

## **GRUPPO POTENZIAMENTO DELL'ITALIANO**

# **RAPPORTO FINALE**

### **Destinatari:**

- Il Consigliere di Stato Direttore: Gabriele Gendotti
- Il Direttore della Divisione della scuola: Diego Erba,

### **Copia a:**

- Direttore Ufficio Scuole Comunali: Mirko Guzzi,
- Direttore Ufficio Insegnamento Medio: Francesco Vanetta,
- Direttore Ufficio Insegnamento Medio Superiore Renato Vago,
- Direttore Alta Scuola Pedagogica: Boris Janner,
- Direttore Divisione Formazione Professionale: Vincenzo Nembrini,

**Luglio 2003**

# INDICE

<b>0. Mandato e composizione del Gruppo</b>	p. 3
<b>1. L'insegnamento dell'italiano</b>	p. 4
1.1. Gli esiti linguistici insoddisfacenti	
1.2. L'italiano a scuola: nuove sensibilità, nuove responsabilità	
1.3. Perché insegnare/studiare "italiano"? Le valenze formative dell'educazione linguistica	
1.4. Prospettive: i futuri indirizzi generali	
<b>2. La situazione dell'insegnamento dell'italiano nella scuola</b>	p. 9
2.1. Il settore obbligatorio	
2.2. Il settore post-obbligatorio	
<b>3. La formazione degli insegnanti</b>	p. 13
3.1. La formazione linguistica nel curriculum di base	
3.2. Il ruolo dell'ASP nella formazione linguistica degli insegnanti	
<b>4. Conclusioni e indicazioni operative</b>	p. 17
<b>Allegati</b>	
All. 1: Il settore medio superiore	
All. 2: Il settore professionale	
All. 3: Tabella riassuntiva dei risultati relativi alle Prove di fine ciclo (Prove cantonali) della classe IV (Scuola media)	

## 0. Il mandato e la composizione del Gruppo

Nell'ambito del progetto di riforma dell'insegnamento delle lingue curato dal DECS, è stato costituito, con Risoluzione n. 246 del 27 novembre 2002, il Gruppo Potenziamento dell'italiano.

La composizione del Gruppo è la seguente:

per il settore elementare:	Ivano Crotta, docente Giorgio Gilardi, direttore Eros Nessi, ispettore scolastico Roberto Ritter, ispettore scolastico
per il settore medio:	Annamaria Gélib, direttrice, (presidente) Marco Guaita, esperto di italiano per la SM Roberto Quadri, docente di italiano Fiorenzo Valente, esperto di italiano per la SM
per il settore medio superiore:	Fabio Camponovo, docente di italiano
per il settore professionale:	Gianfranco Spinedi, docente di italiano
per l'Alta Scuola Pedagogica:	Francesca Antonini, docente

Al Gruppo di lavoro sono stati assegnati i seguenti compiti:

- proporre interventi volti a potenziare l'insegnamento dell'italiano, segnatamente nella scuola elementare e nella scuola media;
- mantenere i contatti con il settore postobbligatorio;
- coordinare i lavori con gli altri gruppi e in particolare con il Gruppo plurilinguismo.

Il Gruppo si è riunito alle date seguenti:

23 gennaio, 19 febbraio, 10 marzo, 31 marzo, 21 maggio, 18 giugno, e 4 luglio 2003.

I membri del Gruppo, rappresentando tutti i settori della scuola obbligatoria, del settore medio superiore, del professionale e dell'ASP, ritengono sia stata loro offerta un'occasione preziosa di confronto e dibattito, che ha forzatamente dovuto superare gli steccati settoriali e ha dunque permesso un approfondimento sostanzialmente libero da vincoli contingenti.

L'ampiezza del tema affrontato, riferito all'intero percorso di formazione, ha comportato qualche rallentamento delle discussioni e alcune ridondanze peraltro visibili nel rapporto stesso. Ciò nonostante si sono trovate con relativa facilità alcune convergenze di fondo.

I membri del Gruppo dichiarano la loro disponibilità ad approfondire ulteriormente il tema, qualora fosse ritenuto necessario.

# 1. L'insegnamento dell'italiano

## 1.1. Gli esiti linguistici insoddisfacenti

Il Gruppo prende atto che in ogni ordine di scuola gli esiti linguistici sono insoddisfacenti; in particolare le competenze nella lettura e nella scrittura (ma in molti casi anche le competenze orali) non raggiungono livelli complessivamente soddisfacenti. Gli allievi sono spesso in difficoltà per quanto attiene a un uso funzionale della lingua e dei testi, finendo per scontare queste difficoltà in ogni ambito dell'accesso alla conoscenza.

I risultati di prove cantonali e internazionali non sorprendono, anzi confermano queste intuizioni e impressioni generali. Di fronte a questi risultati parecchi docenti si dichiarano insoddisfatti e impotenti.

Sembra quindi opportuno sottolineare questi esiti come segnali significativi e preoccupanti dello stato dell'insegnamento dell'italiano in un contesto ancora strettamente disciplinare e secondo un paradigma tradizionale.

Questo stato di cose dimostra pure la scarsa efficacia dei corsi di aggiornamento promossi per generare quel cambiamento che deve coinvolgere tutte le discipline e più in generale l'intero sistema didattico.

Gli indicatori che configurano questo quadro allarmante possono essere rilevati a diversi livelli. Iniziative e verifiche in atto nei vari ordini di scuola lo confermano: le verifiche all'interno di istituti SE, i dati raccolti dagli ispettori SE, le riflessioni interne degli istituti SE, i rapporti annuali degli esperti di SM, i risultati delle prove di fine ciclo (prove cantonali) della SM, l'istituzione di un laboratorio di recupero linguistico al liceo, la verifica delle competenze linguistiche degli allievi delle scuole professionali e dell'ASP, le prove internazionali PISA e IALS, le segnalazioni sempre più diffuse di analfabetismo di ritorno, i rapporti di gruppi di lavoro interni agli istituti scolastici, ... Si aggiunga poi che anche dal mondo del lavoro arrivano da tempo segnali preoccupanti a proposito delle competenze linguistiche di base.

**A questo punto è indispensabile porsi la seguente domanda: quali conseguenze negative possono derivare da una insoddisfacente educazione linguistica?**

## 1.2. L'italiano a scuola: nuove sensibilità, nuove responsabilità

Le preoccupazioni, e di conseguenza le responsabilità, si amplificano se dal paradigma disciplinare tradizionale si passa a una nuova concezione dell'educazione linguistica.

Infatti, la ricerca mette sempre più in evidenza un ruolo formativo globale della lingua. Numerosi autori affermano che un bambino educato linguisticamente è anche più stabile da un punto di vista cognitivo generale e che, di conseguenza, quando non si offre un'educazione linguistica o se ne offre una cattiva, non si creano semplicemente degli incompetenti, ma si danneggia globalmente lo sviluppo del bambino o del ragazzo. Maria Luisa Altieri Biagi per esempio sottolinea come "la funzione comunicativa appare secondaria di fronte a quella che la lingua svolge nel processo di maturazione mentale, psicologica e affettiva dell'individuo"<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Maria Luisa Altieri Biagi, *La programmazione verticale*, Firenze, La Nuova Italia, 1994

Alla luce di questa nuova visione si può quindi affermare che **la qualità dell'esperienza linguistica vissuta dall'allievo influenza in modo determinante la qualità della sua crescita complessiva e pertanto, in ultima analisi, determina la qualità della scuola.**

Si tratta dunque di una nuova sensibilità, orientata verso i bisogni dell'individuo e della società, che aumenta le nostre responsabilità e ne genera di nuove.

### 1.3. Perché insegnare/studiare "italiano"? Le valenze formative dell'educazione linguistica

La tabella seguente sintetizza le principali dimensioni formative di un intervento linguistico nella scuola.

Bisogni	Finalità	Funzioni e contesti
Personalì	Acquisire ed esprimere l'esperienza del mondo e di sé.	Verbalizzare il proprio mondo interiore, esprimere il pensiero e l'emozione. Realizzare il bisogno espressivo individuale usando la lingua per costruire e realizzare espressivamente una personalità propria.
Sociali	Appartenere responsabilmente a una comunità.	Comunicare in modo funzionale e criticamente attivo con interlocutori diversi per età, ruolo, status socio-culturale. Stabilire rapporti interpersonali, interagire verbalmente. Entrare in contatto con l'altro e sentirsi interlocutore sociale.
Funzionali / trasversali	Accedere ai più diversi ambiti di conoscenze e di esperienze umane.	Ascoltare e leggere per ricavare informazioni, documentarsi, capire, imparare, ... Parlare e scrivere per informare, spiegare, insegnare, ... Usare la lingua come modalità privilegiata di accesso alla conoscenza scientifica, artistica, storica, filosofica, religiosa, ...
Cognitivi	Sviluppare le modalità generali del pensiero (la lingua è strumento della mente).	Attraverso l'uso linguistico costruire, praticare e affinare le abilità cognitive fondamentali: concettualizzare, astrarre, classificare, stabilire connessioni, inferenze spazio-temporali ... Riflettere sul funzionamento del codice e cogliere il valore di simbolo del segno linguistico (natura vs cultura).
Etici / civili	Appropriarsi di un paradigma gnoseologico dotato di valori strutturanti (il sistema lingua come patrimonio collettivo).	Usare la lingua e percepirne il valore di cognizione ma anche di codice organizzato, insieme di regole rigorosamente strutturate. Percepire quindi il valore della norma e del segno linguistici (regole e rigore logico-grammaticale) come convenzioni storicamente, socialmente e culturalmente determinati.
Culturali	Appropriarsi di un universo culturale linguisticamente espresso.	Entrare dialetticamente in relazione con un patrimonio di testi (di tipo pragmatico e letterario) che è testimonianza di storia e cultura dell'uomo, ma anche occasione di confronto e di radicamento culturale.

Vista la potenza della lingua come strumento formativo, la responsabilità istituzionale obbliga a formulare i seguenti interrogativi:

1. Possiamo accettare che un'alta percentuale della popolazione scolastica, a causa di un'educazione linguistica lacunosa, venga di fatto emarginata da determinati curricoli scolastici?
2. In una società democratica possiamo sottovalutare il ruolo di una formazione linguistica in rapporto ad una partecipazione dell'individuo alla vita sociale?
3. Quale ricaduta può avere una cattiva formazione linguistica nella genesi di un disagio personale?
4. Visto il ruolo istituzionale della scuola, possiamo permetterci di formare individui caratterizzati da un pensiero povero, poco articolato, che si traduce in un appiattimento della visione del mondo e delle cose e che porta all'incapacità di cogliere complessità sempre più presenti nell'attuale società?
5. Possiamo ancora ignorare il rapporto tra lingua, cultura e identità?
6. Siamo consapevoli che una buona educazione linguistica è la base per l'apprendimento migliore di un'altra lingua o per fare un uso appropriato delle nuove tecnologie?
7. A breve termine, l'istituzione scolastica (scuola pubblica) non potrà essere messa in crisi anche da una cattiva educazione linguistica?
8. Fino a quando possiamo ignorare - o evitare - questa crisi, ricorrendo a un minimalismo che porta ad abbassare i livelli o a continuamente relativizzare gli esiti, invece di considerare le radici profonde del disagio?

In sintesi, non intervenendo per migliorare sostanzialmente la formazione linguistica dei nostri allievi, non veniamo meno alle finalità della scuola, formulate all'art. 2 della *Legge della scuola*?  
Si considerino in particolare i seguenti capoversi:

- cpv. 1 "La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà";
- cpv. 2, lettera c) "favorisce l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente".

#### **1.4. Prospettive: i futuri indirizzi generali**

Per risolvere problemi di questa complessità e gravità il Gruppo non può ancora evidentemente formulare una serie esaustiva di proposte operative. Ha individuato però alcuni indirizzi per un rinnovamento sempre più necessario e urgente.

Il Gruppo ritiene proficuo collocarsi dunque in una dimensione prospettica che metta prioritariamente al centro una riflessione sul ruolo della scuola oggi, rinunciando a un inutile esercizio di ricerca di responsabilità sulle inadempienze passate.

**Si ritiene anzitutto che la soluzione del problema sia da ricercare in una ridefinizione della politica scolastica che porti a:**

- a. riconsiderare il compito educativo della scuola (nel rapporto fra scuola e società, fra scuola e altre "agenzie" formative);
- b. evitare il rischio di trasformare la scuola in un "supermercato formativo", individuando invece i curricoli di base fondati su essenzialità formative

- (un diverso atteggiamento della politica scolastica di fronte alle continue richieste di formazioni contingenti e utilitaristiche);
- c. riaffermare il primato della formazione culturale e della costruzione di un pensiero critico;
  - d. ridefinire ruoli e funzioni della formazione di base (SE + SM) e della formazione successiva (Scuole professionali e SMS).

**Da una chiara politica scolastica dovranno poi scaturire i seguenti indirizzi generali:**

1. un orientamento pedagogico complessivo (una diversa visione formativa) che consideri:
  - il recupero di una disciplinarietà essenziale (condizione strutturante imprescindibile di ogni trasversalità, interdisciplinarietà o metadisciplinarietà formativa);
  - il recupero di una dimensione riflessiva come dimensione fondante del processo d'apprendimento;
  - l'attenzione alle forme di rappresentazione e di trasmissione della conoscenza (linguaggi e mediazioni didattiche);
  - la valorizzazione di una politica linguistica che veda effettivamente l'italiano (la lingua prima) come fondamento e fulcro formativo di ogni trasmissione di conoscenza.
  
2. una visione verticale della formazione linguistica che porti a:
  - fondare una "verticalità" dell'educazione linguistica (rivedere i programmi d'insegnamento secondo una logica verticale e progressiva);
  - fissare delle priorità formative e degli orientamenti programmatici (definire i curricula di educazione linguistica) evitando sovrapposizioni e dimenticanze;
  - ridefinire le metodologie e i quadri teorici di riferimento;
  - istituzionalizzare momenti di verifica (prove) e controllo del sistema formativo.
  
3. una rivisitazione critica della didattica dell'italiano che porti a:
  - ridefinire un'identità disciplinare (recupero di una centralità cognitiva e culturale);
  - riscrivere i programmi d'insegnamento (dalle sperimentazioni dell'ultimo quarto di secolo alle definizioni di linee d'intervento didattico), mirando a una didattica delle essenzialità linguistico-testuali;
  - recuperare una dimensione normativa (la grammaticalità del codice; la norma dell'uso comunicativo; il confronto concreto e valutato con i modelli).

4. una formazione e un aggiornamento dell'insegnante finalizzato a:

- promuovere una cultura linguistica degli insegnanti (di ogni ordine e disciplina) e riconoscere la competenza linguistica come componente fondante della professionalità dell'insegnante;
- dare un'assoluta centralità formativa all'italiano per i maestri di scuola elementare;
- garantire una formazione iniziale specifica al problema della mediazione verbale per i docenti del secondario 1 e 2 (di ogni disciplina);
- prestare maggiore attenzione (e rigore) valutativa agli aspetti linguistici nell'attribuzione di attestati e abilitazioni all'insegnamento;
- prospettare un vero piano di formazione continua (scientifica e didattica) e la promozione di ricerche didattiche e di occasioni di studio sul problema della lingua nella scuola attraverso un "osservatorio della formazione linguistica".



## 2. La situazione dell'insegnamento dell'italiano nella scuola

Come premessa di ordine generale, il Gruppo ritiene importante ricordare che gli esiti constatabili nei vari settori scolastici per quanto attiene all'educazione linguistica sono determinati in larga misura dai grandi mutamenti verificatisi in ambito socio-culturale. Si è tuttavia consapevoli che non è questa la sede per un esame di tali fenomeni, peraltro già attentamente analizzati da eminenti studiosi, come per esempio Neil Postman<sup>2</sup> o Raffaele Simone<sup>3</sup>, e che è necessario, dopo aver delineato un quadro di ciò che avviene all'interno della scuola e dei risultati da essa raggiunti, riflettere sulle misure che possono essere adottate per intraprendere un'azione di miglioramento.

I quadri elaborati dai rappresentanti dei singoli settori mettono in evidenza i seguenti aspetti problematici, riscontrabili in una larga parte della popolazione scolastica:

- difficoltà di espressione e di produzione di frasi di senso compiuto;
- comunicazione orale caratterizzata dal non articolato, dal destrutturato e dal simultaneo;
- frammentazione sintattica degli enunciati;
- povertà o ripetitività lessicale;
- difficoltà nella comprensione, sia nella lettura sia nell'ascolto;
- carenze nelle competenze di scrittura (sia sul piano ortografico e morfo-sintattico, sia sul piano dell'ideazione che dell'elaborazione del testo) con una parziale trasposizione delle difficoltà nella comunicazione orale in ambito scritto;
- conoscenza approssimativa e superficiale delle regole di funzionamento del sistema codificato della lingua;
- difficoltà nella verbalizzazione di sintesi e nel riassunto;
- difficoltà nella concettualizzazione, nell'astrazione e, in generale, in tutti quei processi cognitivi (inferenze e strutturazioni logico-deduttive) che l'uso linguistico richiede e favorisce.

Non meraviglia quindi che alla fine della scuola dell'obbligo più di un quarto degli allievi non raggiunga un grado di padronanza giudicato sufficiente nella competenza di scrittura. Questa frazione diventa addirittura un terzo se si aggiungono gli allievi che posseggono una competenza solo sufficiente (cfr. *Allegato 3*). Le condizioni in cui versa la scrittura, che è la competenza più visibile perché lascia tracce inequivocabili, sono dunque sconsolanti. Ma le altre competenze non godono purtroppo di miglior salute, come attestano i risultati relativi alla competenza di lettura emersi dalla recente ricerca PISA.

Questo non può non far riflettere: un tasso di popolazione importante rischia di essere vittima di un fenomeno che si presenta in maniera sempre più allarmante nelle società post-industriali, l'analfabetismo di ritorno.

A fianco di queste considerazioni e dei dati statistici vanno collocate le osservazioni dei docenti che da parecchio tempo constatano situazioni di degrado sia riguardo al profilo cognitivo dell'allievo sia riguardo alla struttura istituzionale. Essi segnalano:

- difficoltà di concentrazione nel lavoro didattico;
- tendenza verso un modo di lavorare sempre più superficiale e frammentario;
- possesso di un linguaggio sempre più ridotto e limitato agli aspetti funzionali e operativi della comunicazione;

---

<sup>2</sup> Già nel 1979 Postman, in *Ecologia dei media* (tr. it. Roma, Armando, 1981), individuava nei rapidi e diffusi mutamenti dell'ambiente socio-culturale la fonte di numerosi disturbi nell'apprendimento linguistico.

<sup>3</sup> cfr. R. Simone, *La terza fase*, Bari, Laterza, 2001

- difficoltà derivanti dal contesto (sociale e familiare);
- diversità di approccio al sapere, caratterizzato sempre più da un venir meno della desiderabilità dell'apprendimento. È come se il sapere non fosse più qualcosa da interiorizzare, da far proprio, ma qualcosa di esterno a sé, che non c'entra con sé, di cui però si può disporre, occasionalmente e spesso acriticamente, come e quando si vuole;
- aggravamento delle condizioni di lavoro degli insegnanti;
- cambiamento dello statuto della disciplina.

Non si tratta qui di fare del catastrofismo a buon mercato né tantomeno di vestire i panni di improbabili *laudatores temporis acti*: importa invece segnalare la grave preoccupazione degli insegnanti, oltre che del Gruppo che se ne fa portavoce. La progressiva erosione delle competenze linguistiche, che sono la porta di accesso a tutti gli apprendimenti, diventa causa prima di fallimenti futuri, e non solo per quanto riguarda gli studi.

## 2.1. Il settore dell'obbligo

### 2.1.1. La scuola elementare

Gli attuali programmi prevedono una dotazione oraria e un'organizzazione dell'insegnamento impostate in questo modo.

I ciclo:            5 h e 15'            su            26 h e 10'

II ciclo:            4 h e 30'            su            26 h e 10'

#### Situazione della disciplina

I programmi per la SE, risalenti al 1984, definiscono gli obiettivi generali e le indicazioni metodologiche alle pp. 15-18, gli obiettivi per ciclo e per classe alle pp. 18-26, gli obiettivi di padronanza alle pp. 92-93.

In realtà i programmi sono stati interpretati e reinventati da ogni singolo docente a seconda della sua sensibilità pedagogica e linguistica. Ogni docente ha costruito una visione soggettiva della scuola e dell'essere docente in classe.

La prima conseguenza è una eterogeneità nell'approccio all'educazione linguistica nelle varie classi. Ciò ostacola qualsiasi tentativo di una programmazione verticale. Prevale inoltre una logica dell'apprendimento lineare che conferma e rafforza i paradigmi tradizionali. Questa concezione lineare esclude di fatto un vero uso trasversale della lingua, che resta confinata nelle unità disciplinari prescritte nella griglia oraria.

Vengono pure enfatizzati due poli estremi: una visione che privilegia gli ambiti oggettivamente misurabili o, all'opposto, quella che considera un approccio più globale che si rifà senza rigore a forme di spontaneismo.

Si rileva fra i docenti più attenti e sensibili una frustrazione nel constatare lo scarto tra i loro investimenti di risorse per far evolvere la lingua ed i risultati ottenuti. D'altra parte è pure diffusa una scarsa consapevolezza che abilità linguistiche complesse (parlare, ascoltare, leggere e scrivere) possono essere intenzionalmente insegnate. Prevale ancora una concezione innatista per cui un allievo è dotato o non dotato per la lingua oppure una concezione *naïve* per cui determinate abilità si arricchirebbero in modo naturale, semplicemente usandole. Prevale di conseguenza la

convinzione che l'insegnamento possa realizzarsi solo in ambiti molto settoriali, specifici, facilmente esercitabili e verificabili.

Il Collegio degli Ispettori, presa coscienza del disagio e convinto della necessità di un cambiamento radicale, ha promosso negli scorsi anni, in collaborazione con la Scuola Magistrale, l'aggiornamento obbligatorio in italiano per tutti i docenti titolari e di sostegno pedagogico (cfr. *L'insegnamento dell'italiano nella scuola elementare. Programma di aggiornamento destinato agli insegnanti*, 1998-2002).

Il Collegio ha proposto alla Scuola Magistrale di dare continuità a questa prima fase, consapevole che un vero e proprio aggiornamento non si era ancora realizzato. Questa fase non è, tuttavia, ancora stata avviata!

Sul territorio sono in atto alcune iniziative settoriali e spontanee promosse da istituti, da singoli docenti e dagli ispettorati. Per quanto si tratti di iniziative lodevoli, esse non possono costituire la risposta istituzionale ai problemi evidenziati.

### 2.1.2. La scuola media

L'attuale *Regolamento della Scuola media* prevede una dotazione oraria e un'organizzazione dell'insegnamento impostate in questo modo.

Classe	Ore (45'-50')	Modalità	Osservazioni
I media	6	tronco comune	
II media	5	tronco comune	
III media	5	tronco comune	i latinisti seguono solo 4 ore
IV media	4+2	tronco comune e opzione	i latinisti seguono solo le 4 ore a tronco comune

#### Situazione della disciplina

Fino a qualche anno fa l'italiano aveva della possibilità di differenziare l'insegnamento almeno in IV media con i corsi di italiano A (Arricchimento) e di italiano E (Esercitazione). Motivi di risparmio hanno poi portato a cancellare questi modesti margini concessi a un lavoro individualizzato nell'ambito dell'educazione linguistica, sostituendoli con una formula di redistribuzione parziale degli allievi dell'ultimo anno in gruppi a carattere opzionale che si è tuttavia rivelata alquanto inefficace alla prova dei fatti. È stato adottato inoltre un altro criterio di ammissione alle scuole medio superiori che toglie ogni valore specifico al voto di italiano. In tal modo nell'immaginario degli allievi e delle famiglie lo iato, anche in termini di grado di importanza, tra le discipline umanistiche insegnate a classe integrata e le materie poste a livello si è ulteriormente accentuato. Anche l'esclusione dei latinisti dai corsi opzionali – un nodo mai sciolto nella SM – ha contribuito a rinforzare questa percezione.

Il sistema dei corsi differenziati per l'italiano era stato scartato in base alla giusta considerazione che in una società democratica la lingua è il principale veicolo di partecipazione sociale e che non possono esserci allievi formati per divenire cittadini di serie A e di serie B.

Anche alla luce delle nuove condizioni enunciate nella premessa, questo principio irrinunciabile potrebbe comunque essere salvaguardato se si tenesse in linea di conto l'opzione del lavoro in gruppi più ristretti. È chiaro infatti che, oltre all'indispensabile cura alla qualità dell'insegnamento, una migliore situazione di apprendimento sta nel poter lavorare in modo da essere seguiti individualmente, indirizzati negli sforzi, corretti in modo appropriato e tempestivo durante le varie attività. In caso contrario è inevitabile che gli allievi della fascia più debole si adagino su livelli

bassi e che gli allievi più capaci e motivati non riescano più a trovare stimoli e motivazioni per incrementare la loro preparazione.

Il Gruppo di lavoro pensa che, se davvero si vogliono trovare dei correttivi efficaci a questa situazione insoddisfacente, non si potrà farlo se non restituendo prestigio allo studio della lingua e offrendo condizioni d'insegnamento/apprendimento in cui sia possibile praticare concretamente un lavoro formativo individualizzato come nelle discipline poste a livello.

Ciò non vuol dire che anche l'italiano debba mirare a una struttura curricolare gerarchizzata attraverso i corsi a livello. Si tratterà piuttosto di capire in che modo la scuola, in base al suo mandato sociale, possa operare per rimediare a questa situazione.

La via maestra per raggiungere questo obiettivo passa attraverso iniziative che costituiscono lo sfondo di riferimento imprescindibile su cui puntare costantemente l'attenzione e che sono:

- la revisione dello statuto della disciplina;
- la promozione di una politica linguistica e di un sistema didattico coerente che veda effettivamente l'italiano come fondamento e perno formativo di ogni trasmissione di conoscenza;
- il recupero della dimensione riflessiva come dimensione fondante del processo di apprendimento;
- la creazione di condizioni (spazi e tempi) che consentano di sviluppare e approfondire le competenze sia sul piano cognitivo, sia sul piano della comunicazione sociale.

Solo attraverso l'adozione di misure convergenti sarà possibile sanare una situazione destinata, altrimenti, ad un irrimediabile degrado. Al capitolo 4 (*Conclusioni e indicazioni operative*) vengono pertanto proposti i provvedimenti, alcuni dei quali già contenuti nel documento del Gruppo degli esperti per l'insegnamento dell'italiano nella SM (*Proposte per il potenziamento dell'insegnamento dell'italiano* del 26 ottobre 2001), da attuare urgentemente e le misure da programmare a medio termine.

## **2.2. Il settore post-obbligatorio**

Per completezza sono allegate le relazioni sugli esiti dell'insegnamento nelle scuole postobbligatorie:

- settore medio superiore (*Allegato 1*);
- scuole professionali (*Allegato 2*).

### **3. La formazione degli insegnanti**

Con la legge sull'Alta scuola pedagogica del 19 febbraio 2002, la formazione dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare è stata attribuita al settore della formazione di base dell'ASP, che ha iniziato nell'ottobre dello scorso anno il primo anno del nuovo curriculum dalla durata triennale. Al settore della formazione pedagogica dell'ASP è invece demandata la formazione per i docenti operanti nel settore medio e medio superiore. L'ASP ha inoltre il compito di organizzare la formazione continua per ogni ordine di scuola, di promuovere la ricerca in campo pedagogico e didattico e di produrre la relativa documentazione.

Anche in questo ordine di scuola si rilevano carenze e lacune per quanto riguarda gli esiti dell'educazione linguistica pregressa degli studenti in entrata. Si tratta di una situazione che desta preoccupazione, dal momento che potrebbe rimettere in questione la possibilità di acquisire una solida formazione linguistica, requisito centrale per un docente che sarà chiamato, entro pochi anni (e successivamente per un lasso di tempo molto lungo), a educare linguisticamente le nuove generazioni. Egli si troverà inoltre ad utilizzare la lingua come veicolo principale per la trasmissione delle conoscenze e al tempo stesso come strumento centrale per favorire e sostenere lo sviluppo del processo di maturazione evolutiva del discente: è dunque fondamentale che sia in grado di padroneggiarla e di coglierne gli aspetti caratterizzanti.

Sarebbe comunque fuorviante pensare che la formazione iniziale debba esaurire i bisogni formativi di un insegnante per tutta la durata della sua pratica di insegnamento. Molti sono infatti gli studi che evidenziano l'importanza di un processo formativo che si sviluppi nel tempo adeguandosi agli stimoli o alle esigenze che emergono dalla pratica professionale. Un'offerta di formazione continua mirata e qualificante contribuirebbe inoltre al rafforzamento della professionalità, favorendo una costante frequentazione delle istanze disciplinari e l'incontro con stimoli conoscitivi da riportare nell'esercizio della propria professione.

#### **3.1. La formazione linguistica nel curriculum di base**

La formazione dei docenti SI e SE segna l'inizio di una formazione professionalizzante che, abbandonando progressivamente l'insegnamento disciplinare, si rivolge verso la didattica dell'italiano. Tale indirizzo assume un carattere molto particolare: ripercorrendo dal punto di vista professionale la formazione di base, esso viene infatti a costituire una sorta di anello di congiunzione tra la formazione superiore e quella di base.

In questo contesto la didattica dell'italiano presuppone, ovviamente, il possesso di solide capacità linguistiche (e anche letterarie) che, nel corso della formazione, devono venire attivate e finalizzate all'azione educativa.

Il passaggio da una struttura formativa biennale a una triennale ha naturalmente comportato un aumento del numero di ore di insegnamento della didattica dell'italiano. Va però comunque sottolineato il fatto che l'aumento in termini quantitativi non corrisponde a un aumento percentuale rispetto a quanto avveniva nel curriculum precedente. Di fatto lo spazio riservato alla formazione linguistica dell'insegnante - evidentemente insufficiente nella vecchia struttura - permane inadeguato.

## L'insegnamento della didattica dell'italiano: contenuti

Per quanto riguarda la formazione Magistrale, i contenuti erano raggruppati in unità di formazione (UF), la cui durata non era prefissata e che prevedevano una verifica finale. La formazione ASP è invece organizzata attraverso moduli di natura diversa<sup>4</sup> ma dalla durata predeterminata e certificati in ECTS<sup>5</sup>.

La tabella seguente riassume sinteticamente i contenuti<sup>6</sup>:

	<b>Magistrale</b>	<b>ASP</b>
SE	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lettura</li><li>• Scrittura</li><li>• Oralità</li><li>• Correzione e valutazione</li><li>• Riflessione sulla lingua</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Linguaggi e comunicazione (MET)</li><li>• L'oralità (MIA)</li><li>• Avviamento alla lettura e scrittura (MIA)</li><li>• I processi della lettura e scrittura (MET)</li><li>• Riflessione sulla lingua (MET)</li><li>• Correzione e valutazione (MET)</li></ul>
SI	<ul style="list-style-type: none"><li>• Usi espressivi e poetici della lingua (narrazione)</li><li>• Sociolinguistica</li><li>• Deprivazione verbale</li><li>• Materiali linguistici per l'infanzia</li><li>• Educazione linguistica</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Linguaggi e comunicazione (MET)</li><li>• Forme di comunicazione codificate nella SI (MET)</li><li>• La narrazione (MIA)</li><li>• Educazione linguistica (MET)</li><li>• Usi poetici ed espressivi della lingua (MIA)</li></ul>

Dal punto di vista disciplinare tutti i contenuti di formazione presuppongono da parte degli studenti capacità e competenze che dovrebbero essere pregresse, in particolare:

- una buona **padronanza linguistica**, prerequisito fondamentale per il sapere ma anche per il saper fare dei docenti;
- **buone competenze metalinguistiche** (di riflessione sulla lingua) che permettono uno sguardo più attento e critico sulla lingua e sulla sua variabilità rispetto ai diversi assi.

Tanto nella formazione Magistrale che nella formazione ASP si riscontrano lacune a volte evidenti per ciò che riguarda la padronanza linguistica degli studenti (e in particolare riguardo alla correttezza ortografica e morfosintattica e alla strutturazione del testo scritto). Esse non sono imputabili unicamente alla formazione pregressa, ma anche alla mutata situazione socio-culturale nella quale tale formazione si inserisce. Conoscenze molto eterogenee si riscontrano anche per ciò che concerne le competenze metalinguistiche.

Queste fragilità si rilevano tanto per gli studenti con un curriculum classico (maturità liceale o equivalente) quanto, ma in misura marcatamente maggiore, per gli studenti in possesso di una maturità professionale<sup>7</sup>.

La difficoltà più rilevante nelle attuali condizioni consiste nel recupero di capacità e competenze linguistiche non sufficientemente consolidate, in particolare riguardo alla padronanza linguistica, sia

<sup>4</sup> I moduli epistemologici teorici (MET) svolti a grande gruppo e di carattere teorico, i moduli interdisciplinari di applicazione (MiA) svolti a gruppo-classe, nei quali sono abbinate una disciplina e scienze dell'educazione e che prevedono applicazioni pratiche nelle classi o nelle sezioni. Dei moduli opzionali tra i quali gli studenti possono operare delle scelte in funzione di interessi o di complementi di formazione specifici. Vi sono infine i moduli di pratica professionale nei quali lo studente lavora in una classe o in una sezione.

<sup>5</sup> Di regola 1 ECTS comporta 12 ore di lezione in presenza e altrettante sotto forma di lavoro personale.

<sup>6</sup> Rispetto ai moduli ASP va messa in conto una certa approssimazione, poiché la loro programmazione non si è ancora completamente conclusa.

<sup>7</sup> A sostegno di tale affermazione si possono richiamare i risultati ottenuti nell'esame del MET del primo semestre "Linguaggi e comunicazione", nel quale gli studenti con una maturità professionale presentano mediamente una differenza negativa corrispondente a mezzo punto di nota rispetto a coloro che hanno una maturità liceale.

nell'orale che nello scritto. Tale recupero non può essere garantito all'interno della formazione specifica e oggi deve affidarsi all'iniziativa personale e naturalmente alla costante attenzione da parte di tutti i formatori che sono chiamati a intervenire in maniera continua e tempestiva per migliorare le capacità linguistiche e comunicative degli studenti.

Si è dunque di fronte a una situazione insoddisfacente che dovrà essere corretta e sostenuta da adeguati dispositivi formativi.

### **3.2. Ruolo dell'ASP nella formazione linguistica degli insegnanti**

La formazione degli insegnanti è, manifestamente, contemporaneo approdo e punto di partenza di un intero percorso formativo. Da un lato infatti essa rappresenta una tappa (e un'occasione centrale) di una crescita culturale e intellettuale che porta il candidato a postulare professionalmente un'attività di insegnamento; dall'altro è fucina di definizione per gli indirizzi, la sensibilità, la professionalità che diventeranno bagaglio di competenze cui l'insegnante potrà attingere nel momento in cui avvierà i propri studenti alla conoscenza.

A nessuno quindi può sfuggire l'importanza cruciale del suo ruolo anche quando si parli di formazione linguistica e, più specificamente, di qualità della formazione linguistica. Da anni, quando ci si riferisce alle competenze degli allievi (e in particolare alle condizioni precarie in cui versa la lingua italiana a scuola), l'autorità dipartimentale giustamente ricorda che "tutti gli insegnanti sono insegnanti di lingua" e che "l'italiano si pratica e si impara dentro tutte le aule, essendo usato nell'insegnamento di ogni materia".

Ora, al di là della reale portata esplicativa di tali affermazioni, ci sembra invece debba essere seriamente presa in considerazione la questione – davvero fondamentale – della formazione linguistica degli insegnanti. Ci si può chiedere infatti se nei curricula oggi previsti (che si tratti di insegnanti comunali o cantonali) è posta sufficiente attenzione agli aspetti linguistici e culturali; ci si può chiedere se, considerata la più volte proclamata centralità formativa dell'italiano, la sua valenza trasversale e funzionale, il significato essenziale di mediazione simbolica di ogni approccio cognitivo, è sufficientemente considerata, nella professionalizzazione della carriera dell'insegnante, la necessaria competenza linguistico-espressiva e comunicativa.

Le risposte purtroppo non possono essere affermative.

Quando si scorrono i curricula di studio dei futuri docenti delle scuole ticinesi ci si accorge che la questione linguistica è incomprensibilmente sottovalutata: nella formazione di un maestro di scuola dell'infanzia o di scuola elementare essa rappresenta specificamente all'incirca il 10% del tempo di studio; nella formazione dell'insegnante del settore secondario I e II essa non è neppure presa in considerazione come elemento formativo!

Il Ticino si è recentemente dotato, con coraggiosa intenzione, di una scuola pedagogica che assomma in sé i diversi compiti della formazione:

1. quella di base (per i futuri maestri della scuola dell'infanzia e della scuola elementare);
2. quella pedagogica (per i futuri insegnanti del settore secondario I e secondario II, nonché per altre categorie particolari di docenti);
3. quella ricorrente, vale a dire la formazione continua e l'aggiornamento professionale di ogni categoria di insegnanti;
4. la ricerca in campo pedagogico e didattico;
5. la documentazione in campo pedagogico e didattico.

Ebbene, pare evidente, proprio in rapporto al tema che qui si affronta, che nell'ottica di un "potenziamento" futuro della lingua e della cultura italiana nella scuola, la formazione dei docenti è chiamata ad assumere un ruolo di primo piano; e questo in ciascuno dei settori che compongono l'istituto pedagogico. Le sue responsabilità sono infatti dirette: nella promozione di una cultura

linguistica dei futuri insegnanti, nella promozione di iniziative di ricerca, nell'aggiornamento del corpo docente, nella documentazione pedagogica.

E il primo passo dovrebbe essere quello di un potenziamento vero, in termini di iniziative concrete e tangibili (nella definizione dei curricoli e dell'offerta formativa), dello spazio riservato alla formazione linguistica degli insegnanti.

Pare oggi difficile accettare che il varo di una nuova struttura formativa non sia accompagnato - per di più in un Cantone che ha il dovere di essere difensore e promotore di lingua e cultura italiana in Svizzera - da un'adeguata rivalutazione dell'importanza, anche simbolica oltre che funzionale, di questa dimensione.

L'"italiano" nell'Alta scuola pedagogica dovrebbe dunque essere presente in almeno tre diverse prospettive:

- come didattica speciale,
- come formazione obbligatoria destinata a tutti gli insegnanti, indipendentemente dalla materia e dal ruolo assunto successivamente nella scuola (poiché è appunto la lingua italiana, nella scuola, a svolgere il ruolo di mediazione simbolica di ogni trasmissione di conoscenze),
- come irrinunciabile momento culturale di fondazione identitaria (in termini di lingua, storia e cultura italiana, in termini di bagaglio di testi e cultura dentro cui la scuola ticinese affonda le proprie radici storico-culturali).



## 4. Conclusioni e indicazioni operative

Il Gruppo Potenziamento dell'italiano, visti gli esiti negativi rilevati in ogni ordine di scuola, ritiene improrogabile la messa in atto di misure e di iniziative per migliorare l'insegnamento della lingua già a partire dai primi anni delle scuole comunali.

**Si impone pertanto un cambiamento urgente che richiederà:**

1. una chiara scelta di indirizzi della politica della scuola dell'obbligo nel nuovo contesto sociale ed economico che porti a precisare ulteriormente funzioni, specificità e identità della scuola dell'obbligo in relazione a poche essenzialità;
2. il potenziamento della ricerca pedagogico-didattica nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano che consideri le molteplici implicazioni di una buona educazione linguistica sulla formazione globale della persona;
3. la necessità di riscrivere programmi che considerino la prioritaria funzione formativa dell'italiano e il valore educativo della dimensione umanistica;
4. di conseguenza, la necessità di ridisegnare il profilo del docente e, coerentemente, i contenuti della sua formazione di base e/o continua;
5. l'istituzione di un organismo cantonale di riferimento per l'insegnamento dell'italiano con compiti precisi: rilevare i bisogni formativi, promuovere e coordinare iniziative in ogni ordine di scuola, verificare periodicamente lo stato dell'insegnamento dell'italiano nel Cantone.

**Il Gruppo ritiene che queste siano le premesse necessarie per dare un forte segnale politico e per orientare qualsiasi intervento o risposta settoriale. La messa in atto di misure parziali dovrà pertanto coincidere con l'avvio di un processo più generale e qualitativo di cambiamento.**

**In altri termini, per affrontare i gravi problemi relativi alle competenze linguistiche degli allievi di ogni ordine di scuola, si ritiene urgente prospettare i necessari aggiustamenti quantitativi, importanti a partire dalla scuola media per salvaguardare lo statuto della lingua e offrire condizioni di lavoro adeguate, e contemporaneamente garantire gli opportuni investimenti per migliorare la qualità dell'insegnamento dell'italiano.**

In particolare per i vari ordini di scuola si dovrà:

**per le scuole comunali (3 – 11 anni)**

---

1. dare un segnale forte della volontà di cambiamento qualitativo attraverso un atto concreto come quello di **costituire un gruppo di lavoro** con il mandato di riscrivere i programmi. Questo gruppo dovrà essere messo in condizioni di poter agire in tempi brevi su più fronti, ricorrendo a tutte le risorse necessarie (umane e finanziarie) per raccogliere elementi, attivare ricerche sul territorio, redigere concretamente i programmi, promuovere formazione e valutazioni;
2. dare **continuità all'aggiornamento obbligatorio** dei docenti avviato negli scorsi anni;

## **per la scuola media (11 – 15 anni)**

---

1. riconoscere l'importanza dell'italiano **nella griglia oraria** attraverso:

- a. una **dotazione oraria** più congrua per la classe II e III, in linea con quanto attribuito alle classi I e IV (6 ore);
- b. un'organizzazione nel II biennio che consenta di lavorare con **gruppi di allievi meno numerosi**, assicurando all'italiano le medesime condizioni di insegnamento-apprendimento di cui godono la matematica e le lingue 2, in modo da rendere possibile una effettiva pratica di differenziazione e di valutazione formativa continuata;
- c. l'attribuzione in I e in IV di momenti di lavoro in forma di **laboratorio**, in cui il docente lavora con metà classe.  
In I media: un'ora settimanale di laboratorio.  
In IV media: due ore settimanali di laboratorio in sostituzione degli attuali corsi supplementari;

2. riconoscere **sul piano istituzionale** l'importanza dell'italiano attraverso:

- a. un incremento del suo ruolo nel determinare i meccanismi di passaggio da una classe all'altra;
- b. il potenziamento della sua influenza nella concessione della licenza;
- c. un aggiornamento e una sensibilizzazione verso la lingua italiana dei docenti di tutte le materie;

## **per l'ASP**

---

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

Locarno, 4 luglio 2003

Per il Gruppo Potenziamento dell'italiano

Annamaria Gélib, presidente

## **Allegati**

---

**Allegato 1 - Il settore medio superiore**

**Allegato 2 - Il settore professionale**

**Allegato 3 – Tabella riassuntiva dei risultati relativi alle Prove di fine ciclo (Prove cantonali)  
della classe IV (Scuola media)**