dell'istruzione

La valutazione degli allievi, secondo i finlandesi, deve guidare ed incoraggiare lo studio, nonché sviluppare le competenze di autovalutazione. Viene quindi praticata la valutazione formativa, o valutazione continua. Un secondo scopo della valutazione è quello di preparare gli allievi alla "valutazione finale", di tipo sommativo, praticata solo alla fine della scolarità obbligatoria, che serve alla selezione degli allievi nel momento in cui lasceranno la scuola obbligatoria. Possiamo comunque affermare che la scuola finlandese è decisamente poco selettiva durante la formazione obbligatoria, ma lo diventa in modo vigoroso alla fine della stessa, e a partire da quel momento il sistema finlandese diventa decisamente più competitivo. A livello nazionale, la forte autonomia delle autorità locali in materia di scuola ha reso necessario lo sviluppo di un sistema di monitoraggio sistematico, improntato a valutare il raggiungimento degli obiettivi nazionali. Il monitoraggio serve anche a valutare l'impatto delle riforme, e a fornire alle istituzioni educative e agli insegnanti delle informazioni aggiornate e affidabili utili alla loro pratica quotidiana. I risultati generali delle valutazioni sono pubblici, mentre i risultati

delle singole scuole vengono riferiti esclusivamente alla sede interessata. Questo è un principio fondamentale nella cultura di valutazione finlandese, in cui scuole e insegnanti confidano nella maniera più assoluta e che assicura la *fiducia reciproca* nonché la cooperazione tra le scuole.

Va infine ricordato come in Finlandia ogni riforma debba necessariamente essere fondata sui risultati della ricerca educativa.

Come viene affrontata l'eterogeneità nella scuola finlandese

L'accento fortemente inclusivo della scuola obbligatoria finlandese, in cui gli allievi non vengono mai selezionati strutturalmente in base alle loro competenze, induce a chiedersi in quale modo venga affrontata l'eterogeneità degli alunni. L'eccellenza dei risultati alle prove internazionali non può che far escludere l'ipotesi che classi eterogenee implicino necessariamente il temuto "livellamento verso il basso", facendo intuire al contrario che i finlandesi abbiano trovato delle soluzioni interessanti. Le caratteristiche principali di queste soluzioni potrebbero essere definite come "cooperazione", "adattamento" e "flessibilità".

La cooperazione è probabilmente il fattore chiave della gestione dell'eterogeneità in Finlandia. Come accennato in precedenza, le autorità locali godono di ampia autonomia nella gestione della scolarità, e in tale ambito gli istituti scolastici sono degli attori fondamentali. Al loro interno operano dei "Consigli d'istituto", composti dai dirigenti, da rappresentanti dei docenti, dagli "insegnanti specialisti" (che definiremo in seguito), e da altre figure quali lo psicologo o l'educatore. Il Consiglio si riunisce settimanalmente per discutere i problemi correnti e prendere decisioni pedagogiche in relazione a singoli allievi o a situazioni che si presentano. L'assunto di base è che ogni allievo abbia un potenziale, sul quale fare leva per risolvere i problemi. Il fatto che le decisioni vengano prese da un organo così vicino ai problemi implica che sia possibile adottare delle misure molto flessibili in funzione delle situazioni. Va sottolineato che per molti dei provvedimenti elencati, l'istituto esprime

Foto TlPress/G.P.



una decisione formale, sulla base della quale riceve dei sussidi speciali da utilizzare per la sua attuazione. Ogni decisione viene inoltre discussa insieme agli allievi e ai loro genitori, oltre che agli operatori interessati. Ma vediamo alcuni esempi di misure concrete adottate in Finlandia per gestire l'eterogeneità.

Il principio di fondo è quello dell'inclusione: ogni comune e ogni scuola devono necessariamente includere nell'educazione generale tutti gli alunni, anche quelli con bisogni speciali. In proporzione ai problemi che si manifestano, vi è una gradualità nelle misure adottate. Se si rileva ad esempio un lieve ritardo nell'apprendimento, la misura più immediata è il *recupero scolastico*, che viene pianificato individualmente e svolto generalmente al di fuori delle ore di lezione. È impartito da insegnanti delle materie interessate, che vengono remunerati per questa prestazione. Vengono forniti dei compiti personali e dei consigli sui metodi di studio, e spesso tale misura si rivela sufficiente. Qualora il recupero non bastasse, si procede verso quella che viene chiamata *l'educazione speciale parziale*, prevista per gli alunni con leggere difficoltà di apprendimento. Questa forma di differenziazione si basa essenzialmente sull'appoggio da parte di "insegnanti specializzati", generalisti che sostengono gli insegnanti titolari in diverse forme di intervento. Quella più diffusa è riconducibile al "team teaching": i titolari vengono affiancati nelle lezioni regolari dagli specialisti, permettendo in questo modo la formazione di piccoli gruppi di apprendimento, che rendono possibile un insegnamento maggiormente individualizzato. Più raramente piccoli gruppi o individui vengono tolti dalle classi per alcune ore. In alcuni casi, le scuole possono anche decidere, grazie alle risorse ricevute per l'educazione speciale parziale, di creare due classi distinte, ottenendo in questo modo dei gruppi ad effettivi ridotti. Quando neppure questa modalità si rivelasse sufficiente, certi allievi vengono trasferiti nel quadro dell'*educazione per bisogni speciali*. Ciò non significa tuttavia necessariamente la collocazione in classi speciali. Fedeli al principio dell'inclusione, i primi passi dell'educazione speciale implicano la definizione di un "piano educativo individuale",



Foto TlPrensa/C.P.

che comporta la parziale integrazione nelle classi ordinarie, parallelamente a dei sostegni individualizzati, sempre negoziati e decisi tra operatori, psicologi, medico e genitori, e sempre soggetti a finanziamenti supplementari. Solo nei casi più seri è possibile infine decidere il collocamento in vere e proprie classi speciali. L'insieme degli allievi che beneficiano delle diverse misure di educazione speciale (esclusa l'educazione speciale parziale) è di circa il 6%, di cui solo una minima parte è collocata in classi speciali.

La Finlandia come il Ticino?

È fuori dubbio che, almeno ad un primo esame, il contesto della Finlandia presenti delle differenze rispetto a quello del Canton Ticino. Si pensi all'enorme consenso e unità d'intenti attorno alla scuola, al prestigio di cui godono gli insegnanti, ma anche al contesto socio-demografico (un numero di immigrati molto più contenuto, ad esempio). Tali differenze contrastano con le apparenti somiglianze al nostro sistema educativo. Anche il Ticino ha una politica fortemente inclusiva e una scuola comprensiva, anche in Ticino le scuole dispongono di insegnanti "specialisti" (i nostri docenti di sostegno pedagogico), i quali hanno già ora la possibilità di entrare in aula e collaborare con i titolari nella gestione delle lezioni. Infine anche in Ticino sono previsti dei "Consigli d'istituto" che potrebbero almeno parzialmente assumere un ruolo analogo a quelli finlandesi. E allora? Allora probabilmente la distanza tra il Ticino e la Finlandia è da ricercare in parte nelle differenze accennate, e in parte nel fatto che il Ticino non ha ancora pienamente sfruttato un potenziale già presente. Ad esempio, quanti sono i Consigli d'istituto realmente attivi? E quante sono le esperienze di "team teaching" quotidiane svolte nelle nostre scuole? Il forte accento messo sulla differen-

ziamento della "Riforma 3" della scuola media, unitamente agli strumenti e alle risorse già disponibili, costituiscono degli ottimi auspici, che però vanno colti in maniera attiva e intensa, affinché tutto non si riduca a una "promessa mancata". Come recitava il titolo della conferenza di Heikki Kotilainen, "differenziare è possibile", magari ispirandosi al sano pragmatismo finlandese.

* Direttore dell'Ufficio studi e ricerche

L'autore ringrazia Heikki Kotilainen per la sua rilettura dell'articolo.

Bibliografia

- Berger, E. (2005). PISA: le scuole migliori sono per tutti. *Scuola Ticinese*, Anno XXXIV - Serie III(269), 2-5.
- Bottani, N. (2003). Le indagini comparate internazionali sul profitto scolastico. Cinquant'anni di storia che hanno cambiato il mondo dell'educazione. In N. Bottani & A. Cenerini (Eds.), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità* (pp. 265-287). Trento: Erickson.
- Bottani, N. (2006, 28 marzo). *Dove sta andando la scuola?* Bellinzona.
- Education, T. N. B. o. (2004, 7.6.06). The Development of Education. National report of Finland. from <http://www.ibe.unesco.org/countries/Finland.htm>
- Kotilainen, H. (2005). Finlandia: differenziare è possibile. In *All'ombra del PISA*. Locarno, Bellinzona: Alta scuola pedagogica, Ufficio studi e ricerche.
- Lie, S., Linnakylä, P., & Roe, A. (2002). Northern Lights on PISA. In S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (Eds.), *Northern Lights on PISA* (pp. 7-20). Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Lopez-Claros, A., Porter, M. E., & Schwab, K. (2005). *The Global Competitiveness Report 2005-2006: Policies Underpinning Rising Prosperity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, England: World Economic Forum - Palgrave Macmillan.
- OCDE. (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain, Premiers résultats de PISA 2003*. Paris: OCDE.

Nota

1 La conferenza di Heikki Kotilainen è stata videoregistrata ed è disponibile su DVD presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno (Kotilainen, 2005).

Scuola media: tra bilanci e rilanci

di Mario Donati*

Alla spicciolata, i vari istituti ticinesi di scuola media hanno festeggiato (o lo faranno presto) ricorrenze che vanno dai 30 anni di Gordola e Castione ai 25 di Ambri, Chiasso, Cevio, Minusio (tanto per citarne qualcuno), ai 20 di numerosi istituti del Luganese, ultimi entrati nella grande famiglia della scuola media ticinese.

Questo modello scolastico, ideato negli anni Sessanta, perfezionato nel suo assetto e applicato in alcune sedi negli anni Settanta, poi generalizzato negli anni Ottanta a tutto il cantone, ha prodotto una serie di cambiamenti strutturali, organizzativi, pedagogico-didattici e disciplinari, volti a rispondere alle finalità che gli erano state assegnate (democratizzare gli studi, aumentare il livello culturale di tutta la popolazione, ridurre le discriminazioni legate all'origine socioeconomica e al luogo di abitazione degli allievi, posticipare le scelte determinanti per il futuro formativo, potenziare l'orientamento scolastico e professionale ed infine evitare lo spreco di intelligenze). La scuola media ha sostituito (non senza resistenze politiche) l'impianto scolastico precedente che dirottava precocemente e spesso definitivamente, allo sbocco delle elementari, gli allievi verso la scuola maggiore o il ginnasio.

Quasi tre decenni di esperienza ci permettono di affermare che per alcune delle finalità evidenziate, le risposte sono state convincenti, mentre per altri obiettivi mirati, quanto raggiunto non può né bastare, né soddisfare. La scuola media ha ovviato per esempio alle discriminazioni di natura geografica che per decenni avevano penalizzato i giovani residenti nelle regioni periferiche (Donati, 2006). Meno ha invece potuto contro la persistenza degli effetti dei fattori socioculturali ed economici nelle vicende scolastiche, seppur va riconosciuto che in occasione delle indagini PISA alcuni riscontri positivi sono stati evidenziati (poca dispersione dei risultati tra i migliori e i peggiori allievi, minor impatto delle variabili sociali nella riuscita scolastica) nei confronti nazionali ed internazionali.

Far sedere allo stesso banco, gomito a gomito, allievi diversi, non significa ancora democratizzare l'insegnamento; negli ultimi due decenni, dopo l'accelerazione prodotta con l'introduzione della nuova scuola, gli indicatori di bor-

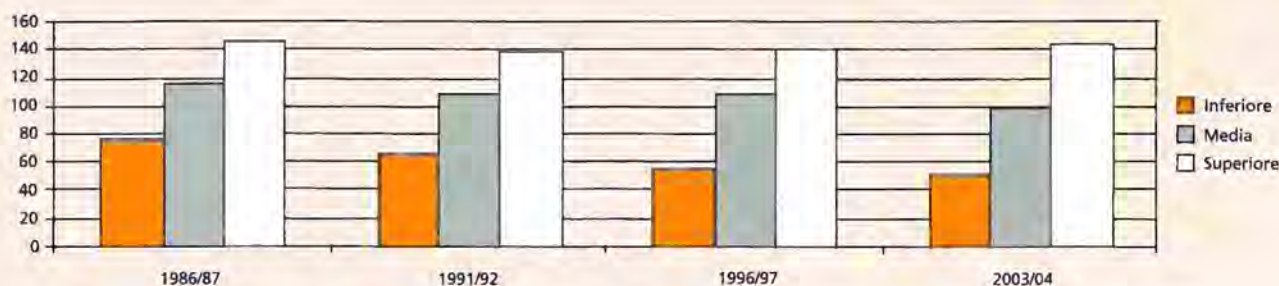
do non hanno riscontrato grandi spostamenti nel senso di una scuola più equa. I dati del Censimento allievi del 2003/2004 (Guidotti & Rigoni, 2004) e le successive rielaborazioni a livello di indicatori (Berger, Attar, Cattaneo, Faggiano & Guidotti, 2005) che mettono in successione gli esiti delle scelte di sezioni, livelli e corsi e quelli dell'accesso alle scuole medie superiori dal 1985/'86 a oggi sulla base di un indice di selettività¹, non possono che lasciare un po' di amaro in bocca, nonostante si sia coscienti che le grosse evoluzioni nella composizione socioculturale della popolazione ticinese nel periodo preso in esame inducono ad adottare una certa prudenza in questo confronto diacronico.

Il bilancio di oltre vent'anni di scuola media, malgrado alcune zone di chiaroscuro originate in particolar modo dalla persistenza degli effetti discriminanti dei fattori socioculturali sulla riuscita e sulle scelte scolastiche, rimane comunque globalmente positivo. Esso richiede però, con una certa urgenza, uno sforzo importante per smuovere alcuni effetti di cristallizzazione, volto a riposizionare la scuola media rispetto al mutato panorama formativo che la segue (maturità professionali, il "quasi obbligo" scolastico prolungato fino ai diciotto anni, la fioritura delle formazioni terziarie, tanto per fare alcuni esempi) e alle nuove coordinate dell'attuale e futura società di riferimento.

Come negli anni Settanta e Ottanta si ebbe il coraggio di scrollarsi di dosso l'eredità di un assetto non più propriamente in sintonia con gli sviluppi evolutivi della società di allora, anche oggi dovremmo cercare di disegnare i contorni di una scuola media innovativa, creativa e validamente in armonia con le esigenze delle generazioni di allievi che la frequenteranno nel prossimo ventennio.

Segnato probabilmente dal rammarico che pensata "unica", la scuola media si annacquò nel suo iter politico, proponendo una convivenza problematica, sotto lo stesso tetto, di una forza integratrice e di un'altra tendente a dividere che prese la forma di differenziazioni istituzionali evolute poi nel corso degli anni (sezioni A e B, livelli uno e due ed infine corsi attitudinali e di base), Franco Lepori,

Transizione 2. media: sezione A – 3 livelli 1 – 3 corsi attitudinali secondo l'origine sociale



quasi 30 anni fa, con grande saggezza e notevoli doti di lungimiranza, ci invitava a muoverci proprio in questo senso: “[...] l’aspetto fondamentale della riforma sta nel creare una scuola media con finalità proprie, confacenti alle caratteristiche e ai bisogni dei preadolescenti e degli adolescenti; l’organizzazione interna dovrà essere modificabile con una certa facilità per aggiornarla ai progressi scientifici e alle esigenze che via via matureranno” (Lepori, 1977, p. 3).

In occasione della commemorazione del 3 giugno dello scorso anno, Sergio Caratti parlando di Franco Lepori, ci ricordava che “[...] si è scontrato con una contraddizione intrinseca a tutte le riforme pedagogiche radicali: il conflitto fra un modello ideale e una realtà renitente a piegarsi al modello. [...] Direi che i tanti aggiustamenti e le riforme che lui stesso fu costretto a introdurre nel modello originario della scuola media furono, appunto, questo tentativo di compromesso. Ma Lepori lo viveva malvolentieri e, probabilmente, nella sua opera di “levatrice” della scuola media, ogni forma di compromesso gli fu causa di amarezza” (Dignola, 2005, p. 4).

E se fosse stata vera scuola media unica? Questa domanda intrigante mi torna in mente assai spesso in questi ultimi anni! In un recente contributo su «Verifiche» Rosario Antonio Rizzo (2006) si lascia anche lui tentare e trasportare da questo pensiero.

Il modello integrato adottato in Ticino, frutto di un “costoso” compromesso politico, non ha forse indebolito l’impatto positivo di una scuola che si voleva più chiara e profilata nei suoi intenti, nella sua struttura e nel suo sviluppo? Gli studi, in particolare PISA, ci mostrano come paesi con una scuola media (Secondario I) di tipo comprensivo abbiano ottenuto risultati molto incoraggianti nei confronti internazionali (Berger, 2005, pp. 2-5).

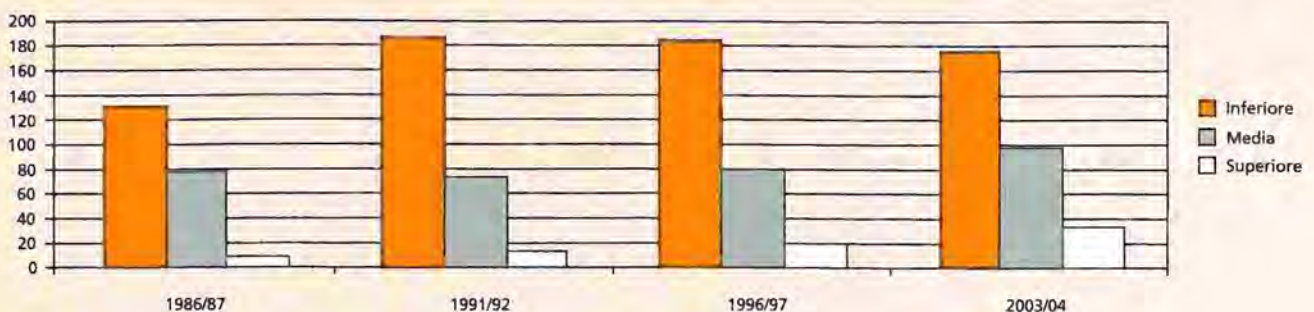
Il notevole capitale di esperienza accumulato dovrebbe invitarci a riflettere sull’efficacia pedagogica e didattica di queste suddivisioni istituzionali, per altro avide di risorse, impegnative dal punto di vista dell’organizzazione, spesso gravide di effetti negativi sul piano psicologico. Soprattutto il momento tipico della seconda media confronta i vari attori scolastici a decisioni pesanti che portano con sé effetti marginalizzanti e demotivanti per gli allievi, e,

parallelamente, difficoltà, pressioni e disillusioni per i genitori. Il rapporto fra costi e benefici delle differenziazioni istituzionali non è conosciuto, così come i presunti vantaggi didattici e pedagogici che ne derivano!

Il modello, un po’ arrugginito nella sua espressione attuale, merita una rivisitazione in linea di continuità con i suoi principi fondanti, rompendo però con lo scomodo imbrigliamento delle differenziazioni istituzionali e sostituendole con altre forme di differenziazione di natura pedagogico-didattica, affrancando così questo grado scolastico da compiti eminentemente selettivi a favore di altri più connessi alle logiche dell’apprendimento.

Eliminate, qualche decennio fa, le due scuole parallele (ginnasio e scuola maggiore), sperimentata la convivenza sotto lo stesso tetto delle differenziazioni istituzionali, la scuola media potrebbe oggi porsi chiaramente l’obiettivo di essere una vera scuola media unica in grado di assumere fino in fondo (e per tutti gli allievi) i compiti istruttivi ed educativi di una scuola obbligatoria. Si abbasserebbero così gli effetti negativi delle selezioni precoci, che, è risaputo, sono quelle socialmente più connotate, in quanto più l’individuo risale il sistema scolastico, meno subisce gli effetti frenanti del suo contesto socioculturale di origine; si ridurrebbero pure i momenti decisionali che inevitabilmente interferiscono nelle condizioni di apprendimento, offrendo il fianco alle infiltrazioni del capitale sociale e di conseguenza alle discriminazioni sociali, culturali, etniche ed economiche. Si darebbe respiro a una scuola in grado di promuovere maggiormente la formazione e l’educazione dei suoi utenti, adottando nuove modalità e nuovi strumenti per offrire occasioni di apprendimento e di crescita a tutti gli allievi, nell’interesse di genitori, docenti, quadri scolastici e della società che metterà in scena gli esiti di una scuola di base i cui obiettivi richiamano equità, promozione sociale, crescita culturale, convivenza pacifica, identità condivisa, ecc. Una scuola in grado di offrire, grazie all’accentuazione degli sforzi di differenziazione in classe, un insegnamento più sensibile e rispettoso delle caratteristiche degli allievi, delle modalità di apprendimento individuali e delle loro possibilità cognitive, riusci-

Transizione 2. media: sezione B – 3 livelli 2 – 3 corsi base secondo l’origine sociale



rebbe a creare i presupposti motivazionali adeguati per portare ognuno (dotati e meno dotati) il più lontano possibile nel proprio percorso conoscitivo.

La Riforma 3, attualmente in corso, seppur indebolita nella sua implementazione da alcuni effetti anemici, apre piste interessanti e promettenti in questo senso. Essa propone chiaramente alcuni assi di sviluppo improntati all'adozione di nuove pratiche valutative, di nuovi approcci didattici ispirati alla differenziazione pedagogica che trovano un nuovo terreno di applicazione, in particolare – in quarta media – nei gruppi eterogenei a effettivo ridotto nell'insegnamento dell'inglese, nel laboratorio di italiano e nel laboratorio di scienze. Non dobbiamo però dimenticare che l'insegnamento della maggior parte delle materie previste nella griglia oraria della scuola media si svolge con le classi intere (dunque eterogenee) da decenni.

Rifugiarsi in uno statu quo che non soddisfa quasi più nessuno, ma che probabilmente fa comodo a molti, non giova; numerosi elementi ci suggeriscono che una nuova scuola media è possibile e anche auspicabile. Sulla spinta di alcuni stimoli indotti dalla Riforma 3 varrebbe la pena di accentuare gli sforzi volti a identificare (o riattivare) i principi fondanti e i contorni di una scuola media meglio profilata nelle sue pratiche e nel perseguimento delle sue finalità essenziali, creando alcune condizioni quadro favorevoli sul piano organizzativo, suscettibili di promuovere un rinnovamento pedagogico-didattico e in grado di offrire nel contempo i necessari stimoli ai docenti e agli istituti per riattivare alcuni effetti coagulanti e motivanti simili, se non proprio uguali, a quelli che contraddistinsero la nascita e i primi sviluppi della scuola media negli anni Settanta e Ottanta. Detto altrimenti e sicuramente meglio (Gather Thurler, 2006, p. 14), «[...] la *qualité des réformes éducatives – et par conséquent la transformation durable de l'école – dépend de la compréhension des idées nouvelles que peuvent développer les acteurs du terrain, de leur adhésion à ces idées, mais aussi de leur capacité et de leur volonté de les intégrer durablement à leurs pratiques.*»

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

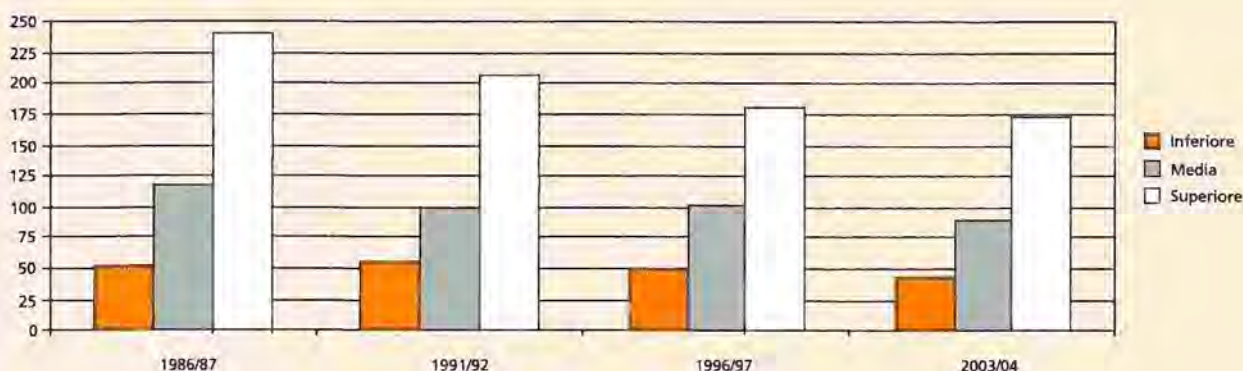
Bibliografia

- Berger, E., Attar, L., Cattaneo, A., Faggiano, E., & Guidotti, C. (2005). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese. Edizione 2005*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Berger, E. (2005). PISA: le scuole migliori sono per tutti. *Scuola ticinese*, 269, pp. 2-5.
- Dignola, M. (2005). Franco Lepori, padre della scuola media. *Verifiche*, 4, p. 4.
- Donati, M. (2006). Se si stesse di casa a Barbiana sarebbe adatto. *Mediaviva. Scuola media Ambri*, 8, pp. 28-29.
- Gather Thurler, M. (2006). Transformation des pratiques de l'enseignement, professionalisation et posture réflexive. *Revue des HEP de suisse romande et du Tessin*, 3, pp. 13-30.
- Guidotti, C. & Rigoni, B. (2004). *Censimento degli allievi 2003/2004*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Lepori, F. (1977). *L'istituzione della scuola media nel Ticino*. DPE: Bellinzona.
- Rizzo, R. A. (2006). Franco Lepori e la sua scuola media. *Verifiche*, 2, pp. 4-5.

Nota:

1. Gli indici di selettività qui considerati "misurano le disparità di partecipazione degli allievi ai diversi curricula scolastici secondo l'origine sociale. È così possibile verificare se l'inserimento degli alunni in specifici ordini scolastici sia determinato unicamente dalle competenze e attitudini personali, oppure se intervengano fattori estranei, come l'origine sociale. Nel primo caso il processo di selezione scolastica avviene secondo dei criteri equi, mentre la seconda situazione indica che gli alunni vengono selezionati sulla base di fattori che non dovrebbero intervenire in un sistema equo. L'indice di selettività si ottiene calcolando il rapporto esistente tra la percentuale di allievi appartenenti ad una certa classe sociale ed iscritti in un determinato grado scolastico e la percentuale rappresentata da tutta la popolazione teoricamente scolarizzabile di questa stessa classe. Nel nostro caso l'indice di base, posto uguale a 100, costituirà la situazione ritenuta "ideale" e sarà data dalla percentuale di allievi dei diversi gruppi sociali iscritti nelle scuole obbligatorie, cioè il grado scolastico nel quale globalmente la ripartizione secondo l'origine sociale non è dovuta a fenomeni di selezione scolastica. Come conseguenza abbiamo quindi che un indice superiore a 100 segnerà una condizione di sovrarappresentazione, mentre un indice inferiore a 100 designerà al contrario uno stato di sottorappresentazione" (Berger et al., 2005, p. 46).

Accesso alle scuole medie superiori secondo l'origine sociale



Scuola dell'infanzia e il "nuovo bambino"

di Maria Luisa Delcò*

Sul numero 271 di questa rivista (novembre-dicembre 2005) si è parlato di un gruppo di lavoro transfrontaliero legato alla scuola dell'infanzia e dell'esposizione, presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno (dal 25 gennaio al 24 febbraio 2006), dei lavori realizzati dal prescolastico ticinese e comasco. In concomitanza con la mostra sono stati organizzati due pomeriggi di riflessione a

Locarno (8 febbraio 2006) e a Stabio (22 febbraio 2006). Il primo, sul tema dello sviluppo psicologico del bambino, è stato animato da Veronica Simona Benhamza, formatrice presso l'Alta scuola pedagogica. Il secondo ha visto due relatrici: chi scrive e la direttrice del secondo circolo delle scuole di Como, Gerarda Veneroso. Riportiamo qui di seguito una sintesi del suo intervento.

Foto TlPress/B.G.

Il profilo del nuovo bambino

Per poter individuare i bisogni educativi dei nostri alunni abbiamo cercato di delineare il profilo del *nuovo bambino* che popola la scuola dell'infanzia, analizzando i cambiamenti più rilevanti avvenuti nella famiglia e nella società negli ultimi decenni.

A tale proposito si fa riferimento ai risultati di una ricerca (1995 - 1996) effettuata dal Centro Studi Prenatal in collaborazione con il prof. Charmet, docente di psicologia dinamica alla Statale di Milano, e al Convegno "I bambini e le Famiglie sono cambiati?" organizzato dal 2° Circolo di Como (15 febbraio 2003).

Il nuovo bambino è figlio del cambiamento avvenuto intorno a lui: "nuovo" perché cresce in un contesto di vita che vede cambiata la famiglia e le sue regole, frutto della trasformazione della società. È cambiato il "contratto" affettivo ed educativo che gli adulti che tutelano la sua crescita sottoscrivono tacitamente con lui.

La relazione adulto/bambino è diventata più complessa come riflesso della complessità della vita degli adulti e dell'organizzazione della società.

I figli vengono investiti di fantasie di eccezionalità da parte dei genitori, sul destino che sono chiamati a ricoprire. Si richiede loro di essere all'altezza di aspettative genitoriali molto elevate; il bambino è idealizzato perché "quel bambino" è stato fatto con mille cautele, e spesso è uno solo, sul quale si concentrano tutte le risorse.

Allora questo bambino così straordinario, questo bambino incensato e atteso da tutta la famiglia, è un bambino che si fa fatica a rappresentare in un modo più normale. Deve essere assolutamente straordinario, deve incarnare le speranze dei genitori, perché c'è una linearità, non si può



tornare indietro, c'è una fioritura familiare di cui lui è l'unico responsabile.

Dunque un bambino sovraccaricato di aspettative.

In questo la scuola gioca (o può giocare) un ruolo importantissimo, perché dentro la scuola c'è la speranza che queste aspettative possano essere realisticamente "rallentate", un poco messe fuori gioco, puntando su obiettivi più realistici dello sviluppo delle capacità.

Il nuovo contesto di crescita è fortemente caratterizzato da una serie di nuovi elementi, primo fra tutti un nuovo modo di vivere il tempo e lo spazio.

C'è stato un consistente taglio dei

tempi che gli adulti possono dedicare alla cura diretta dei figli e c'è una mancanza di spazi naturali dove i bambini possono essere lasciati liberi di giocare e di fare nuove esperienze senza il controllo diretto degli adulti. Ecco le possibili caratteristiche del nuovo bambino:

- informale, non avvezzo a regole e valori;
- largamente istituzionalizzato;
- allevato col criterio del "prima è meglio";
- con poche autonomie rispetto alla corporeità;
- con pochi spazi di esperienza;
- competente cognitivamente, ma in maniera frammentata;
- con un uso precoce di un lessico da

"adulto" che non sempre padroneggia;

- più "fragile", più "a rischio", da tutelare verso un esterno considerato pericoloso.

Quali le ricadute sul piano educativo? Secondo la teoria dei codici affettivi di Franco Fornari, abbiamo due tipi di codici:

- codice materno: attenzione ai bisogni, ascolto, aiuto nelle difficoltà, sostegno, ecc.;
- codice paterno: richiesta di competenza, di sviluppo delle capacità, legata anche all'acquisizione dell'autonomia, al possedere degli strumenti in proprio, all'osservanza delle regole, ecc.

Quali le richieste implicite rivolte alla scuola?

I valori della famiglia, oggi, sono più legati al codice materno. E quindi anche dentro la scuola i genitori tendono a sostenere la contrattualità dei figli più sulla base del loro bisogno, che non sulla base delle loro capacità. E se la famiglia intende in questo modo il rapporto con la scuola, allora è una scuola con la quale bisogna contrattare proprio per avere un ascolto

particolare, perché sia ascoltato il bisogno, più che la richiesta di competenza.

C'è dunque la necessità che dentro la scuola - quale spazio di equilibrio - ci sia l'attenzione allo sviluppo delle capacità, perché il piacere della competenza è un'esperienza che solo molto raramente i ragazzi possono fare; e deve essere una competenza realisticamente sostenibile, non finta.

Attenzione al rischio opposto: insegnanti che puntano solo all'aspetto delle capacità e della competenza. Anche questa è una esasperazione ideologica, perché si cresce solo mettendo insieme questi due aspetti: l'aspetto legato all'ascolto del bisogno, ma anche l'aspetto legato al riconoscimento e allo sviluppo delle competenze e delle capacità.

Una volta la famiglia insegnava al bambino ad essere autonomo e agli apprendimenti cognitivi pensava la scuola. Oggi la famiglia è molto sbilanciata sugli apprendimenti cognitivi nel rapporto con i figli, chi pensa a insegnare... il resto?

Prima l'apprendimento scolastico - per intenderci quello cognitivo che la scuola richiedeva - per alcuni era diffi-

colto, perché provenivano dalla vita familiare fatta di tanti altri apprendimenti col corpo, con i cinque sensi.

La vita familiare adesso ha optato per l'apprendimento cognitivo, chi pensa all'apprendimento motorio, emotivo, sensoriale, ecc.?

La scuola dell'infanzia si è interrogata?

Se la famiglia non lo fa, non lo sa fare, e riteniamo che sia un passaggio obbligato, gli insegniamo o no a lavarsi le mani, i denti, allacciarsi le scarpe, usare il coltello, ...? Se il sentirsi sicuri di sé e il saper sopportare le frustrazioni passano inizialmente attraverso queste autonomie, la scuola deve o non deve occuparsene?

Anche la scuola si è lasciata affascinare dal mito del "prima è meglio" quasi senza accorgersene, o comunque senza la necessaria riflessione collettiva sul significato delle perdite, si è adottato il criterio del "prima è meglio" rispetto ai programmi, alla scelta dei contenuti, dei concetti da veicolare, nell'abbandono senza troppo pensarci dei simboli che veicolavano significati, dei riti che segnavano i passaggi, le tappe (perché se prima è meglio, le tappe non si rispettano) e delle pratiche didattiche e pedagogiche, anche queste ascritte nel novero dei tempi giusti per ogni cosa.

La scuola, il corpo scolastico, i suoi riti, le sue cerimonie, devono essere al servizio del sé. Al servizio della creatività, dell'espressività, della socialità, della vita affettiva, in una parola al servizio della persona.

I genitori dovrebbero poter mandare i figli a scuola relativamente fiduciosi che la scuola serva a qualcosa - serva cioè all'espressione, alla crescita e alla realizzazione del sé - e che sviluppare abilità e capacità renda più facile essere felici, perché consente di avere maggior controllo e maggiori capacità trasformative nei confronti della realtà: quella di relazione, quella sociale, quella familiare...

Se è innegabile che lungo circa un decennio (dal 1991) la scuola dell'infanzia italiana è diventata definitivamente "adulta" in termini di consapevolezza in ordine alla sua rilevanza formativa che non può più esser ormai messa in discussione, è altrettanto vero che si registra una situazio-

Foto TlPress/B.G.



Progetto ALICE

A.L.I.C.E (Autonomia: un Laboratorio per l'Innovazione dei Contesti Educativi)

- Progetto varato con la c.m. 112 del 23.04.99 (a un mese di distanza dal DPR 275 dell'8.03.99 = *Regolamento sull'Autonomia*) si configura come un "itinerario di ricerca, promozione e produzione sulle tematiche poste dal processo di trasformazione che sta interessando l'intero sistema scolastico".
- Nello specifico l'intento del progetto è quello di "favorire lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti impegnati nella non facile transizione da un sistema fortemente centralistico ad un nuovo basato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche".

Alice = "prova tecnica" dell'Autonomia (almeno per quanto riguarda la formazione in servizio)

- Con l'autonomia si va attestando e radicando una nuova dimensione organizzativa, gestionale e pedagogica della scuola, che comporta non pochi cambiamenti nella definizione dei ruoli professionali (dal dirigente al docente).

- L'Autonomia infatti prevede una scuola in cui i diretti operatori – a vario titolo – devono diventare protagonisti della sua configurazione e gestione.

Con Alice

- viene posta al centro del "fare scuola" la professionalità dei docenti, come se da Ascanio in poi ci fosse stato un passaggio concettuale: da un contesto "adeguato" a un docente "adeguato";
- potremmo quindi definire Alice come un laboratorio per gli adulti intorno al "fare scuola".

Infatti

- anche se vengono assegnate delle aree di ricerca-azione (curricolo, organizzazione, infanzia e contesti di vita, professionalità) e ciascuna regione sperimenterà su una di esse, l'ottica che tutte le scuole aderenti al Progetto devono seguire è quella del "ruolo attivo dei docenti" proprio in vista dell'assunzione di quelle capacità di responsabilità e decisionalità che l'Autonomia richiederà al personale della scuola.

Como, Gerarda Veneroso, 2006

ne molto variegata: dalle scuole che "fanno scuola" per l'alta professionalità raggiunta, a situazioni che si fa fatica a pensare come scuole, nel senso che hanno ancora più funzione di "intrattenimento" secondo abitudini e prassi consolidate; dove prevale l'"etica domenicale" che porta a proporre percorsi nuovi, sperimentali, "belli" in momenti o occasioni particolari, magari legati a presenze particolari, lasciando che il resto della settimana, la quotidianità, trascorra in una routine grigia, senza colori.

Ciononostante:

- Sempre le scuole dell'infanzia si caratterizzano come "luoghi dei bambini" connotati da una maggiore libertà d'azione di insegnanti e alunni rispetto ai successivi gradi di scuola.
- La scuola dell'infanzia da sempre è stata il regno "del fare". C'è un "sapere caldo", legato a tanta esperienza consistente sia per quantità sia per qualità, che le insegnanti della scuola dell'infanzia accumulano, possiedono, e al quale attingono.

A conclusione dell'intervento Gerarda Veneroso ha parlato di come la

scuola dell'infanzia italiana stia uscendo dall'"etica domenicale", cercando di praticare "l'etica del quotidiano", di riempire cioè la quotidianità di qualità, caratterizzata ogni giorno, ogni momento, da ricchezza relazionale in cui il ben-essere non sia intervallo, ma investa l'ordinarietà della vita scolastica.

Dal nostro osservatorio ci piace sottolineare come da tempo la scuola dell'infanzia ticinese sia contrassegnata dall'"etica della quotidianità"¹.

«La quotidianità alla scuola dell'infanzia offre moltissime occasioni per sviluppare nel bambino determinati processi conoscitivi e non è quindi da considerare come "noiosa necessità". Si tratta di far giocare i bambini conservando il clima psicologico di un'attività ludica e, nel contempo, favorire il processo di apprendimento...

L'insegnante non definisce concetti, non propone contenuti più o meno formalizzati: l'insegnante è il mediatore che sceglie le situazioni educative, suggerisce, aiuta, chiarisce, fornisce gli strumenti. Egli partecipa all'interazione dell'allievo con il sapere, crea le occasioni, interviene ad esempio favorendo la comunicazione, senza però esplicitare "quello che vuole", ma valu-

tando i successivi interventi del bambino o del gruppo di bambini coinvolto, offrendo le opportunità di far loro validare i risultati ottenuti sempre attraverso l'esperienza. Non si tratta di forzare le cose affinché "tutto vada come previsto", ma di seguire e favorire la dinamica dei giochi proposti. I risultati dei bambini non è detto che siano quelli attesi (quelli esatti che magari richiede la teoria matematica in oggetto), molto spesso saranno solo delle approssimazioni. È nel cogliere la profondità di queste "approssimazioni" e nel proporre nuovi problemi che conducano a migliori adattamenti che risalta il ruolo estremamente importante e, diciamo pure, difficile, dell'insegnante»².

*Direttrice aggiunta all'Ufficio delle scuole comunali

Note

¹ Cfr. "La matematica nella quotidianità della scuola dell'infanzia", Ufficio dell'educazione prescolastica, Bellinzona, giugno 1998.

² Laura Giovannoni (consulente e formatrice docenti SI dal 1998 al 2002), *Bambini Insegnanti, sapere in un gioco per cominciare*, in: B. D'Amore (a cura di), *Convegno del decennale, Pitagora*, Bologna 1996.

Il Portfolio europeo delle lingue

Versione junior

di Véronique Roncoroni-Arletta*

Il **Portfolio europeo delle lingue** (in seguito Portfolio o PEL) è uno strumento elaborato dal Consiglio d'Europa a partire dal 2000, con gli obiettivi di promuovere il plurilinguismo degli Europei, di valorizzare la diversità culturale e di tutelare le lingue minoritarie.

Il Portfolio permette al suo proprietario di repertoriare tutte le sue conoscenze linguistiche e le sue esperienze interculturali. Esso invita l'utente a riflettere sulle sue conoscenze in tutte le lingue, siano esse imparate a scuola o fuori dalla scuola, lo aiuta a fissare degli obiettivi di apprendimento e a misurare la sua progressione linguistica verificando l'acquisizione di nuove competenze.

L'utente del Portfolio procede all'autovalutazione delle sue conoscenze linguistiche, espresse per 5 competenze¹ in 6 livelli di competenza².

Ogni Portfolio contiene tre parti diverse: il *Passaporto delle lingue*, la *Biografia linguistica* e il *Dossier*.

Il Portfolio si declina in diversi modelli che si adattano al profilo degli utenti: esistono dei Portfolio per bambini, per adolescenti, per adulti, per universitari o per migranti.

Si contano oggi 75 modelli di Portfolio, sviluppati da diversi paesi o diverse regioni d'Europa; tutti sono stati convalidati da una commissione *ad hoc* del Consiglio d'Europa.

In Ticino, il *Portfolio europeo delle lingue per giovani e adulti* (detto anche PEL III) è usato dagli studenti della Divisione della formazione professionale, dove è stato introdotto già nel 2001.

Nell'autunno 2005 è stato lanciato il *Portfolio europeo delle lingue per bambini e giovani dagli 11 ai 15 anni*, denominato anche *PEL II* o *PEL junior*, una coproduzione della CDPE e della casa editrice *schulverlag blmv* di Berna. Questo Portfolio porta il numero 67.2005, assegnatogli dalla commissione di validazione del Consiglio d'Europa.

Conformemente alle direttive del Consiglio d'Europa e come tutti i modelli di *Portfolio europeo delle lingue*, il *PEL per bambini e giovani* (in seguito *PEL II*) contiene tre parti: il *Passaporto delle lingue*, la *Biografia linguistica* e il *Dossier*.

Il *PEL II* è stato elaborato specificamente per i ragazzi e le ragazze in età di scuola media da un gruppo di autori che vantano una lunga esperienza di insegnamento³.

Che cosa lo differenzia dal *PEL per adulti*?

Le principali differenze stanno nella *Biografia linguistica*, particolarmente articolata, che offre numerosi spunti di riflessione organizzati attorno a due temi centrali: la presa di coscienza della diversità linguistica – e quindi culturale – del mondo di oggi e il rapporto personale con le lingue.

Attraverso le sezioni *Io e le lingue* e *Le mie esperienze con le lingue tramite i mass-media*, il ragazzo⁴ si sensibilizza maggiormente alla ricchezza linguistica del suo ambiente e – si spera – abbandona eventuali pregiudizi legati a certe lingue e culture.

Segue una parte – significativamente contrassegnata da una lampadina – dedicata alla riflessione metacognitiva sulle lingue, suddivisa in cinque sezioni: *Come studiare con un risultato migliore*, *Come capire un testo scritto*, *Come capire la*

lingua parlata, *Come partecipare a una conversazione* e *Come scrivere*. I cinque capitoli costituiscono un percorso che porta l'utente sia a prendere progressivamente coscienza dei diversi "trucchi" che già utilizza per imparare efficacemente una lingua seconda, sia a scoprire stratagemmi nuovi che potrebbe usare per ottimizzare l'apprendimento. Questa parte interesserà in particolar modo gli insegnanti desiderosi di aiutare i loro allievi a sviluppare, oltre a competenze prettamente linguistiche, la capacità di studiare in modo più efficace, grazie a delle strategie di cui sono consapevoli.

Il percorso riflessivo si conclude in modo del tutto naturale: il discente è invitato a esprimere dei desideri, a fare dei progetti nell'ambito delle lingue e a fissare degli obiettivi di apprendimento linguistico⁵. Questa parte permette al ragazzo di immaginare il proprio futuro linguistico e di iscriversi in un processo di apprendimento durevole che idealmente si svolgerà su tutto l'arco della vita.

L'ultima parte della *Biografia linguistica*, che costituisce indubbiamente il "clou" del *PEL II* e a cui allievi e insegnanti dedicano la maggiore attenzione, è costituita dalle *Liste di controllo per l'autovalutazione delle competenze linguistiche*. Le cinque competenze vengono analizzate in modo accurato e dettagliato, con l'aiuto di descrittori di competenza. I descrittori utilizzati non sono quelli "canonici" del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, destinati agli adulti, ma sono stati elaborati appositamente per il *PEL II*, nell'ambito del progetto "Instrumente für die Evaluation von den Fremdspra-

chenkompetenzen"⁶. È infatti indispensabile che i descrittori del *PEL II* corrispondano allo sviluppo intellettuale degli adolescenti; inoltre devono essere compatibili con la realtà scolastica, in cui la progressione linguistica è generalmente piuttosto lenta. Di conseguenza i livelli A1, A2 e B1 – contemplati dai programmi scolastici – sono stati suddivisi in sottolivelli⁷. L'autovalutazione ne risulta più precisa e più realistica e si registrano progressi anche molto parziali: ciò contribuisce notevolmente a sostenere la motivazione dell'apprendente. In sintesi, il *PEL II* offre 233⁸ descrittori, che cominciano tutti con l'ormai rituale sequenza "io riesco a" e si riferiscono a situazioni che gli adolescenti vivono quotidianamente sia a scuola sia fuori dalla scuola.

Il *Dossier* si divide in due sezioni: *dossier di lavoro* e *dossier di presentazione*. Il *dossier di presentazione* è simile a quello di ogni *PEL*: serve a raccogliere produzioni personali rappresentative delle competenze linguistiche. Nel *dossier di lavoro* invece, l'allievo procede all'analisi critica di ogni lavoro, evidenziandone l'apporto positivo e negativo all'apprendimento linguistico, in modo da poter riutilizzare o migliorare certe strategie utilizzate.

Gli autori e la casa editrice hanno prestato particolare attenzione alla veste grafica del *PEL II*, per farne uno strumento il più possibile aderente sia al concetto generale esplicitato dal Consiglio d'Europa sia alle esigenze di utilizzo in classe.

Le illustrazioni non sono troppo invadenti: fotografie che raffigurano ragazze e ragazzi in età di scuola media;



esempi di scritture di tutto il mondo, dagli alfabeti latino, greco, cirillico, indiano, arabo, agli ideogrammi cinesi e giapponesi. Particolarmente riuscito il "cagnolino birichino" che ritroviamo, sempre diverso ma uguale a se stesso, in quasi tutte le pagine, come una guida che ci accompagna attraverso il PEL II. La sua notevole dote mimetica fa sì che a volte non lo scopriamo subito, ma lui non ci abbandona mai!

La scelta dei colori, l'impaginazione e tutti i dettagli grafici danno al PEL II un taglio decisamente contemporaneo che piace agli adolescenti.

Il PEL II è completato da una guida fascicolata inserita nel raccoglitore, che aiuta a capire la filosofia del PEL e ne facilita l'uso. Va notato che i consigli per compilare i moduli sono degli esempi autentici, forniti da diversi insegnanti di scuola media⁹.

Il PEL II è disponibile nelle quattro lingue nazionali ed è parzialmente tradotto in inglese. La versione italiana può essere ordinata presso la casa editrice *blmv*¹⁰ per Fr. 6.- (prezzo per le scuole).

I cantoni della Svizzera tedesca stanno procedendo all'implementazione progressiva del PEL II nel Secondario Inferiore, secondo la decisione della CDPE del marzo 2004 relativa all'insegnamento delle lingue seconde¹¹. Si procede attualmente alla formazione del corpo insegnante in vista dell'uso del PEL II in classe. Il calendario prevede la generalizzazione del PEL nella scuola obbligatoria per il 2012. Va notato che il PEL II è considerato come un ponte di raccordo tra il PEL I¹², dedicato ai bambini della scuola dell'infanzia e della scuola elementare, e il PEL III, in via di implementazione nel settore postobbligatorio.

La CIIP, nella sua decisione del 30 gennaio 2003¹³ relativa alla politica dell'insegnamento delle lingue, considera il PEL soprattutto un valido strumento per la valutazione. Una fase pilota di utilizzo del PEL II in classe si è conclusa nella primavera 2006. Parallelamente una commissione ha elaborato un concetto per l'introduzione del PEL nella scuola, nonché per la formazione dei formatori e degli insegnanti¹⁴. La decisione della CIIP di generalizzare o meno l'utilizzo del PEL in classe verrà presa nella primavera 2007.

Nelle sue decisioni del 16 ottobre 2002, il Consiglio di Stato del Cantone Ticino ha optato per un approccio plurilingue nell'insegnamento delle lingue a scuola, precisando che "la promozione del plurilinguismo rappresenta una valida e rispettosa risposta alle diversità linguistiche e culturali". Il CdS sottolinea che "sono quindi necessari la cooperazione fra i docenti di lingue e un intenso coordinamento delle attività didattiche svolte".

Per i nostri allievi, che studiano tre lingue seconde nella scuola dell'obbligo e che spesso parlano più di una lingua a casa, lo sviluppo di strategie di apprendimento efficaci e la costruzione di una vera competenza plurilingue diventano le condizioni *sine qua non* della riuscita scolastica. L'utilizzo del PEL II aiuterebbe indubbiamente sia gli allievi sia gli insegnanti nella "costruzione di competenze a cui concorrono tutte le conoscenze e le esperienze maturate nell'ambito dell'apprendimento linguistico (a scuola o in altre circostanze)"¹⁵.

*Consulente lingue seconde della Divisione scuola del DECS

Riferimenti bibliografici e webografici:

- *ilz* (Interkantonale Lehrmittelzentrale) 3/2005, numero dedicato al PEL II.
- Scuola ticinese, 265, *Il Portfolio europeo delle lingue*.
- Sito svizzero del PEL: www.portfoliodellelingue.ch
- Sito del Consiglio d'Europa dedicato al PEL: www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=F&M=/main_pages/welcomef.html
- Sito della DFP dedicato al PEL: http://pp.ispfp.ch/mp/nuova_pagina_32.htm

Note

- 1 Le 5 competenze sono comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale, produzione scritta e interazione.
- 2 I 6 livelli di competenza sono, in ordine crescente, A1, A2, B1, B2, C1 e C2.
- 3 Gli autori sono Simone Bersinger, Urs Jordi e Martine Tchang.
- 4 Per non appesantire la lettura, nel presente testo viene utilizzata solo la forma maschile.
- 5 Prima di compilare i moduli *I miei desideri* e *I miei progetti* e *I miei prossimi passi*, consigliereerei tuttavia di procedere all'autovalutazione delle competenze linguistiche.
- 6 Per maggiori informazioni sul progetto IEF, attualmente in fase di pubblicazione, consultare le pagine web: www.szbw.ch/Revues/J04_3/it/2.html, www.bildungsplanungszentral.ch/content.php?page_id=66&menu=2801 o www.sprachenunterricht.ch/docs/Publikationen%20zu%20IEF.pdf
- 7 Questi sottolivelli sono, in ordine crescente, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 e B1.2.
- 8 Ossia circa 45 per competenza, e ben 54 descrittori per l'interazione.
- 9 È disponibile anche la *Guida per l'insegnante*, che dà informazioni sul PEL (struttura, funzioni e obiettivi) e propone esempi pratici del suo utilizzo in classe.
- 10 www.schulverlag.ch (numero ISBN 3-292-00340-7).
- 11 La decisione della CDPE del 25.03.2004 si trova, nelle versioni tedesca e francese, sul sito http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/Geschaefte/frame-sets/mainAktivit_f.html
- 12 Il PEL I svizzero è attualmente in fase di elaborazione. Un primo prototipo verrà sperimentato a partire da settembre 2006 in diverse classi di scuola dell'infanzia e di scuola elementare della Svizzera tedesca e della Svizzera francese.
- 13 Decisione che non riguarda il Ticino.
- 14 Per maggiori informazioni sulla politica linguistica della CIIP, si può consultare il sito web: www.ciip.ch/ciip/pages/navigation_entetes/som_domainesact.htm
- 15 Decisioni del Consiglio di Stato del 16 ottobre 2002.

Il ricorso a lezioni private nella scuola media

di Myrta Mariotta*

Come affrontano le proprie difficoltà scolastiche gli allievi iscritti in quarta media? Gli alunni in difficoltà fanno capo agli strumenti di recupero messi a disposizione dagli istituti oppure preferiscono avvalersi di lezioni di sostegno che esulano dal contesto scolastico, ricorrendo piuttosto a lezioni private?

In sintesi, questi sono gli interrogativi posti al Consiglio di Stato dalla mozione "Per una ricerca sulle lezioni private per gli allievi della scuola media", documento che ha dato il via ad uno studio empirico sul fenomeno già nel 2000. L'Ufficio studi e ricerche, incaricato dalla Divisione della scuola di produrre tale studio, si è nuovamente chinato sulla problematica nel 2003 con il duplice intento di elaborare, d'un lato, nuove informazioni volte a precisare il contesto del ricorso a lezioni da parte degli allievi di quarta media interrogati e, d'altro canto, di comparare i risultati delle due indagini.

Confrontarsi scientificamente con il ricorso alle lezioni private nella scuola dell'obbligo ha difatti permesso di quantificare gli allievi che si avvalgono di un sostegno extra-scolastico,

consentendo pure delle analisi più approfondite su alcuni aspetti specifici, quali ad esempio la definizione delle materie scolastiche maggiormente implicate, dei principali motivi che portano o meno a ricorrere alle lezioni private, del profilo sociodemografico dell'allievo che vi fa capo, del tempo dedicato a questa pratica e delle persone a cui si rivolgono di preferenza gli alunni.

Il campione selezionato per questa indagine, composto da 1'957 unità, si sovrappone in parte ai soggetti partecipanti al test PISA 2003 (Programme for International Student Assessment)¹, indagine ormai conosciuta da tutti, che mira a testare le competenze degli allievi in comprensione dello scritto, matematica e scienze. Questa scelta offre il duplice vantaggio di fornire un campione rappresentativo di allievi di quarta media già selezionato con criteri scientificamente validi dall'Ufficio federale di statistica e di permettere confronti in merito alle prestazioni PISA tra ragazzi che seguono e ragazzi che non seguono lezioni private.

Il numero totale di questionari analizzati ammonta a 1'741, rientrati da 31

dei 32 istituti scolastici del Cantone Ticino sollecitati.

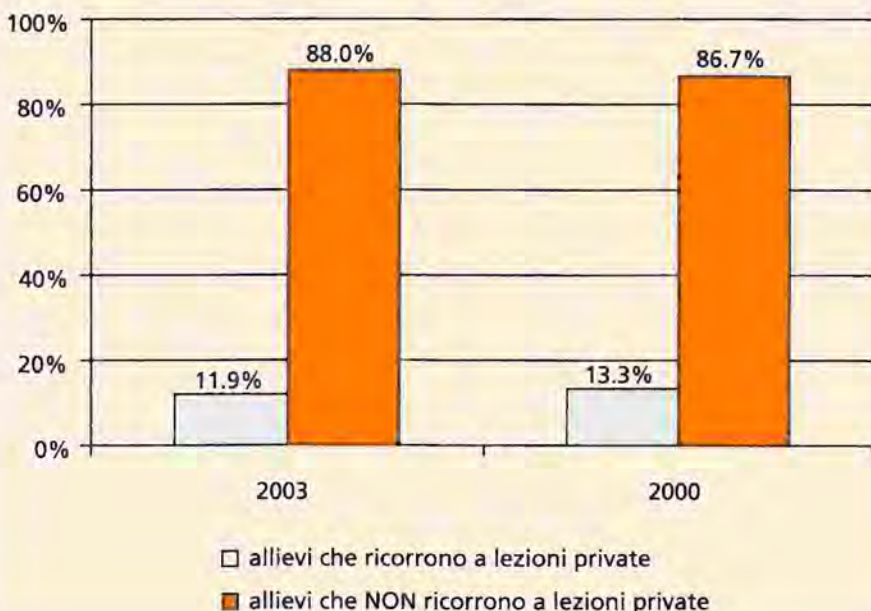
Di regola, la somministrazione del questionario è stata eseguita dai direttori degli istituti scolastici coinvolti, fra aprile e maggio 2003. Precisiamo infine che, in accordo con il Gruppo di presidenza dei direttori di scuola media, per evitare variabili parassite generate da un'interpretazione soggettiva del concetto di lezioni private si è preferito fornire agli allievi una nostra precisa definizione del concetto di lezioni private. L'introduzione di questa definizione esplicita e leggermente più restrittiva rispetto allo studio del 2000 è un elemento da considerare con attenzione in fase d'interpretazione dei risultati.

Sono da considerare come lezioni private unicamente le ore di studio:

- organizzate e regolari nel tempo (non valgono le ripetizioni prese unicamente in vista di una prova di verifica o saltuariamente durante l'anno);
- impartite da una persona competente e qualificata (per es. studente liceale o universitario, professore, docente);
- a pagamento;
- individuali o di gruppo;
- al di fuori delle ore di scuola.

Grafico 1

Frequenza di lezioni private al momento dell'indagine, anno scolastico 2002-2003 e 1999-2000 (N = 1741 nel 2003; N = 902 nel 2000)



Tasso di frequenza, materie per le quali gli allievi ricorrevano a lezioni private, situazione scolastica e motivazione per il ricorso a lezioni private

Il grafico 1 offre uno sguardo sulla situazione d'insieme nei due anni interessati dallo studio: nel 2000 si contava una percentuale di allievi facenti capo a lezioni private al di fuori dell'orario scolastico e a pagamento pari al 13,3% del campione di soggetti testati; nel 2003 tale valore è sceso invece sotto la soglia del 12%, assestandosi all'11,9 percentuale.

Come mostra il grafico 2, nel 2003 i due terzi del campione ricorrevano a lezioni private per la matematica, un terzo per il tedesco, meno di un quinto per il francese e solo l'8% vi faceva capo per l'italiano. Era dunque per le materie a differenziazione curriculare che gli allievi ricorrevano più spesso a lezioni private, sia nel 2000 sia nel 2003. Rispetto al 2000 si è però notato

un incremento del ricorso a lezioni private per la matematica, e, per contro, una diminuzione per le altre materie.

È interessante notare che per quanto riguarda le materie a differenziazione curricolare, la maggioranza di allievi che ricorrevano a lezioni private frequentava corsi attitudinali. Questo fenomeno è particolarmente visibile per la matematica: quasi il 74% degli allievi che faceva capo a lezioni private nel 2003, frequentava il corso attitudinale in questa materia. L'ipotesi che si può formulare di fronte a questo dato è che, poiché il corso attitudinale in matematica è richiesto per poter accedere agli studi liceali, molti ragazzi con tali ambizioni abbiano operato questa scelta pur avendo delle difficoltà in matematica e abbiano poi dovuto ricorrere a lezioni private per farvi fronte.

Per quanto concerne il rapporto fra le note conseguite l'anno precedente l'indagine e il ricorso a lezioni private, osserviamo che la maggior parte degli allievi che frequentavano questo tipo di lezioni extra-scolastiche aveva ottenuto risultati sufficienti o discreti. Questo dato rispecchia quello inerente alla valutazione soggettiva della riuscita scolastica espressa dai ragazzi che ricorrevano ad un sostegno privato al di fuori delle ore di scuola: difatti, più del 35% di questi soggetti affermava di considerare i propri risultati pari a 7 su una scala che andava da 1 a 10.

Quasi la metà dei soggetti ha deciso con i propri genitori di ricorrere a lezioni private; un quinto vi ricorreva perché spinto unicamente dalla famiglia.

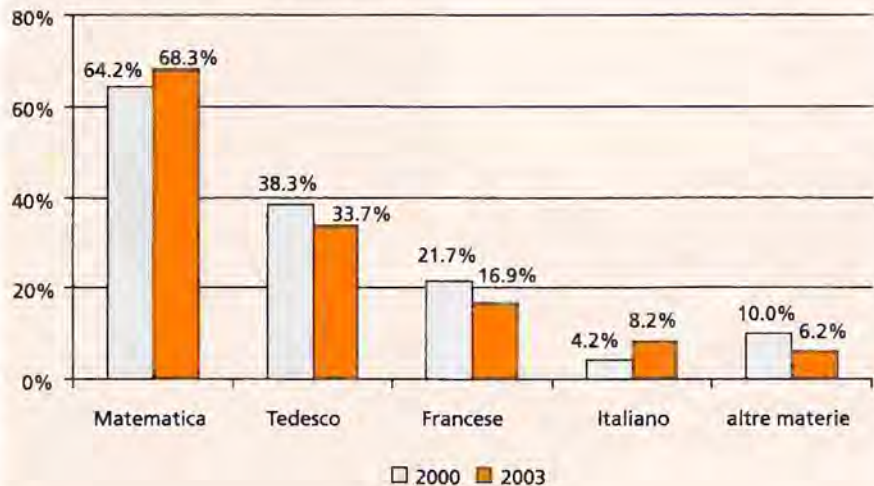
Se fra i motivi che inducevano a operare questa scelta, vi era principalmente il desiderio di proseguire gli studi e quindi la necessità di avere buone note (55%), fra i motivi per una non frequenza di lezioni private emergeva invece la possibilità di farsi aiutare da fratelli, genitori, conoscenti (65%) oppure il sentimento di non avere bisogno di un sostegno aggiuntivo (48%).

Chi ricorreva a lezioni private?

Suddividendo il campione di coloro che frequentavano lezioni private nel 2003 in funzione del genere, del luogo di nascita, della lingua parlata a casa e della formazione e professione dei

Grafico 2

Principali materie per le quali si ricorreva a delle lezioni private (N = 120 nel 2000; N = 208 nel 2003)



genitori, notiamo che:

- non c'erano differenze significative tra i sessi;
- gli allievi nati in Svizzera ricorrevano con maggiore frequenza a lezioni private (12,7%) in confronto ai coetanei nati all'estero (9,1%);
- erano soprattutto gli allievi i cui genitori avevano una formazione di livello terziario e/o svolgevano una professione altamente qualificata a far capo a lezioni private.

Rispetto al 2000, si osserva che la proporzione di allievi nati all'estero che prendevano lezioni private è leggermente aumentata (7,2% nel 2000, 9,1% nel 2003), mentre la percentuale di nati in Svizzera che ricorrevano a lezioni private è leggermente diminuita (14,6% nel 2000 contro il 12,7% nel 2003).

Analogamente, nel 2003 si è registrato un aumento percentuale nel ricorso a lezioni private da parte di allievi i cui genitori avevano una formazione di livello secondario I e/o appartenevano alla categoria lavorativa di operai altamente specializzati; invece gli allievi i cui genitori avevano terminato una formazione superiore e/o lavoravano come quadri superiori tendevano a ricorrere meno frequentemente che nel 2000 a questo supporto. Si può dunque ipotizzare che nelle famiglie di ceto medio-basso stiano aumentando le ambizioni riguardo alla carriera scolastica dei figli (ricor-

diamo che la motivazione principale del ricorso a un supporto extrascolastico era la volontà di continuare gli studi, che si faceva capo a lezioni private soprattutto per la matematica e che erano per lo più i ragazzi che frequentavano il corso attitudinale in questa materia a farvi ricorso).

Lezioni private e PISA 2003: chi prendeva lezioni private era più bravo?

Hanno partecipato a PISA 2003 1'595 allievi, dei quali 1'426 hanno pure risposto al questionario sulle lezioni private. Come detto all'inizio di questo articolo, ciò ha permesso di fare alcuni confronti tra il gruppo di allievi che frequentavano lezioni private e il gruppo di allievi che non si avvalevano di questo sostegno. Ricordiamo che i punteggi PISA sono stati standardizzati in modo tale che la media internazionale in matematica è pari a 500 e la deviazione standard è pari a 1; circa i due terzi degli allievi testati rientrano nell'intervallo tra 400 e 600 punti. La media internazionale in lettura si situa a 494 punti, in scienze a 500 punti e in risoluzione di problemi a 500. La tabella 1 mostra il confronto delle prestazioni PISA tra gli allievi che seguivano lezioni private e gli allievi che non ricorrevano ad esse: inequivocabilmente i ragazzi che non frequentavano lezioni private hanno ottenuto risultati migliori in matema-

tica, scienze e risoluzione di problemi rispetto ai compagni che ricorrevano a lezioni private. È tuttavia importante sottolineare che i ragazzi che si avvalevano di un supporto extrascolastico raggiungevano comunque delle prestazioni PISA in linea con la media internazionale.

Tabella 1:
Confronto delle prestazioni in PISA 2003 in lettura, matematica, scienze e risoluzione di problemi tra allievi che seguivano lezioni private e allievi che non seguivano lezioni private.

	Media allievi LP (N=175)	Media allievi no LP (N=1251)	Differenza
Lettura	479	480	1
Matematica	502	512	10*
Scienze naturali	473	487	14*
Risoluzione di problemi	487	500	13*

* differenza statisticamente significativa

Conclusione

Tenendo conto di ciò che è emerso dall'indagine sulle lezioni private e considerando che per proseguire gli studi nelle scuole medie superiori è necessario il corso attitudinale in matematica, è comprensibile che i ragazzi che hanno questa intenzione propendano per il corso attitudinale in matematica pur denotando difficoltà in questa materia e facendo eventualmente ricorso a lezioni private. Si può dunque spiegare così la prestazione meno brillante in matematica da parte degli allievi che seguivano lezioni private.

In sintesi, possiamo affermare che il fenomeno del ricorso a un sostegno extra-scolastico in Ticino non è particolarmente preoccupante, in quanto si attesta mediamente attorno al 12%. Si potrebbe dire che sono invece più preoccupanti i dati sui singoli istituti e sarebbe interessante approfondire questo aspetto con altre ricerche, magari di impronta più qualitativa che quantitativa. Infatti vi è un istituto in cui nessun allievo affermava di ricorrere a lezioni private, mentre in

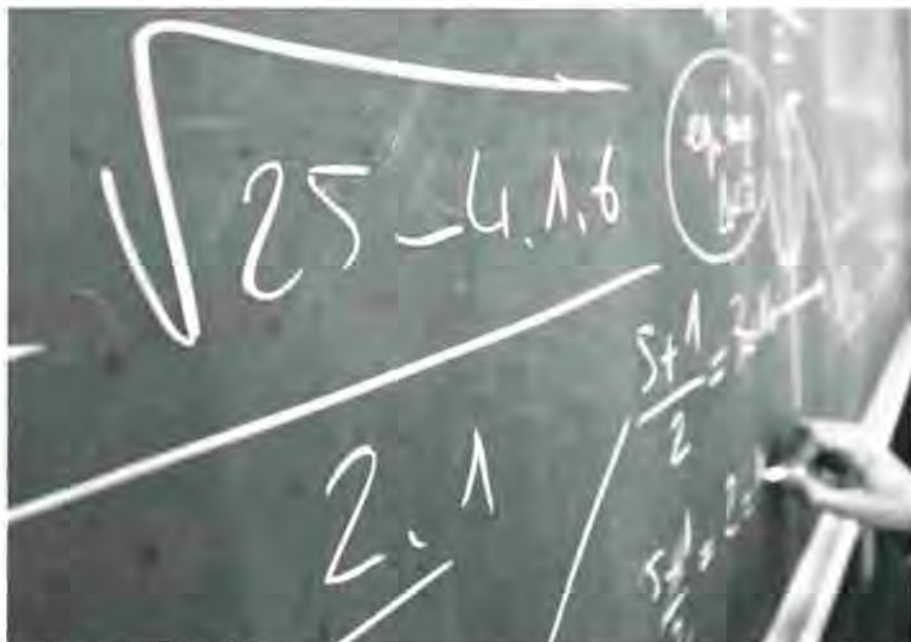


Foto TiPress/G.P.

otto istituti gli allievi che dichiaravano di farvi capo erano più del 15%.

Inoltre riscontriamo che ricorrevano più frequentemente a lezioni private gli allievi provenienti da famiglie agiate, nati in Svizzera, iscritti ai corsi attitudinali; che la materia principale per cui si ricorreva a tale sostegno extrascolastico era la matematica e che gli allievi che frequentavano lezioni private avevano un rendimento perlopiù sufficiente o discreto. Il motivo principale del ricorso a lezioni private era la volontà di proseguire gli studi a livello medio superiore: si può quindi affermare che gli allievi facevano capo a tale supporto non tanto per una difficoltà grave ma piuttosto per perseguire delle ambizioni.

* Ricercatrice presso l'Ufficio studi e ricerche

Bibliografia

- Mariotta, M. & Nicoli, M. (2005). *Il ricorso a lezioni private nella scuola media*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Mariotta, M. (2006). *Complemento all'indagine "Il ricorso a lezioni private nella scuola media". Lezioni private e PISA 2003: chi fa lezioni private è più bravo in PISA 2003?*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Nota

1 Il campione PISA, in Svizzera, è formato da soggetti quindicenni, che in Ticino frequentano di norma scuole del secondario II, e da allievi del 9° anno scolastico, che nel nostro Cantone corrisponde alla IV media. Per lo studio sul ricorso alle lezioni private abbiamo utilizzato unicamente i soggetti del 9° anno. Informazioni sul progetto PISA (Programme for International Student Assessment) sono disponibili sui seguenti siti: Ufficio studi e ricerche: www.ti.ch/decs/ds/usr Direzione nazionale a capo del progetto: www.pisa.admin.ch; OCSE Sito dell'OCSE sul progetto: www.pisa.oecd.org

"Scopri i tuoi talenti"

Un'opportunità in più per le allieve e gli allievi di scuola elementare e scuola media

di Monica Caldelari*

Un fascicolo per promuovere le pari opportunità

"Scopri i tuoi talenti" è il titolo che abbiamo voluto dare al fascicolo che in origine, nella versione tedesca, si chiamava "Bits and bytes". Il nuovo titolo è scaturito dopo un lungo lavoro di traduzione e adattamento del fascicolo alla realtà scolastica e culturale del Canton Ticino, nonché alle attività che alcuni professionisti come noi (siamo un gruppo di referenti in pari opportunità e cultura dei generi che operano nella scuola) stanno portando avanti con le studentesse e gli studenti delle scuole dell'obbligo.

Dopo un'accurata ricerca e un'attenta analisi di ciò che veniva fatto a scuola per sensibilizzare allieve e allievi verso la scoperta delle proprie potenzialità indipendentemente dal genere, dai condizionamenti, dagli stereotipi e dai pregiudizi, abbiamo cercato di ideare un documento che avesse senso e che potesse essere utile al raggiungimento dei nostri obiettivi. Gli obiettivi sono proprio quelli di sensibilizzare, promuovere, scoprire le potenzialità di ognuno in modo libero, senza condizionamenti culturali e sociali.

Siamo convinti che ogni individuo ha un potenziale ed è proprio a scuola che esso dovrebbe emergere e venire valorizzato affinché ognuno abbia la possibilità di sentirsi, in futuro, gratificato sia personalmente sia professionalmente. La scuola, oltre alla grande funzione formativa, si deve prefiggere anche dei compiti educativi. In modo particolare ha il compito di portare l'allieva e l'allievo alla conoscenza di sé e del mondo. «Educare vuol dire condurre fuori, invitare a venire fuori, a tirare fuori il proprio senso. Educare significa sapere che i fattori di crescita sono interni al proprio magistrale, in cui il/la piccolo/a viene a contatto con una parola più grande della sua e della sua motrice di sviluppo»¹.

Partendo da questo presupposto abbiamo analizzato quali informazioni sono necessarie al docente per svolgere questo compito ed abbiamo organizzato il fascicolo in modo che avesse una funzione didattica. Il fascicolo è suddiviso in due parti: un manuale d'uso, che propone varie attività, e una

serie di schede di lavoro pratiche direttamente collegate alle attività. La documentazione è presentata con una progressione sia di contenuti sia di livello dei destinatari. Ogni proposta operativa indica in modo chiaro il tema trattato, gli obiettivi, il target, le tappe di lavoro consigliate, il materiale necessario ed il contesto teorico a cui si riferisce. Sempre viene data importanza alla collaborazione, alla diversità intesa come una risorsa all'interno delle classi, alla complementarità ed all'importanza di mettere in comune le soluzioni per una conoscenza sempre maggiore di sé e degli altri. Gli argomenti scelti sono variati e spaziano dalle proposte di gioco di ruolo alle attività di scoperta del corpo, tecniche, con o senza computer, progettuali, di lingua, sulle immagini, ecc. All'interno del fascicolo viene dato spazio anche a progetti elaborati da altri progettisti che hanno l'intento di presentare e sensibilizzare le allieve e gli allievi verso le figure professionali atipiche quali l'ingegnera, l'architetta, il maestro di scuola dell'infanzia, ecc.

Sensibilizzare per aprirsi al cambiamento

Favorire un'apertura verso il cambiamento e un'adeguata educazione alle pari opportunità significa avere uno sguardo aperto al futuro. La nostra società offre molteplici sfide e il compito degli educatori consiste proprio nel concorrere alla formazione di allievi e allieve con personalità forti e flessibili in quanto saranno proprio loro gli adulti protagonisti del domani. Una nuova pedagogia della differenza permette di compiere uno scarto rispetto alla pedagogia tradizionale che vede nel soggetto da educare un essere neutro o maschio e prevede come soggetto da educare anche l'essere umano di sesso femminile facendo attenzione che venga salvaguardata la sua costitutiva differenza.

E ora buon lavoro...

Arrivati al prodotto finale ci siamo preoccupati di presentarlo ai principali consessi (direttori di scuola media, ispettori e direttori di scuola elementare e alcuni rappresentanti dell'Alta scuola pedagogica) che operano nelle scuole dell'obbligo. Il primo

riscontro è stato positivo ed abbiamo raccolto dei consensi incoraggianti da parte di tutti. Il documento è a disposizione gratuitamente per tutti quegli insegnanti che desiderano approfondire l'argomento e soprattutto hanno piacere di svolgere alcune attività con le/i loro allieve/i. Noi siamo sicuramente disponibili ad incontrare chiunque volesse delle spiegazioni o dei suggerimenti su possibili modalità d'attuazione. Il nostro augurio è che ogni insegnante si senta responsabile nei confronti dei propri allievi e delle proprie allieve anche rispetto a questo argomento e che le conquiste raggiunte con tanti sforzi dal genere femminile possano essere trasmesse in modo adeguato, nel rispetto di tutte le personalità e di tutte le culture.

**Ispettrice delle scuole comunali*

"Dopo la scuola media ho deciso di fare il panettiere pasticciere, professione che mi ha interessato per il fatto che mi piace preparare dolci di ogni tipo. Il mondo è fatto di differenze, infatti secondo me in cucina ci dovrebbe stare una donna... ma ormai ogni persona fa quello che le pare, quindi io seguo il mondo e faccio il lavoro che più mi interessa. Con la docente ci siamo soffermati su questo fatto, la differenza del lavoro tra uomo e donna: io dico che in parte non è giusto che ci sia differenza nel lavoro, ma in parte è meglio. La donna come ormai si sa, non ha un fisico per certi lavori e allora si cerca di farle fare i più leggeri, mentre l'uomo va a spaccarsi la schiena con i più pesanti. E perché questo? Perché il mondo gira così, i genitori è ovvio che vogliono una figlia magra e carina oppure un figlio grosso e forte e quindi non ci sono domande sulle differenze, perché siamo noi la risposta..." (anonimo, IV media).

Nota

¹ Elvia Franco, *Essere maestra - l'omologazione pedagogica*, in «Archivio della libreria delle Donne».

Proprietà e qualità dello spazio urbano in Ticino: trasformazioni recenti

Spunti per insegnare il territorio

di Paolo Crivelli*

Una breve premessa per contestualizzare lo studio «Proprietà e qualità dello spazio urbano in Ticino: trasformazioni recenti»¹, curato dall'architetto Cristiana Guerra mi sembra indispensabile. Per questo mi riferirò a due opere recenti che affrontano il fenomeno urbano in Svizzera, senz'altro utili anche agli insegnanti di geografia e di storia.

L'interessante pubblicazione «La Suisse portrait urbain»² documenta assai bene come oggi non ci sia più motivo di distinguere la città dalla campagna, l'agglomerazione dai territori rurali. La Svizzera è completamente urbanizzata e perciò tutti i paesaggi che la caratterizzano devono essere analizzati con i termini propri all'urbano. In questa analisi il Ticino viene visto come appartenere alla «rete urbana dei laghi» e forma una doppia «Y» tra il Lago Maggiore, il Ceresio e il Lario. La dinamica di questa rete transfrontaliera è organizzata lungo l'asse principale Nord-Sud avente Lugano quale centro regionale. La regola quindi che la Svizzera sia un paese completamente urbanizzato, nel quale si formano nuovi paesaggi urbani dai contorni fluidi e assai differenti dalle forme urbane classiche, vale anche per il Ticino. Ciò non significa però che tutti i territori siano identici. Benché l'organizzazione dello spazio sia prevalentemente urbana, si possono distinguere paesaggi differenziati.

Michel Bassand nel suo prezioso volumetto «La métropolisation de la Suisse»³ si interroga sul processo di metropolizzazione del nostro Paese, in cui la maggior parte della popolazione e la sua attività si concentrano nei cinque poli metropolitani: zurighese, renano, bernese, lemanico e ticinese. Una sintesi che illustra bene come la Svizzera sia passata, nell'ultimo ventennio, dalla fase di urbanizzazione a quella di metropolizzazione con tutti i mutamenti che ciò comporta. Al centro dell'attenzione l'autore pone la vita quotidiana e analizza, in una prospettiva sociologica, temi come la mobilità, l'abitare, lo sviluppo culturale e la *governance* della metropoli.

In entrambi i lavori, tra l'altro complementari, emergono elementi e indicazioni che consentono di meglio capire e interpretare ciò che avviene a scala locale nel nostro Cantone. Lo studio dell'architetto Cristiana Guerra, realizzato nell'ambito dei lavori di revisione del Piano direttore cantonale, rappresenta un valido contributo per conoscere la realtà urbana ticinese e le trasformazioni avvenute proprio in un momento di transizione dal Ticino urbanizzato a quello metropolizzato.

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, per un ventennio, l'espansione urbana è caratterizzata dal fenomeno della suburbanizzazione che si manifesta da una parte con la fuoriuscita dai centri delle attività produttive e dall'altra con l'estensione degli insediamenti residenziali in zone vieppiù distanti dai centri cittadini. Dagli anni Ottanta prevale invece la periurbanizzazione con lo sviluppo di aree residenziali nelle corone esterne degli agglomerati. Entrambi i fenomeni incidono fortemente sul tasso di urbanizzazione che passa dal 39% nel 1975 all'86% nel 2000; inoltre più della metà dei comuni ticinesi diventano urbani.

L'indagine rigorosa condotta da Cristiana Guerra, incentrata sulla proprietà e la qualità dello spazio urbano, interessa 22 casi rappresentativi situati nei quattro agglome-

rati urbani. La scala di osservazione scelta, dell'ordine del chilometro quadrato, oltre che favorire il confronto, è assai pratica in quanto consente di percorrere facilmente a piedi l'area esaminata. Gli esempi sono stati scelti in relazione alle particolarità orografiche e idrografiche del luogo. Troviamo infatti casi situati in pianura, in collina, in zone lacustri o lungo corsi d'acqua.

Lo studio privilegia l'analisi morfologica e funzionale e gli esempi urbani vengono raggruppati in tre categorie: la residenza, le attività lavorative e le altre attività. La struttura della griglia di analisi viene applicata metodicamente ai 22 casi e comprende: la struttura fondiaria, i caratteri dell'edificato (tipologia, proprietà paesaggistiche, urbanistiche, architettoniche) e gli strumenti di pianificazione. Le analisi e le osservazioni si fondano su una ricca documentazione composta da: carte topografiche, ortofoto, la trama della struttura fondiaria, fotografie, le zone del piano regolatore. Nella parte conclusiva vengono sintetizzati i caratteri ricorrenti, le regole e le tendenze dei casi studiati; vengono inoltre formulate alcune riflessioni sulle possibili modalità di intervento per migliorare la qualità urbanistica.

La valida metodologia applicata e l'abbondante documentazione presentata fanno di questo studio un valido strumento per la conoscenza del territorio urbano ticinese con le sue problematiche di sviluppo attuale. Proprio per questo esso trova applicazione anche nell'insegnamento della geografia. La pubblicazione tocca infatti vari argomenti che rientrano nei piani di studio delle scuole medie e delle



scuole medie superiori. L'insegnante di geografia e di storia potrà attingere ad una fonte di documentazione utile per aggiornare i materiali didattici. La scelta di 22 situazioni operata con determinati criteri dall'architetto Guerra orienta e facilita il lavoro del docente. Fra questi esempi egli potrà selezionare quelli ritenuti più efficaci e lavorare con gli allievi sui casi che si trovano in vicinanza della sede scolastica. Tale studio diventa così una sorta di guida alla lettura del paesaggio urbano. La preparazione dell'uscita sul terreno viene facilitata e la documentazione cartografica e fotografica consente di elaborare esercizi che fanno emergere le trasformazioni avvenute a scala locale.

La possibilità di sovrapporre la struttura fondiaria ad una ortofoto è interessante e offre lo spunto per introdurre la problematica della divisione della terra.

Un ulteriore grosso contributo per l'applicazione didattica dello studio è dato dalla distribuzione, avvenuta recentemente, di un CD ROM che raccoglie tutta la documentazione. Per ogni singolo caso vengono riprodotte, in formato digitale, le carte topografiche, le fotografie e la situazione del piano regolatore.

La scuola svolge un ruolo attivo nei confronti della realtà territoriale. Infatti uno dei principali obiettivi dell'insegnamento della geografia è la conoscenza del territorio nei suoi molteplici aspetti. Tramite l'uso di strumenti adeguati quali immagini, carte, dati statistici e l'osservazione diretta del paesaggio, è possibile risalire all'organizzazione del territorio e alla società che lo ha prodotto. Il territorio è la testimonianza del lavoro dell'uomo nel corso della

storia e rispecchia il profondo legame che si instaura fra l'uomo e l'ambiente. La lettura del territorio ha lo scopo di individuare le attività umane, le trasformazioni avvenute, le persistenze e i processi che lo hanno generato. L'approccio interdisciplinare in cui convergono sguardi differenziati è auspicabile in quanto favorisce una più completa comprensione del paesaggio. Da un punto di vista didattico il riferimento concreto al territorio è indispensabile poiché consente ai giovani di confrontarsi con le situazioni reali in cui essi vivono. L'aspetto conoscitivo è fondamentale, ma non basta: la scuola ha anche il compito di attribuire un valore ai contenuti del territorio in modo da rendere consapevoli i futuri cittadini che esso rappresenta una risorsa da gestire con parsimonia. Stimolare la sensibilità nei confronti dello spazio in cui viviamo non è cosa facile ma è indispensabile operare in questo senso affinché l'uso del territorio sia oggetto di maggior attenzione e gli interventi promossi prendano in seria considerazione i principi della sostenibilità.

La Convenzione europea del Paesaggio⁴, alla quale anche la Svizzera aderisce, considera il paesaggio come quadro di vita delle popolazioni e come elemento necessario allo sviluppo dell'essere umano. Il paesaggio è riconosciuto come una componente determinante per lo sviluppo sostenibile e partecipa in modo importante all'interesse generale sul piano ecologico e sociale; costituisce inoltre una risorsa favorevole all'attività economica.

La gestione del territorio è compito di tutti e anche la scuola può fare la sua parte preparando adeguatamente i giovani. In tal senso lo studio di Cristiana Guerra è un valido contributo ricco di spunti per insegnare il territorio.

*Docente di geografia al Liceo di Locarno ed esperto per l'insegnamento della geografia nella scuola media



Note

1 Cristiana Guerra, *Proprietà e qualità dello spazio urbano in Ticino: trasformazioni recenti*, Dipartimento del territorio, Divisione dello sviluppo territoriale e della mobilità, Bellinzona, 2005. La pubblicazione è stata possibile grazie alla collaborazione con l'Ufficio dell'insegnamento medio e l'Ufficio dell'insegnamento medio superiore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. La distribuzione alle biblioteche scolastiche è gratuita.

2 Roger Diener, Jacques Herzog, Marcel Meili e altri, *La Suisse portrait urbain*, ETH Studio Basel, Ed. Birkäuser, 2005.

3 Michel Bassand, *La métropolisation de la Suisse*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 2004.

4 *Convenzione europea del Paesaggio*, Consiglio d'Europa, Firenze 20 ottobre 2000.

La Conferenza Cantonale dei Genitori presenta il Vademecum "La scuola, l'assemblea dei genitori ed altro ancora"

Un Vademecum ad uso di genitori e di allievi che contempla tutto ciò, o quasi, che i genitori e gli allievi devono sapere affinché la scuola funzioni al meglio.

La Legge della scuola del 1990 ha riconosciuto, per la prima volta, l'importanza della componente Genitori nell'ambito degli organi di rappresentanza della scuola. Le Assemblee dei genitori sono presenti ora in quasi tutte le sedi scolastiche, molte riescono a collaborare attivamente con la sede, e alcune sono riuscite ad istituire anche il Consiglio d'istituto; resta il fatto che organicamente i genitori ne fanno parte per un periodo limitato di tempo, e spesso il sapere e l'attività dell'Assemblea dipendono dall'esperienza delle persone che la compongono. Noi ci adoperiamo affinché il capitale costituito dalle opere dei Comitati genitori resti a disposizione di chi arriva, per accrescere la cultura e la tradizione di questo importante tassello della società.

Dal 1998, anno di costituzione della Conferenza Cantonale dei Genitori nella sua attuale forma, abbiamo potuto constatare come spesso le persone che vogliono mettersi a disposizione dell'Assemblea genitori si pongano domande relative alla funzione, agli scopi, all'ambito operativo e ai limiti della stessa.

Per dare delle risposte concrete ai quesiti sopra menzionati e permettere alle Assemblee genitori, e rispettivi Comitati, di operare nel pieno rispetto delle



Leggi e nel contempo di sfruttare al massimo la possibilità di partecipare attivamente al benessere scolastico dei figli, abbiamo deciso di promuovere l'allestimento di questo utile strumento.

Nata dal germoglio di un'idea, allestita con perseveranza e umiltà, facendo capo al noto costituzionalista Eros Ratti, già capo degli Enti Locali, portata avanti di concerto con il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, questa guida pratica potrà sostenere l'operato dei Comitati genitori e dei genitori in generale che si mettono a disposizione nel nobile compito di collaborare con l'istituto scolastico al

fine di permettere un clima di sede sereno, la promozione del benessere a scuola, a tutto beneficio degli alunni e degli studenti.

Dopo circa otto mesi dalla presentazione del volume, con piacere constatiamo il successo che esso riscontra, auspichiamo che con l'inizio del nuovo anno scolastico si possano incrementare le vendite, in particolare modo tra i genitori che si confrontano per la prima volta con le istituzioni e con i regolamenti che accompagneranno i loro figli nel percorso educativo.

Suddivisa in 10 capitoli, con 56 tavole colorate, l'opera è in vendita a Fr. 12.- e si può ordinare per posta, per fax o per e-mail a: Conferenza Cantonale Genitori, Via Daldini 4, 6943 Vezia, Fax 091 968 17 30; www.genitorinforma.ch, info@genitorinforma.ch

Il testo è stato in parte ripreso dalla Prefazione della Presidente della Conferenza Cantonale Genitori Francesca Bordoni Brooks.



Comunicati, informazioni e cronaca

L'opuscolo di pro juventute sui diritti dei bambini nella vita di ogni giorno

In Svizzera i diritti dei bambini fissati nella Convenzione dell'ONU sui diritti del fanciullo sono vincolanti anche per le famiglie. Che cosa significhi per la convivenza quotidiana di genitori e bambini e come questi diritti influiscano sulla vita familiare di tutti i giorni viene illustrato in un opuscolo unico nel suo genere: «I diritti dei bambini nella vita di ogni giorno», pubblicato in ben dieci lingue.

A prima vista sembra che in Svizzera ai bambini non manchi nulla. In realtà, nel nostro paese, non tutti i bambini hanno le stesse opportunità, ad esempio per quanto riguarda il diritto a un'istruzione completa o la possibilità di sviluppare appieno la propria personalità. Il 24 febbraio 1997 la Svizzera ha ratificato la Convenzione dell'ONU sui diritti del fanciullo. Da allora, nel nostro paese i diritti dell'infanzia sono parte integrante dell'ordinamento giuridico.

La mamma ha il diritto di dare un'occhiata alla mailbox della figlia? Dopo il divorzio dei genitori un bambino ha il diritto di vedere suo papà? E che fare se la figlia non vuole intraprendere la stessa carriera dei genitori? Il nuovo opuscolo pro juventute «I diritti dei bambini

nella vita di ogni giorno» spiega ai genitori e alle persone interessate, mediante diversi esempi, come vanno intesi e applicati i diritti dell'infanzia nella vita di tutti i giorni. L'opuscolo vuole promuovere la tematizzazione dei diritti dell'infanzia, stimolare la discussione sui diritti e le responsabilità esistenti nonché favorire l'eventuale elaborazione di nuove regole. Non esistono tuttavia ricette generalmente valide poiché ogni famiglia è diversa.

Il fondo «Per i diritti dell'uomo - Contro il razzismo» del Dipartimento federale dell'interno ha finanziato questo opuscolo informativo; singoli esemplari possono essere ordinati gratuitamente presso pro juventute (disponibili in tedesco, francese, italiano, inglese, spagnolo, portoghese, serbocroato, turco, albanese e tamil) al numero di telefono 044 256 77 33 o all'indirizzo e-mail vertrieb@projuventute.ch

L'opuscolo «I diritti dei bambini nella vita di ogni giorno» è stato ideato nel quadro del progetto formativo «I bambini imparano a conoscere i loro diritti». Questo progetto informa i bambini in età scolare, nel quadro di una giornata apposita, sui loro diritti di base e li familiarizza con lo spirito dei diritti del cittadino.

Per ulteriori informazioni:
pro juventute, sede principale



Yvonne Sutter, Comunicazione
Seehofstrasse 15, Casella postale, 8032
Zurigo
Tel. 044 256 77 22, Fax 044 256 77 62
yvonne.sutter@projuventute.ch,
www.projuventute.ch

TECNOCOPIA

TECNOCOPIA SAGL Tel. 091 967 12 51 / 52
Via Cantonale 41 Fax 091 966 78 73
6814 Lamone www.tecnocopia.ch

agente unico per



KONICA MINOLTA
il vostro fornitore
per le moderne
macchine d'ufficio.

SES

Società Elettrica Sopracenerina

tipress

sa

Agenzia fotografica

Agenzia fotografica e fotogiornalistica online del Canton Ticino

Ti-Press SA
Via Cesarea 10/cp 296
6855 Stabio

Tel. +41 91 641 71 71
Fax +41 91 641 71 79
e-mail: info@tipress.ch

■ www.tipress.ch

La nostra produzione a portata di mouse.

Associazione Dialogare: premio letterario 2007

Per la sesta edizione del concorso letterario organizzato dall'Associazione Dialogare, la giuria (presieduta da Osvalda Varini) propone il tema "L'ombra", aperto alla libera interpretazione dei partecipanti, che potranno ricavare un racconto, una testimonianza di vita, una riflessione sociale. Il testo, in lingua italiana, inedito e della lunghezza massima di 3 cartelle (10'000 caratteri inclusi gli spazi) è da inviare entro il 15 dicembre 2006 al segretariato dell'Associazione Dialogare per posta (Associazione Dialogare, via Foletti 23, 6900 Lugano), o via e-mail (segretariato@dialogare.ch). Il premio è di fr. 1'000.- (premiazione: 8 marzo 2007). Il bando del concorso si trova anche sul sito www.dialogare.ch, su questo sito sono pure presentati i racconti premiati gli scorsi anni.

I testi sono ricevuti e raccolti dalla segreteria Dialogare e consegnati in maniera anonima alla giuria così composta: Osvalda Varini (psicoterapeuta), Carla Agustoni (grafica), Luciana Caglio (giornalista), Monica Piffaretti (giornalista), Franca Tiberto (giornalista) e Luciana Tufani (editrice).

Il materiale inviato rimane proprietà dell'Associazione Dialogare.

Per qualsiasi ulteriore informazione ci si può rivolgere al segretariato dell'Associazione Dialogare telefonando al numero 091 967 61 51.

Il sito internet del Dizionario storico della Svizzera ha una nuova veste

Il Dizionario storico della Svizzera (DSS) amplia la propria presenza in rete.

Ricerca full-text all'interno di circa 36'000 voci sulla Svizzera e la sua storia, passaggio da un'edizione linguistica all'altra all'interno dei singoli articoli, liste degli articoli di più recente pubblicazione e una newsletter trimestrale: ecco cosa offre il sito rinnovato del DSS all'indirizzo www.dss.ch.

All'interno della versione elettronica del Dizionario storico della Svizzera, la banca dati e-DSS, è possibile effettuare ricerche full-text che forniscono istantaneamente una lista degli articoli in base alla loro data di pubblicazione, una funzione molto utile per gli utenti abituali dell'e-DSS che vogliono disporre rapidamente di una panoramica sulle voci più recenti.

In più, il DSS offre ora una newsletter nelle tre lingue ufficiali, che a scadenza trimestrale informa sugli eventi attorno al DSS e sugli articoli più recenti apparsi nell'e-DSS. Gli interessati possono abbonarsi da subito alla nuova newsletter all'interno della sezione www.dss.ch.

Dato che l'e-DSS è in rete dal 1998, si è reso opportuno il rinnovamento della sua veste grafica, ora ispirata all'edizione a stampa del DSS. La struttura e la funzionalità del sito evidenziano inoltre con forza il carattere trilingue dell'opera. Una maggiore facilità d'uso, una strutturazione chiara e una migliore leggibilità hanno costituito gli obiettivi principali.

Basta un semplice click sul mouse per passare da una versione linguistica all'altra all'interno di un articolo. Ciò facilita di molto la ricerca e la traduzione di termini storiografici nelle tre lingue ufficiali (tedesco, francese e italiano).

Rispetto all'edizione a stampa, di cui dal 2002 sono usciti quattro volumi, nell'e-DSS la pubblicazione degli articoli si trova in uno stadio più avanzato (attualmente, il 46% di tutte le voci previste). Come in passato l'e-DSS non comprende le immagini, che rimangono una prerogativa della versione cartacea.

Per ulteriori informazioni ci si può rivolgere a:

Marco Jorio, Caporedattore DSS, tel. 031 313 13 30, marco.jorio@dhs.ch;
Chiara Orelli Vassere, Responsabile della redazione italiana, tel. 091 814 34 61, chiara.orelli@dhs.ch

La "grà" di Moghegno fuma!

È di nuovo in funzione la "grà" di Moghegno per l'essiccazione delle castagne nel corso del mese di ottobre 2006. A questo scopo si invitano i docenti intenzionati a svolgere un itinerario didattico sul castagno o sul suo frutto a prevedere la partecipazione con le loro classi a questo evento unico. Gli organizzatori – in particolare con il sostegno del Centro Natura Vallemaggia – sono in grado di fornire un apposito fascicolo per le scuole.

Con una pre-iscrizione entro l'8 settembre 2006 sarà possibile definire il tipo di collaborazione desiderato. Le pre-iscrizioni vanno direttamente inviate a:

Centro Natura Vallemaggia, 6678 Lodano; info@cnvm.ch

Per ulteriori informazioni il coordinatore dell'attività, Roger Welti, è disponibile ai seguenti recapiti telefonici: 091 753 33 02 / 079 401 01 78.

XX Convegno Nazionale "Incontri con la Matematica"

Il 3-4-5 novembre 2006 si terrà a Castel San Pietro Terme (Bologna) il XX Convegno Nazionale "Incontri con la Matematica": IL CONVEGNO DEL VENTENNALE. Per informazioni relative al Convegno ci si può rivolgere a:

Maria Rita Baroncini, Ufficio Cultura e Turismo, Comune di Castel San Pietro Terme, Piazza XX settembre 3, 40024 Castel San Pietro Terme (BO); Telefono: 051/6954198; fax: 051/6954180; e-mail: ufficioturismo@cspierto.provincia.bo.it

cultura@cspierto.provincia.bo.it

<http://www.dm.unibo.it>

<http://www.comune.castelsanpietro-terme.bo.it>

Il Convegno è aperto a tutti, non essendo a numero chiuso, qualsiasi sia il giorno d'arrivo. L'iscrizione avviene direttamente durante il Convegno, non si accettano pre-iscrizioni. La segreteria organizzativa centrale addetta alle iscrizioni avrà sede presso l'Albergo delle Terme, viale delle Terme 1113; sarà aperta venerdì 3 novembre dalle ore 11 alle ore 18 e sabato 4 novembre dalle ore 8 alle ore 18.

Al momento dell'iscrizione viene consegnata al convegnista una cartella contenente vario materiale; a ciascun partecipante viene richiesto un contributo alle spese di organizzazione di 50 Euro (studenti e specializzandi con libretto 25 Euro).

Concorso nazionale "I giovani progettano gli spazi del futuro"

Il concorso si rivolge ai giovani di tutta la Svizzera invitandoli a valutare il proprio ambiente di vita secondo i loro interessi e le loro esigenze nonché a sviluppare nuove idee in merito.

Sul sito www.gps-concorso.ch sono ora disponibili delle informazioni indirizzate ai docenti su temi della pianificazione del territorio, degli spunti per alcune lezioni e cinque esempi di possibili contributi al concorso.

Sono invitati a partecipare allieve e allievi di tutte le scuole dai 12 ai 20 anni. Il termine d'iscrizione al concorso è il 30 settembre 2006.

Se portassimo in aula quel che ci è restato dei Campionati Mondiali?

di Antonio Bolzani*

Conta molti simpatizzanti il partito di coloro che sostengono che la scuola deve provvedere a tutto: di fronte alle carenze e alle problematiche dei giovani si leva subito il coro di protesta verso gli insegnanti che potrebbero fare di più per meglio educare e sensibilizzare gli allievi. Senza assumere il ruolo dell'avvocato difensore, va detto comunque che spesso e volentieri agli insegnanti si addossa ogni colpa. È noto che, accanto alla scuola, vi sono le famiglie ed un mondo di adulti che non sempre danno il buon esempio: un po' di autocritica, quindi, sarebbe auspicabile per evitare di rendere responsabile la scuola delle lacune dei nostri figli. I docenti devono però fare di tutto per garantire un insegnamento di qualità, mettendo in particolare l'accento sull'italiano, una materia che se nel resto della Svizzera non è purtroppo più considerata, da noi deve assolutamente essere prioritaria in ogni tipo di scuola. La battaglia per la salvaguardia ed il potenziamento dell'italiano è in corso da diversi anni: se da oltre Gattardo continuano a giungere dei segnali sconfortanti e preoccupanti, nella Svizzera italiana si è ovviamente più sensibili e più consapevoli dell'importanza della nostra lingua. Ci mancherebbe altro... verrebbe da dire, ma con i tempi che corrono è meglio ribadire che delle buone capacità nell'espressione scritta e orale e nella lettura facilitano e rendono più accessibile il percorso esistenziale di ogni individuo. È perciò fondamentale che vi sia un'attenzione vigile e costante sulla nostra lingua, "veicolo" che ci permette di entrare in contatto con gli altri. Pensate al fiume di parole dette e scritte prima, durante e dopo la recente Coppa del Mondo di calcio: siamo entrati in "relazione" con il grande evento non soltanto attraverso le immagini televisive ma anche tramite il linguaggio. Proprio i Campionati Mondiali, fonte inesauribile di spunti extra-sportivi, potrebbero fungere da stimolante

"materia" da portare e da discutere nelle aule delle nostre scuole. Un'occasione per parlare di geografia: lo si è fatto nelle scuole argentine dove si sono studiate le 32 nazioni presenti a «Germania 2006». Un'occasione per approfondire il concetto di integrazione: dalla Svizzera alla Francia vice-campione del mondo, sono tante le nazioni dove la componente multietnica è il valore aggiunto. Un'occasione per dibattere il comportamento dei giocatori (la provocazione verbale di Materazzi giustifica la testata di Zidane?), degli arbitri (il loro giudizio, finora non condizionato dalla prova televisiva, è insindacabile e inappellabile a differenza di quello dei giudici della giustizia ordinaria) e del pubblico (che cosa rimane dei festeggiamenti collettivi dopo le vittorie delle proprie squadre del cuore e che cosa resta delle tante serate trascorse con molti altri appassionati davanti ai maxi-schermi?); ed è un'occasione per evidenziare alcune particolarità che solo lo sport può vantarsi di possedere. Una particolarità su tutte, come giustamente sottolineava la giornalista Emanuela Audisio su «Repubblica» del 3 luglio scorso, riguarda lo spazio temporale: «L'arte può invecchiare e andare in scena, lo sport ha solo un attimo. Ricco, denso, ma è un attimo». I calci di rigore che hanno risolto la finalissima mondiale – una gara di precisione, di tecnica e di freddezza, altro che lotteria, il penalty è il momento più ricco di metafore di tutto il football! – costituiscono l'essenza e la sintesi estrema ma fortemente autentica e vera della competizione e di un destino tutto da svelare: da una parte la speranza e il sogno della vittoria, dall'altra il fantasma della sconfitta in un frangente della vita di enorme intensità emotiva e di straordinario impatto con la realtà (altro che mondi virtuali!). Rileggendo gli articoli dei giornali di quei giorni, carichi di emozioni e di inevitabile retorica, ho ripensato ad un'intervista di Alessandro Censi allo scrittore italiano

Ugo Riccarelli, pubblicata sul Corriere del Ticino il 6 settembre 2002. L'autore del libro «L'angelo di Coppi» – un volume edito dalla Mondadori, dedicato ad alcuni grandi campioni sportivi del Novecento e consigliabile anche agli studenti di scuola media e media-superiore – è anche un raffinato e attento osservatore delle vicende agonistiche: «Lo sport è una materia eccellente per la narrazione letteraria, perché ne ha tutti gli ingredienti: la tragedia, la commedia, la competizione, le regole e la loro infrazione. Lo sport è il teatro dei nostri sogni e delle nostre speranze. Il suo spirito più autentico è racchiuso nella frase di Gesualdo Bufalino con cui apro il mio libro: "I vincitori non sanno cosa si perdono". Lo sport non dovrebbe essere solo antagonismo finalizzato alla vittoria, ma sana competizione di forze morali. Lo sport è lo specchio della vita, anche se oggi molte delle sue prerogative hanno poco spazio per esistere. Un po' come succede alla letteratura: il libro non è un oggetto moderno perché non è immediato, richiede riflessione, tempo e immaginazione». Riproporre nelle classi alcuni articoli pubblicati sui quotidiani durante il Mondiale, adattando i contenuti alle diverse età degli alunni, potrebbe essere un ottimo esercizio per riflettere sull'italiano (inteso come lingua...) e su quanto ci ha lasciato la Coppa del Mondo: ci accorgeremo di come questa volta la nostra percezione dell'evento è magari simile a quella degli altri.

*Giornalista

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

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.–