

2 **Progetti di educazione sessuale in alcune sedi di scuola media**
di Stelio Righenzi

2 **Le competenze degli allievi nelle lingue seconde: esiti di una riforma**
di Kathy Tamagni Bernasconi e Luana Tozzini Paglia

7 **La didattica integrata delle lingue**
di Brigitte Jörimann Vancheri

9 **L'Agenda scolastica: da strumento organizzativo ad opportunità pedagogica**

– Storia dell'Agenda scolastica
di Andrea Gianinazzi

– Non solo uno strumento organizzativo, ma anche un compagno di viaggio
di Marco Galli

– Un'opportunità pedagogica
di Esther Lienhard

12 **Le prospettive della didattica disciplinare, preliminari alla progettazione di ogni curriculum scolastico (di diritto, ad esempio)**
di Aldo Foglia

16 **Alice in-forma: una proposta di formazione continua per le mamme**
di Paola Mäusli-Pellegatta e Pepita Vera Conforti

21 **Il tuo udito è "unvero-amico(.ch)"**
di Cinzia Santo

22 **Aurelio Buletti e le Contesse**
di Giovanni Orelli

23 **Comunicati, informazioni e cronaca**

24 **L'opinione di...**
Autunno ticinese
di Orazio Martinetti

301

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXIX – Serie III

Novembre-Dicembre 2010

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto TlPress/F.A.



Le competenze degli allievi nelle lingue seconde: esiti di una riforma

di Kathya Tamagni Bernasconi e Luana Tozzini Paglia*

Nell'ambito del processo di cambiamento "Riforma 3" (R3) che ha coinvolto la scuola media ticinese a partire dal 2004, sono state introdotte – come noto – importanti modifiche nell'insegnamento delle lingue seconde (L2): l'apprendimento del francese, prima obbligatorio fino alla quarta media, è diventato facoltativo dalla terza media; l'apprendimento dell'inglese, prima facoltativo dalla terza media, è ora obbligatorio dallo stesso anno; l'insegnamento del tedesco invece è rimasto obbligatorio a partire dalla seconda media con una riduzione di un'ora lezione in terza media. Ma al di là di questi aspetti tangibili con ripercussioni immediate sulla griglia oraria, è essenziale ricordare come il Piano di formazione della scuola media abbia debitamente tenuto conto dell'influsso del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) sull'insegnamento e sulla certificazione delle lingue (cfr. ad es. la mappa disciplinare comune per le L2 o gli obiettivi linguistici in termini di livelli).

L'Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico (UMSS) del DECS ha di recente pubblicato il rapporto finale *VR3 Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi. Le competenze degli allievi nelle lingue seconde*; nello studio è stato messo l'accento sulla dimensione dei

risultati a livello degli allievi e in particolare sulle competenze nelle L2 al termine della scolarità obbligatoria. In questo articolo, nell'impossibilità di passare in rassegna tutti i risultati emersi dall'indagine, si è deciso di considerare, oltre a delle tendenze generali comuni alle tre lingue, alcuni elementi salienti scaturiti dall'analisi di dettaglio relativa ai dati 2009.

Aspetti metodologici

Per il rilevamento dei dati è stata adottata una procedura analoga nel 2007, 2008 e 2009 per le tre lingue (francese, tedesco e inglese). L'elaborazione delle prove è stata affidata agli esperti delle lingue seconde, mentre tutte le diverse fasi del progetto sono state coordinate dall'allora Ufficio studi e ricerche. Le verifiche sulle competenze degli alunni in quarta media nelle lingue seconde pianificate sull'arco di tre anni – che hanno coinvolto complessivamente oltre 1'200 allievi provenienti da 32 istituti scolastici – hanno permesso di raccogliere un notevole quantitativo di dati. Per garantire un paragone diacronico attendibile, per il francese e il tedesco è stato utilizzato lo stesso strumento di rilevamento per i tre anni, mentre per l'inglese questo è stato possibile solo per gli anni 2008 e 2009, poiché nel 2007

era già pianificata la prova cantonale. Il livello delle prove non è uguale per le tre lingue, ma si basa principalmente sulle competenze degli allievi attese al termine della scuola media per ciascuna di esse. La struttura è simile per tutte le tre lingue testate: dopo una prima pagina dedicata alla raccolta di informazioni sociodemografiche e linguistiche dell'allievo, vi è una parte di comprensione orale, seguita da alcuni esercizi di comprensione scritta, e infine un'ultima sezione riservata agli elementi linguistici (aspetti grammaticali) e all'espressione scritta.

Tendenze generali comuni alle tre lingue

Al di là delle considerazioni relative alle singole lingue, vi sono alcuni elementi generali riscontrabili nell'analisi dei risultati. In primo luogo, le analisi svolte sui tre anni mostrano come l'andamento nelle prove sia caratterizzato da una certa stabilità dei dati raccolti e dei punteggi medi ottenuti. Altro importante risultato scaturito è la differenza di rendimento medio tra gruppi di allievi che presentano profili scolastico-linguistici diversi: questo divario è lo specchio della realtà delle classi di scuola media e quindi non è sorprendente come tale, ma colpisce

Progetti di educazione sessuale in alcune sedi di scuola media

di Stelio Righenzi*

Coerentemente con quanto scritto nelle Linee direttive per il periodo 2008-2011 e con quanto previsto dalle Linee guida per l'educazione sessuale nelle scuole – approvate dal DECS e dal DSS il 6 novembre 2008 – lo speciale Gruppo di lavoro per l'educazione sessuale nelle scuole (GLES 2) sta promuovendo, durante l'anno scolastico in corso, una se-

rie di progetti di educazione sessuale in un numero significativo di istituti del settore dell'insegnamento medio.

In otto scuole (Morbio Inferiore, Massagno, Lugano-Besso, Gravesano, Locarno 1, Losone, Bellinzona 1 e Giornico) si stanno in effetti sviluppando interessanti progetti di formazione per gli insegnanti e di educazione sessuale con gli allievi, che vedono coinvolti diversi docenti di varie materie di insegnamento e che beneficiano della consulenza e della supervisione di persone esterne, particolarmente formate a tale scopo, assicurando in questo modo la correttezza scientifica e la pertinenza pedagogico-didattica. Sono una trentina i docenti interessati e circa 450 gli allievi di una ventina di classi che partecipano a questa "sperimentazione". Tali progetti, pur presentando caratteristiche differenti per quanto concerne le modalità operative, gli specifici temi trattati, la durata nel tempo, eccetera, a seconda anche di quanto concordato con le persone preposte alla consulenza e alla supervisione esterne, mettono tutti l'accento sulle problematiche relative alle relazioni, al rispetto e all'etica dei comportamenti nell'ambito della sessualità umana. Ognuno di essi prevede l'assegnazione di un ruolo principale ai docenti titolari quali primi responsabili delle attività educative programmate e realiz-

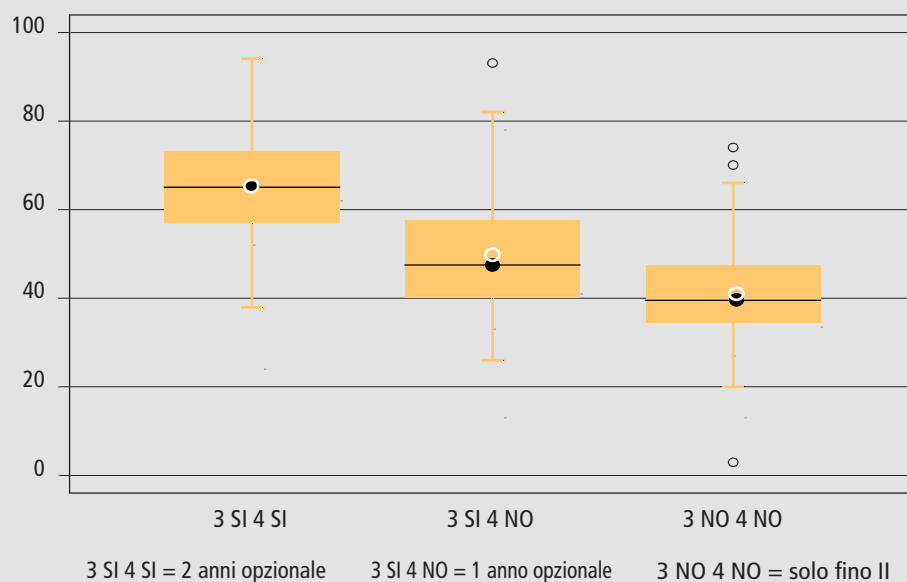
talvolta per la sua entità. Un ulteriore elemento generale emerso è la variabilità delle prestazioni degli allievi in funzione delle diverse competenze testate e questo soprattutto considerando i profili scolastico-linguistici più modesti. La comprensione orale crea generalmente meno difficoltà anche agli allievi più deboli, mentre l'espressione scritta costituisce talvolta uno scoglio importante; la riuscita nelle altre due competenze (comprensione scritta ed elementi linguistici) varia invece a seconda della lingua.

Specificità legate alle singole lingue

Francese

Come era stato il caso per il 2007 e il 2008, coloro che hanno continuato il francese sia in terza sia in quarta hanno ottenuto risultati medi significativamente superiori (gruppo 1: 65,2 punti) rispetto a coloro che non l'hanno più svolto (gruppo 3: 41,1 punti) così come rispetto a coloro che hanno seguito i corsi di francese solo fino alla terza (gruppo 2: 49,7 punti). Inoltre, questi ultimi raggiungono risultati medi significativamente superiori a quelli di coloro che hanno abbandonato il francese al termine della seconda media. In generale, quanto rile-

Risultati in francese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009



vato sul piano della riuscita globale lo si riscontra anche a livello delle singole competenze¹ con risultati medi che tendono a diminuire progressivamente dal gruppo 1 al gruppo 3; soprattutto nell'espressione scritta, lo scarto tra il punteggio medio ottenuto dal gruppo 1 (66,7 punti) rispetto agli altri due gruppi (gruppo 2: 39,9 punti;

gruppo 3: 25,4 punti) risulta notevole. Al di là del commento tecnico, è stato chiesto agli esperti di francese di esprimere un loro giudizio rispetto ai dati raccolti. Essi hanno ritenuto importante segnalare come nel nuovo Piano di formazione gli obiettivi siano stati ridimensionati rispetto a quelli posti prima della Riforma 3 e che i ri-

zate con i propri allievi. La funzione e gli interventi dei consulenti esterni nei singoli istituti sono quindi soprattutto finalizzati alla sensibilizzazione e alla formazione dei docenti, oltre che alla definizione e alla preparazione, attraverso seminari comuni di verifica, dei temi da trattare e dei materiali didattici da usare con gli allievi. Una supervisione pedagogica individuale, oltre che di gruppo, è pure garantita dalla figura del consulente esterno. Oltre a ciò sono previste tre giornate di formazione comune, a scadenza trimestrale, con gli interventi di relatori esterni su tematiche più generali inerenti alle relazioni umane, l'affettività, la sessualità in età adolescenziale, destinate in primo luogo ai docenti attivi nei progetti ma aperte anche ad altre categorie di docenti interessati.

L'obiettivo del GLES 2 è quello di raccogliere tutta la documentazione possibile e le osservazioni formulate dai docenti stessi al termine di queste prime esperienze, al fine di una valutazione critica dei singoli progetti e della formulazione di utili indicazioni operative per gli anni a venire, in vista di un'opportuna estensione sul territorio, in tante altre sedi scolastiche, di analoghe esperienze. A tale scopo ogni singolo progetto è monitorato da vicino da membri del GLES 2, che partecipano alle varie fasi operati-

ve dei progetti in corso. Il binomio formazione insegnanti/attività educative con gli allievi è stato pensato proprio per favorire i progetti di istituto (formazione decentrata) e quindi un continuo scambio di esperienze e di vissuti (riflessioni sulle pratiche) fra docenti attivi nello stesso ambito socio-educativo (realtà locali). Un'altra particolarità di questi progetti è quella di favorire il coinvolgimento delle varie componenti educative dei singoli istituti di riferimento: il Consiglio di Direzione, il Collegio dei docenti, i docenti di classe, i docenti di sostegno pedagogico, le assemblee dei genitori.

Sul sito www.scuoladecs.ti.ch/educazionessesuale ("informazioni varie") è possibile già da subito trovare i rendiconti di due differenti esperienze, analoghe alle attuali ma realizzate durante lo scorso anno scolastico, che avevano interessato gli allievi e i docenti di due istituti di scuola media del Luganese. In futuro pure le attuali esperienze troveranno spazio sulle stesse pagine del sito.

Sono in via di definizione analoghi progetti educativi anche in alcuni istituti di scuole comunali.

* Direttore del Centro didattico cantonale, presidente del GLES 2

sultati ottenuti da chi studia il francese fino al termine della scolarità obbligatoria riguardano poco più della metà della totalità degli allievi di quarta. I risultati di coloro che proseguono il francese sino al termine della scuola media (gruppo 1) sono da considerarsi in ogni modo buoni e coerenti con quanto richiesto dal Piano di Formazione. I risultati ottenuti nell'espressione scritta sono sicuramente incoraggianti; è qui importante ricordare come in quarta, con un gruppo di allievi spesso più ridotto rispetto alla terza, sia possibile concentrarsi maggiormente sullo sviluppo della competenza dell'espressione scritta, in vista anche del proseguimento dello studio nelle scuole medie superiori. Considerando invece gli allievi che non hanno seguito l'opzione (gruppo 3) è necessario sottolineare la scarsità dei risultati ottenuti, in particolare nell'espressione scritta. È qui opportuno ricordare come la maggior parte degli allievi coinvolti nello studio non abbia potuto ancora approfittare dei nuovi materiali e metodi di francese introdotti in questi ultimi anni per garantire la continuità² tra il settore elementare e medio consentendo in questo modo di mettere meglio a frutto nella scuola media quanto imparato

durante i tre anni di francese nella scuola elementare. Gli esperti auspicano che gli sforzi profusi possano contribuire progressivamente a migliorare anche le competenze di coloro che decidono di non seguire il corso opzionale di francese nel secondo biennio della scuola media.

Tedesco

Per quanto riguarda il tedesco, le competenze testate sono state analizzate anche in funzione del corso di tedesco seguito dagli alunni di quarta. Si è optato quindi per la suddivisione tra corso base (B: esigenze di base) e corso attitudinale (A: esigenze estese), prendendo inoltre in considerazione un terzo gruppo composto da allievi che hanno seguito in forma sperimentale l'insegnamento differenziato del tedesco in classi eterogenee. I risultati relativi a quest'ultima categoria (DI) non permettono un confronto rigoroso dal punto di vista statistico considerato l'esiguo numero di soggetti appartenenti a questo gruppo (33 allievi), tuttavia la stabilità dei risultati nei tre anni studiati permette interessanti considerazioni.

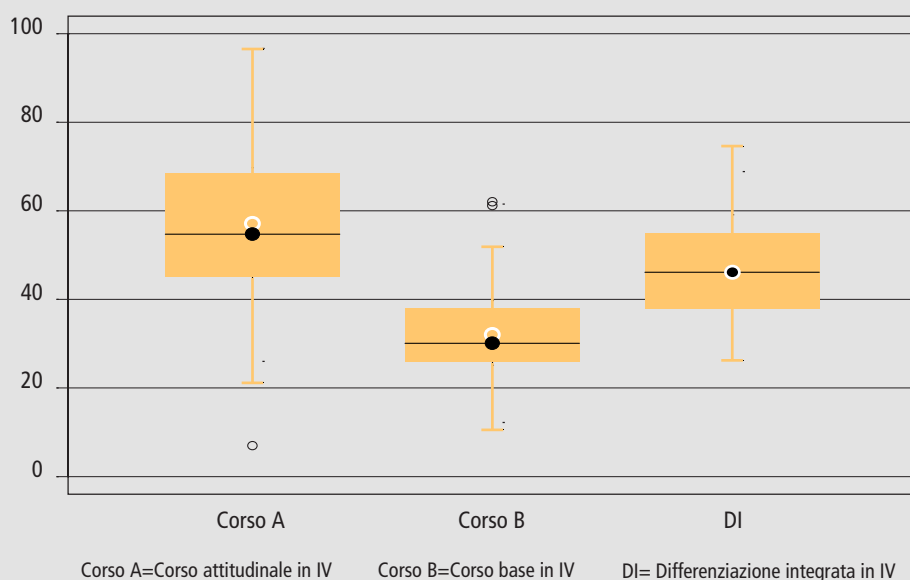
Esaminando la riuscita globale emergono chiare differenze di prestazione tra i tre gruppi considerati; differenze

tutte statisticamente significative. Come era lecito attendersi, spicca l'evidente divario tra i risultati abbastanza soddisfacenti raggiunti dagli allievi che frequentano il corso A (punteggio medio: 57,1) e quelli preoccupanti ottenuti dagli iscritti al corso B (punteggio medio: 31,9). Il punteggio globale medio del gruppo che ha seguito la sperimentazione di differenziazione integrata (46,2 punti) si situa ad un livello intermedio ma comunque più vicino al risultato degli allievi che seguono il corso A. È inoltre interessante considerare anche i valori minimi e massimi ottenuti: se da un lato le prestazioni degli allievi più deboli del gruppo DI sono simili a quelle degli allievi deboli del corso A, dall'altro lato i risultati migliori ottenuti dagli allievi più competenti del corso A sono chiaramente più elevati di quelli dei compagni più bravi del gruppo DI. Per capire le ragioni di questi risultati sarebbero necessari ulteriori approfondimenti.

In generale, come pure nell'analisi dei dati secondo le aree di competenza, si osserva una costante sovrapposizione delle prestazioni degli allievi con profili scolastico-linguistici diversi: allievi che seguono il corso B ottengono punteggi paragonabili o addirittura migliori rispetto a compagni di corso A e viceversa. Questo risultato implica che allievi che dimostrano competenze simili nelle prove sono inseriti in curricula diversi che offrono sbocchi differenti per la formazione post-obbligatoria³. Ciò porta a pensare che alla base della scelta tra corso A e B non vi sia unicamente l'effettivo livello di competenza, ma che anche altri aspetti influenzino tali decisioni. Gli esperti di tedesco formulano a questo proposito alcune ipotesi:

- Ogni istituto scolastico ha una propria "filosofia": in alcuni si esorta gli allievi ad iscriversi al corso A, in altri al contrario si opera una forte selezione. Le ultime statistiche di fine anno sulla scuola media (Ufficio dell'insegnamento medio, 2010) confermano questa grande diversità di orientamento, con istituti dove nemmeno la metà degli allievi di quarta sono iscritti al corso A di tedesco (fine anno scolastico 2009/10: minimo 45%) e al fronte opposto istituti con oltre i tre quarti degli allievi (fine anno sco-

Risultati in tedesco secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009



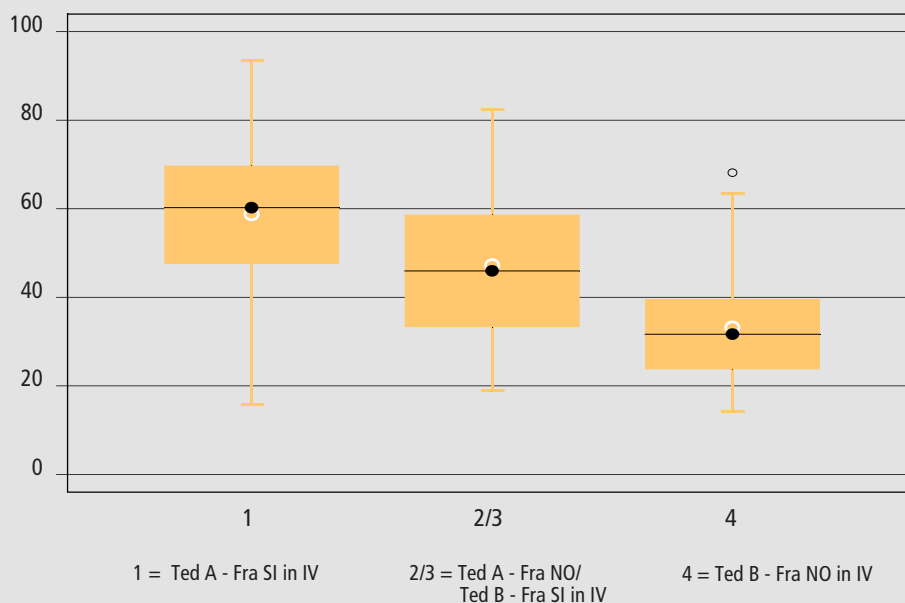
lastico 2009/10: massimo 78%) che frequentano il corso attitudinale.

- A volte la decisione di iscrivere un allievo a un corso piuttosto che a un altro non dipende tanto dalle predisposizioni dell'allievo ma dalle aspettative e dalle pressioni della famiglia. Queste ultime possono essere infatti determinanti nella scelta finale poiché il parere dei genitori è fondamentale.
- Spesso gli allievi che alla fine della seconda media vengono considerati di corso B sono coloro che hanno bisogno di tempi più lunghi per apprendere. Verosimilmente frequentando il corso B, dove il ritmo di lavoro è rallentato, alcuni di loro riescono non solo a raggiungere, ma persino a superare le competenze minime richieste agli allievi di corso A.
- I corsi B hanno generalmente un numero inferiore di allievi rispetto ai corsi A. La probabilità che un insegnante riesca a seguire un allievo da vicino e a entrare in relazione con lui è quindi più alta nei corsi B che non nei corsi A. Questa condizione può influenzare in modo positivo l'apprendimento e aiutare gli allievi considerati deboli a progredire più velocemente.

Come leggere i grafici

Il diagramma *boxplot* fornisce una rappresentazione grafica semplificata della distribuzione delle frequenze. Esso è costituito da un rettangolo (*box*) che contiene il 50% di tutti i dati osservati compresi tra il primo quartile (25%) e il terzo quartile (75%). Gli estremi delle barre a "T" che si trovano sotto e sopra il rettangolo, rappresentano rispettivamente il valore minimo e massimo ottenuti dagli allievi. Vengono inoltre visualizzate la media (cerchio bianco) e la mediana (cerchio nero con riga). Nei grafici sono pure illustrati dei cerchietti posizionati agli estremi che stanno ad indicare i pochi valori anomali presenti. Per permettere un confronto tra le diverse competenze, il punteggio è sempre stato rapportato a 100 in modo tale che ogni dato (minimo, massimo, media, ecc.) possa essere confrontato con gli altri.

Risultati in inglese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi. Dati 2009



- Gli allievi di corso B sono consapevoli del fatto che esiste un livello superiore al loro. Inoltre, al termine della quarta media, si rendono conto che per poter accedere a certe scuole post-obbligatorie devono raggiungere buoni risultati. Queste condizioni possono incentivare la motivazione.
- Probabilmente molti docenti si rendono conto di avere nei corsi A allievi che in realtà dovrebbero frequentare il corso B. Malgrado ciò non sempre intraprendono i passi necessari affinché il cambiamento avvenga.
- Si può ipotizzare che il ruolo dei docenti nel favorire la scelta del corso A o B possa anche essere in relazione con le loro rappresentazioni legate all'appartenenza sociale degli allievi⁴.

Inglese

Considerando i dati riguardanti la riuscita globale, appare subito evidente la differenza di punteggio medio tra i tre gruppi⁵; in particolare, i punteggi medi di riuscita diventano progressivamente inferiori dal gruppo 1 al gruppo 4 (gruppo 1: 58,9 punti; gruppo 2/3: 47,3 punti; gruppo 4: 33,2 punti). Le differenze risultano sempre significative. Se si considerano i risultati

nel loro insieme, è opportuno rilevare come il gruppo di allievi con un profilo meno forte dal punto di vista delle lingue – senza l'opzione di francese e con il corso B in tedesco – ottenga in modo trasversale risultati nettamente inferiori rispetto agli altri allievi. Se il Piano di formazione per quanto riguarda il francese e il tedesco formula obiettivi più ridotti per questo tipo di allievo, nel caso dell'inglese invece gli obiettivi sono gli stessi per tutti gli allievi (comprensione orale: A2, comprensione scritta: A2+, espressione scritta: A1+).

Le analisi di correlazione tra i risultati ottenuti dai singoli allievi nelle tre diverse lingue⁶ hanno ulteriormente confermato la pertinenza della suddivisione della popolazione in questi profili scolastico-linguistici.

In generale, le analisi condotte permettono di affermare che un allievo che ottiene buoni risultati in una disciplina generalmente raggiunge buone prestazioni anche nell'altra. Una delle ipotesi interpretative potrebbe essere ricondotta alla particolare struttura delle lingue seconde e al concetto del plurilinguismo su cui si basa la mappa disciplinare delle lingue seconde presente nel Piano di for-

mazione. Secondo il QCER, la persona plurilingue sa usare più lingue, ma non tutte allo stesso modo in tutte le competenze e in tutti i contesti. Ciò che si sa di una lingua – conoscenze, ma anche strategie di apprendimento e di uso – interagisce con le conoscenze di altre lingue. Quando si imparano più lingue, il sistema di interdipendenze diventa più complesso. La didattica integrata, che viene anche chiamata didattica plurilingue, si sta occupando di questa tematica e cerca di proporre delle strategie di semplificazione che si basano sul fatto che determinati aspetti di una lingua sono anche validi per altre lingue e non devono quindi essere imparati da zero. Quando queste interdipendenze non si attivano da sole basta spesso un lavoro di esplicitazione da parte del docente. Lo stesso vale per le strategie di apprendimento o le strategie comunicative. L'analisi delle correlazioni tra le tre lingue sembra mostrare che gli allievi riescono a far tesoro delle varie strategie (metacognitive, cognitive e socio-affettive) imparate nel corso degli anni, in particolare per lo studio della terza lingua seconda, l'inglese; infatti, il legame con l'inglese è sempre forte (inglese-francese: 0,69 / tedesco-inglese: 0,68 / tedesco-francese: 0,56).



Illustrazione realizzata
da Alessia Tamagni

* Collaboratrici scientifiche
presso l'Ufficio del monitoraggio
e dello sviluppo scolastico

Bibliografia

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de minuit.

Origoni, P. (a cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Pedrazzini-Pesce, F. (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Quartapelle, F., & Bertocchi, D. (a cura di). (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.

Tamagni Bernasconi, K. (2004). *Valutazione dell'esperienza di insegnamento delle lingue seconde al Collegio Papio*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Tamagni Bernasconi, K., Tozzini Paglia, L., Berger, E., Pedrazzini-Pesce, F., & Crescentini, A. (2009). *VR3 Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi. Le competenze degli allievi nelle lingue seconde*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Tamagni Bernasconi, K., & Tozzini Paglia, L. (2010). *VR3 Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi. Le competenze degli allievi nelle lingue seconde. Rapporto finale*. Bellinzona: Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico. Disponibile in: http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UMSS/Documenti_utili/VR3Lingue%202010.pdf

Ufficio dell'insegnamento medio. (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona: UIM.

Ufficio dell'insegnamento medio. (2010). *Statistiche sulla scuola media. Fine anno 2009/10*. Bellinzona: UIM.

Note

- 1 Comprensione orale, comprensione scritta ed espressione scritta.
- 2 L'attuale Piano di formazione per il francese contempla infatti cinque anni complessivi: dalla terza elementare alla seconda media.
- 3 Altri studi hanno già riscontrato questo fenomeno (Pedrazzini-Pesce, 2003; Tamagni Bernasconi, 2004; Origoni, 2007; Tamagni Bernasconi, Tozzini Paglia et al., 2009).
- 4 Cfr. il concetto di *habitus* e la teoria della *riproduzione sociale* del sociologo francese Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970).
- 5 Gruppo 1 = Tedesco A – Francese S1; Gruppo 2/3 = Tedesco A – Francese NO / Tedesco B – Francese S1; Gruppo 4 = Tedesco B – Francese NO.
- 6 Ogni anno il singolo allievo ha ricevuto lo stesso numero di identificazione per tutte le tre lingue testate e questa procedura ha permesso di mettere in relazione i risultati ottenuti nelle diverse prove.

La didattica integrata delle lingue

di Brigitte Jörimann Vancheri*

Il 15 e 16 settembre scorso si è svolto all'Alta scuola pedagogica di Coira un importante congresso internazionale dal titolo "Insegnamento e apprendimento plurilingue – come proseguire?". Il congresso, al quale

hanno partecipato esperti nazionali e internazionali e docenti interessati, ha voluto fare il punto della situazione attuale dell'insegnamento plurilingue e tracciare dei possibili scenari di sviluppo.

Negli ultimi decenni la didattica delle lingue è cambiata profondamente: da un insegnamento centrato sull'apprendimento di strutture grammaticali e di liste di vocaboli si è passati ad una visione più centrata sulle competenze comunicative grazie alle quali chi impara una lingua riesce ad interagire in modo adeguato con persone diverse in situazioni diverse (approccio orientato all'azione). Una particolare attenzione viene pertanto dedicata alle competenze orali. L'approccio comunicativo e orientato all'azione propone in aula una versione adattata di quello che avviene nell'apprendimento spontaneo di una lingua. I risultati ottenuti con questo metodo di insegnamento sono positivi: i ragazzi sviluppano delle buone competenze ricettive e produttive e sanno interagire sin da subito con i parlanti delle altre lingue. La didattica improntata sull'orientamento all'azione pone però anche alcuni problemi. Nell'apprendimento spontaneo di una lingua i bambini sono esposti ad un input linguistico enorme: basti pensare che nell'apprendimento della lingua madre, nei primi quattro anni di vita, il bambino viene esposto a più di quattromila ore di input linguistico. Va da sé che le 500 ore di insegnamento di francese, 300 di tedesco e 200 di inglese che i nostri allievi ricevono nel corso della scuola dell'obbligo porteranno ad un risultato più modesto. Al discorso sulla quantità di input si aggiunge quello sulle condizioni generali dell'apprendimento: non è la stessa cosa imparare una lingua in un contesto dove si incontra la lingua tutto il giorno in situazioni diverse e con interlocutori diversi oppure impararla all'interno del gruppo classe, con un docente e altri venti compagni per tre o quattro lezioni alla settimana.

In risposta a queste difficoltà si è sviluppata una visione dell'insegnamento L2 che si pone l'obiettivo di sfruttare al massimo il tempo a disposizione considerando i seguenti punti:

- variare le forme di insegnamento, proponendo situazioni di apprendimento esplicito e implicito;
- creare occasioni per usare la lingua in situazioni significative, cioè dotate di senso dal punto di vista comunicativo;
- motivare allievi e studenti;
- dare un feed-back sulla riuscita comunicativa;
- creare occasioni per la riflessione sulla lingua (metariflessione linguistica) e per la sensibilizzazione interculturale;
- esplorare occasioni di apprendimento al di fuori dell'aula per entrare in contatto con la lingua e la cultura di cui la lingua è espressione, creando una comunicazione autentica.

Questa riflessione, che vale per l'apprendimento di una sola lingua seconda, diventa più complessa quando ci si trova di fronte all'insegnamento di due oppure, come è il caso nel Canton Ticino, di tre lingue seconde. Cosa può fare la

scuola per sfruttare al massimo le poche risorse di tempo a disposizione al fine di ottenere dei risultati che diano agli studenti gli strumenti necessari per costruirsi il proprio repertorio plurilinguistico anche dopo gli anni di formazione scolastica?

Sono essenzialmente due le risposte a questa domanda.

1) Lo sviluppo di una didattica plurilingue

La didattica plurilingue vuole sfruttare il principio dell'economia didattica: l'apprendimento di una lingua seconda richiede e sviluppa delle strategie e delle competenze cognitive che sono universali. Spesso però queste competenze restano ad un livello implicito (lo studente sviluppa queste competenze ma non ne è esplicitamente cosciente). Se esse invece vengono tematizzate e insegnate in modo esplicito, gli allievi ne possono fare tesoro e ricorrevi nell'apprendimento di un'ulteriore lingua seconda. Il Portfolio europeo delle lingue (PEL) è uno strumento che per-



Jakob Menolfi

mette di approfondire la riflessione metalinguistica e quella sull'uso di strategie di apprendimento e di studio: è uno strumento individuale che non è legato ad una determinata lingua e che raggruppa tutti gli elementi necessari per riflettere sulla propria esperienza di apprendimento linguistico (biografia linguistica), per documentarla e per progettare i passi successivi. Il PEL è parte integrante della politica linguistica nazionale e internazionale.

A livello svizzero esiste il progetto *Passepartout*, presentato durante il convegno da Daniela Zappatore, che ne è il capo progetto. *Passepartout* è un progetto di collaborazione intercantonale al quale partecipano tutti i cantoni germanofoni e bilingui situati lungo la frontiera linguistica tra la Svizzera francese e la Svizzera tedesca che hanno scelto di insegnare come prima L2 il francese a partire dal terzo anno di scuola elementare e come seconda L2 l'inglese a partire dal quinto anno. Questo progetto si svolge sull'arco di più di un decennio e vuole creare gli strumenti che permettano di insegnare le lingue veramente in un'ottica di didattica integrata che tenga conto di molteplici aspetti. Per prima cosa l'insegnamento dell'inglese (e il manuale sviluppato per esso) si rifà esplicitamente a quanto è già stato fatto nei due anni precedenti di insegnamento del francese. Nel programma vengono anche inseriti aspetti interculturali come *l'Eveil aux langues* e gli scambi scolastici. L'insegnamento delle lingue viene visto in un'ottica orizzontale e verticale: per fare ciò sono stati sviluppati un piano di formazione comune e degli strumenti didattici armonizzati; il dispositivo del progetto prevede anche la formazione continua dei docenti e lo sviluppo di strumenti di valutazione. Questo progetto avrà delle ripercussioni importanti sull'insegnamento delle lingue in tutta la Svizzera, perché concretizza e sistematizza la didattica integrata per la prima volta in un'ampia struttura che fornisce tutti gli strumenti necessari, dall'insegnamento alla valutazione.

2) Le scuole bilingui

Sono sempre più numerose le scuole che scelgono l'insegnamento bilingue (immersivo) come modalità per aumentare le competenze linguistiche degli studenti. Durante il congresso il professor Rico Cathomas ha illustrato le varie forme di insegnamento bilingue che vengono praticate. Egli definisce la caratteristica dell'insegnamento immersivo nel modo seguente: *una parte consistente dell'insegnamento delle materie non linguistiche viene impartito in una lingua seconda. Il contesto di apprendimento è additivo e supportivo: il fatto di essere plurilingue viene visto come un valore aggiunto e l'obiettivo linguistico è quello di un plurilinguismo funzionale che permette all'allievo di imparare i contenuti in una o più lingue. Soprattutto a livello di scuola media superiore il modello immersivo è un grande successo: a livello nazionale un liceale su dieci segue al giorno d'oggi un indirizzo di maturità bilingue dove studia una parte delle materie in una lingua seconda¹. A livello della scuola dell'obbligo sono invece soprattutto i cantoni bilingui a proporre delle scuole bilingui. L'insegnamento bilingue è stato oggetto di varie valutazioni che hanno tutte portato ad una stessa conclusione: gli allievi sviluppano maggiori competenze nella L2 senza però avere delle lacune nella relativa disciplina.*

Nei cantoni monolingui invece, a livello di scuola media e di scuola elementare, si vedono piuttosto esperienze di immersione parziale², anche perché a questo punto del percorso scolastico nella lingua seconda gli allievi spesso dispongono di mezzi linguistici meno sviluppati.

Nella conferenza principale del congresso, la professoressa Britta Hufeisen dell'Università di Darmstadt ha offerto un ampio quadro teorico e ha riassunto lo stato dell'arte della ricerca nell'ambito del plurilinguismo. Ha ricordato che non esiste un unico metodo didattico: tutta la teoria sull'insegnamento plurilingue è in continua evoluzione e non si è ancora giunti ad un quadro definitivo. In questo processo è importante ricordare che non solo l'apprendimento, ma anche l'insegnamento ha una componente individuale. L'obiettivo comune è la creazione di un plurilinguismo funzionale, che tenga però conto del fatto che la lingua contribuisce non solo a comunicare ma anche a formare il pensiero, l'identità e la cultura del singolo.

La professoressa Hufeisen ha anche presentato degli studi recenti che gettano nuova luce su alcune questioni molto attuali. Tra questi figurano degli studi che mostrano come la prima lingua seconda studiata assuma una funzione molto importante per l'apprendimento delle successive lingue: si è visto che chi impara precocemente l'inglese come prima L2 tende poi a imparare un minor numero di lingue seconde e con un minore livello di approfondimento. Dopo due giorni estremamente interessanti con conferenze, dibattiti e atelier relativi alla pratica nei vari cantoni, il professor Werlen dell'Università di Berna ha proposto un bilancio finale, ricordando che, di fronte ad un quadro teorico tuttora poco preciso ed esperienze concrete molto diverse e variate, sarà probabilmente una combinazione tra insegnamento tradizionale e insegnamento plurilingue e immersivo a portare i migliori risultati. In conclusione il professor Werlen ha ripreso la discussione del giorno precedente circa il ruolo che la scuola deve rivestire all'interno della società: la scuola è sempre parte di un contesto sociale alle cui esigenze deve rispondere, ma nel contempo è anche espressione di una visione più ampia e ideale della società.

* Consulente per le lingue della Divisione della scuola

Note

- 1 Anche in Ticino, alla Scuola cantonale di commercio di Bellinzona, è possibile scegliere tra un indirizzo bilingue italiano/tedesco e uno italiano/francese; questo modello, ormai in vigore da una decina d'anni, viene scelto dal 10% degli studenti.
- 2 Qui si ricorre al metodo CLIL (Content and language integrated learning) che non soltanto pone l'accento sull'insegnamento rigorosamente in L2 della materia, ma che integra anche una riflessione sull'apprendimento linguistico.

L'Agenda scolastica: da strumento organizzativo ad opportunità pedagogica

Storia dell'Agenda scolastica

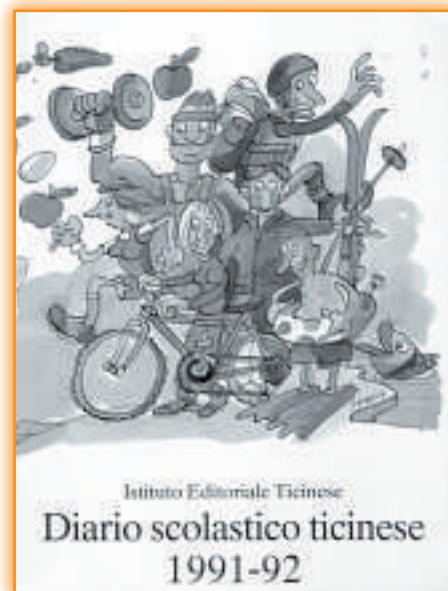
«Quest'anno abbiamo preparato un diario un po' diverso, cercando di parlare di situazioni che forse vi toccano da vicino: l'amicizia, la solitudine, il sentirsi bene o l'essere incasinati, i sogni, le delusioni, le note, la salute. Abbiamo utilizzato diversi testi e, forse, in qualcuno ti riconoscerai perché gli stati d'animo all'origine di questi scritti sono molto comuni, non solo alla tua età, ma anche alla nostra. Crediamo sia importante saperli condividere con gli altri per imparare ad affrontare le difficoltà e per immaginare delle soluzioni ai problemi che la vita quotidiana ci pone. Per voi adolescenti, ma anche per noi adulti, si tratta sempre e ancora del "conosci te stesso": conoscere le proprie qualità, le debolezze e sapere cosa farne per diventare protagonisti e non restare spettatori della vita. Bisogna imparare a conoscere l'"Altro". Insomma è una bella sfida!

Per questo nuovo anno vi auguriamo tanto coraggio e delle piacevoli scoperte.»

Questa era la presentazione del Diario Agenda dell'anno scolastico 1992-93 che dava inizio all'esperienza che continua tutt'ora. Negli anni precedenti (dal 1985) i contenuti del Diario erano curati dalla Sezione Sanitaria dell'allora DOS (Dipartimento delle opere sociali), la quale dal 1984 aveva avviato campagne di informazione sui principali fattori di rischio delle malattie cardiovascolari (fumo, cattiva alimentazione, sedentarietà, ecc.); fattori di rischio che avevano anche una rilevanza per gli allievi di scuola media. Prima vi



era un inserto, poi progressivamente i messaggi iniziarono a occupare gli spazi bianchi delle pagine interne arricchendosi di vignette colorate. In seguito una riflessione tra la Sezione sanitaria, l'Associazione Radix e l'Ufficio dell'insegnamento medio, allora diretto dal compianto prof. Franco Lepori, sugli obiettivi della prevenzione rivolta ad adolescenti portò a un ripensamento: non più solo messaggi normativi (fa questo e non fare quello), ma anche messaggi più mirati a sviluppare strumenti che potessero mettere in grado di meglio gestire la propria vita con gli altri nella scuola, durante le attività sportive e nei momenti di svago. Era anche il momento dell'emergenza droga. Nelle principali città svizzere vi erano le cosiddette "scene aperte" della droga: nei parchi cittadini si trovavano siringhe abbandonate, le morti per overdose di droga erano all'ordine del giorno e l'epidemia di AIDS iniziava a gettare lunghe ombre sulla società, soprattutto sulla parte più giovane, rimettendo in discussione i modi di stare assieme e di divertirsi. Occorreva un nuovo linguaggio che si dispiegasse attraverso nuovi strumenti. Bisognava lavorare sul sé, sui sentimenti, sulle sensazioni e sullo star bene con gli altri, sulla capacità di resistere alla pressione del gruppo: il disagio dei giovani andava affrontato promuovendo situazioni di agio secondo quanto diceva la Carta della promozione della salute approvata alla fine degli anni '80 a Ottawa. Uno stimolo importante venne dallo stile di lavoro della Suchtpräventionstelle di Zurigo, che da tempo era attiva in questa direzione con pubblicazioni mirate alla scuola quali il "Calendario di prevenzione" che venne tradotto e adattato da Radix e poi distribuito in tutte le scuole medie del Cantone. La prevenzione non era più intesa come un elenco di cose che non si dovevano fare, ma come un insieme di atteggiamenti che potevano mettere il soggetto nella condizione di resistere e far fronte alle situazioni difficili, senza ricorrere a pericolose scorciatoie. Il calendario venne distribuito in tutte le scuole medie del Cantone e diede avvio a una nuova modalità di lavoro sulle dipendenze; modalità di lavoro che si volle riproporre anche attraverso il Diario scolastico: "Le dipendenze nascono nella vita di tutti i giorni, la prevenzione an-



che". Piccole cose che portano progressivamente dentro il problema, ma che possono parimenti tirar fuori o tener lontani. Per lo sviluppo del progetto si chiese anche il contributo della Confederazione, che decise di subsidiare la realizzazione dell'idea riconoscendone il carattere innovativo anche alla luce delle nuove strategie in materia di prevenzione delle dipendenze che si stavano sviluppando in quegli anni.

Nel 1991 si costituì un primo gruppo editoriale composto da Raffaella Villa (DOS, come allora si chiamava il DSS), Claudia Ribì (Radix) e Francesca Negrone (DIC, come allora si chiamava il DECS); il lavoro prese avvio con l'apporto delle illustrazioni di Giovanni Zraggen. Si decise anche di assegnare il mandato di illustrare il diario a un giovane grafico che fosse alle prime armi, per facilitargli l'ingresso nel mondo del lavoro e per mantenere un certo contatto anche estetico con i giovani e con il loro modo di sentire, di vivere e di rappresentarsi il mondo che sta loro attorno. Così ogni due anni il diario si rinnova graficamente e tematicamente. Un'altra novità fu quella di istituire un filo diretto tra il gruppo redazionale e gli utilizzatori del diario con l'obiettivo di promuovere la comunicazione scritta. Per stimolare ciò Radix mise in cantiere la pubblicazione del "Diario segreto", di cui furono fatte quattro edizioni distribuite in 30'000 copie a coloro che ne facevano richiesta.

A fianco riportiamo una delle lettere arrivate in redazione qualche anno fa, che in un certo senso consenti di confermare l'adeguatezza dell'intenzione che aveva portato a questa forma di diario.

Da qualche anno i testi sono curati da Marco Galli (DSS) e da Radix, accompagnati da un gruppo di editing composto da Esther Lienhard (DECS), Luca Pedrini (DECS), Franco Zambelloni (Radix fino al 2008), Sanzio Nesa (Radix) e Andrea Gianinazzi (DSS).

L'indirizzo a cui si può scrivere è sempre quello di Radix, c.p. 4044, 6904 Lugano.

Andrea Gianinazzi,
collaboratore scientifico
presso l'Ufficio di promozione
e valutazione sanitaria

Carissimi signori,

sono una ragazza, ho 16 anni e mi chiamo K. Sono una vostra "fan". Mi è piaciuto tantissimo il vostro diario. C'è stato un periodo dove mi sono sentita sola, a scuola tutti mi prendevano in giro, è andato avanti per diversi anni poi ho iniziato la prima media e ho conosciuto un amico davvero speciale: il vostro diario che avete pubblicato. Ce l'hanno dato a scuola. Prima non me ne importava niente poi ho cominciato a vederlo più da vicino, prima pensavo che c'erano solo numeri e giorni della settimana, ma mi sbagliavo. Il diario è l'unico a cui tu puoi raccontare tutto senza aver paura che un'altra persona lo sappia.

In questi quattro anni ho capito che se ti sfoghi con un diario ti senti meglio che raccontandolo a una persona forse perché pensi che i tuoi segreti resteranno al sicuro.

P.S. posso chiedervi una cosa, potrei diventare un vostra "cliente"?

E' gratis il diario segreto e quello che si usa a scuola? Vorrei possederne una copia di ognuno.

P.F. Rispondetemi.

Vi mando un sacco di saluti

K.

Non solo uno strumento organizzativo, ma anche un compagno di viaggio

L'obiettivo dell'Agenda, oltre all'esigenza di funzionare quale strumento organizzativo del tempo scolastico dell'allievo (e della comunicazione scuola-famiglia), è di volersi porre quale "compagno di viaggio" del percorso di apprendimento. Un compagno discreto, ma attento, che, nell'intimità e nella quotidianità della pagina diaristica, possa mettere a disposizione del giovane degli spunti di riflessione e di rinforzo, grazie al ricorso ad un registro empatico e a parole fondamentalmente amiche; quasi a testimoniare una prossimità ideale, ma possibile, tra gli autori – al contempo presenti perché citati e assenti perché ignoti – e gli allievi. Un'agenda di valori da sperimentare e in cui riconoscersi: il rispetto di sé e degli altri, il sentimento di partecipazione e di fiducia, la solidarietà verso gli ultimi, l'educazione alla pace, l'affermazione della propria soggettività, ma anche l'apertura verso l'utopia e il desiderio. Valori umanistici, ma che possono suonare vuoti, se non condivisi e praticati. Lo scopo di fondo diventa allora riuscire a contribuire a rafforzare quello che tempi addietro si sarebbe chiamato "carattere" e che oggi viene definito in modo sineddotico "compe-

tenze socio-affettive" o, con una bella parola, resilienza, la capacità cioè di resistenza nella criticità. Da qui, l'esigenza di parlarne con affermazioni credibili che possano funzionare da "specchio" in cui riconoscersi. Per diverse edizioni l'impostazione dell'Agenda era improntata sulla tecnica del collage, sorta di blob ante litteram,



dove la routine e per certi versi il grigiore del tempo scolastico venivano inframmezzati da citazioni, pensieri e aforismi – piccoli lampi di senso in libertà – che davano colore e che soprattutto cercavano di parlare al cuore dello studente. In questi ultimi anni, pur restando fedeli alla linea editoriale, si è tentata una nuova strada: quella della narrazione. Si è partiti dalla considerazione che nella società attuale, gli allievi, come tutti noi del resto, siano bersaglio di un'infinità di messaggi, ma che, rispetto solo a qualche anno fa, questo bombardamento avvenga ad un ritmo forsennato in cui risulta difficile districarsi. Le nuove forme di comunicazione basate sulle tecnologie informatiche e audiovisive hanno influenze profonde non solo sugli stili di vita, ma anche sulla psiche, operando cambiamenti decisivi e irreversibili nelle forme di linguaggio, di espressione e persino di percezione ed elaborazione del pensiero. Basti pensare all'accelerazione del montaggio in film e videogame, dove la trama sembra essere ormai solo secondaria rispetto alla successione vertiginosa di immagini riprese da punti di vista diversi e contrastanti, che ci assorbono in un vortice ipnotico di emo-



Un'opportunità pedagogica

L'Agenda contiene diversi spunti di riflessione: li troviamo nei pensieri espressi dagli allievi nelle loro frasi, negli inserti su temi specifici legati ad esempio all'alimentazione, all'uso consapevole delle risorse di Internet e al Consiglio cantonale dei giovani; li troviamo nei brani che si intercalano fra le pagine della pianificazione del lavoro scolastico, che costituiscono il percorso narrativo sviluppato per capitoli lungo i mesi dell'anno scolastico. Questi segmenti sono collegati tra loro come tappe di un progetto, che si sviluppa lungo un percorso personale, introspettivo, esplorativo.

I contenuti dei diversi testi, con un po' di creatività e sensibilità, possono diventare oggetto di discussione, di scambio di opinioni, di confronto, ad esempio durante l'ora di classe. Questo tipo di attività offre agli alunni l'opportunità di riconsiderare le suggestioni e i valori che ritroviamo nei diversi testi, spostando la riflessione da un punto di vista soggettivo a quello oggettivo del gruppo, permettendo il confronto con altre idee.

La riflessione e l'interazione fra gli allievi di una classe favoriscono il suo divenire gruppo, perché solo così, con la mediazione attiva dell'insegnante, si crea il contesto in cui certi appren-

dimenti sono possibili e significativi. L'apprendimento è sempre un evento del singolo, ma la capacità e la responsabilità di apprendimento sono rese possibili da una positiva esperienza di lavoro collettivo.

In un contesto, dunque, di apprendimento improntato sul reciproco ascolto e mediato dall'insegnante, temi quali il rispetto di sé e del prossimo, l'affermazione della propria soggettività, il senso di solidarietà, il sentimento di partecipazione e di fiducia nonché l'educazione alla pace possono stimolare una partecipazione attiva dei ragazzi, favorendo l'espressione delle idee, delle emozioni, l'osservazione di sé e degli altri, la comunicazione spontanea con i compagni e con i docenti. I compiti dell'insegnante diventano allora principalmente quelli di aiutare gli allievi ad esprimersi, di modulare le strategie di intervento rispetto alle dinamiche in atto, di orientare quei processi di interazione affettiva e cognitiva che favoriscono la curiosità del sapere e la responsabilità dell'apprendere.

Esther Lienhard,
capogruppo del Servizio di sostegno
pedagogico nella scuola media

zioni-sensazioni, in cui i colpi ad effetto non lasciano spazio alcuno alla riflessione. In questo cambiamento per certi versi antropologico ha un ruolo fondamentale anche la comunicazione via sms o link dove il pensiero procede veloce e frammentato, al ritmo compulsivo e intuitivo dell'interazione tra dita e tastiera. Due opzioni si ponevano dunque agli autori: cavalcare questo modo di comunicazione, traslando sulla pagina scritta la timbrica della comunicazione informatica, o muoversi controcorrente, cercando di rallentare tempi e toni. Ci è sembrato allora importante e più fertile intraprendere questa seconda via, recuperando la valenza della narrazione come filo rosso – del pensiero e dell'emozione sinceri – che si sviluppa per stazioni, comunque individualmente significative, ricomponibili in un viaggio che accompagni l'allievo durante il suo tragitto scolastico. È l'idea dell'apprendimento che si fa percorso e viceversa, unica via per ogni pedagogia che voglia ancora definirsi tale a fronte dei cambiamenti epocali in corso.

Marco Galli,
Capo Ufficio delle famiglie e dei giovani



Foto TiPress/D.G.

Le prospettive della didattica disciplinare, preliminari alla progettazione di ogni curriculum scolastico (di diritto, ad esempio)

di Aldo Foglia*

La ragion d'essere della didattica disciplinare

Nella fase attuale di sviluppo della riflessione sull'insegnamento scolastico, la progettazione di un curriculum di studi non può più rifarsi semplicemente alla tradizione accademica o scolastica per cui, data l'esistenza di una determinata disciplina (in questo caso il diritto) ogni curriculum formativo che ne tratti una parte deve forzatamente riprenderne, anche se miniaturizzate, le componenti accademiche fondamentali. Nell'epoca nostra, in cui la ricerca dell'efficacia produttiva sta investendo anche il settore scolastico, una simile operazione costituisce un dispiego di energie e di risorse ingiustificato. Traducendosi generalmente, un simile approccio alla disciplina mirata, in una sorta di immersione generalizzata e indeterminata nell'intera disciplina accademica di riferimento, con il risultato che quel che resta dipenderà unicamente dal caso o dalle singole peculiarità dei fruitori di corsi così impostati.

La spinta all'efficacia anche nel settore scolastico sta facendo emergere la necessità di rivedere questa impostazione e di far diventare anche la progettazione di curricula di insegnamento oggetto di riflessione scientifica. Così,

il compito principale in particolare della scienza della didattica disciplinare, disciplina mantello alle varie didattiche disciplinari di materia, è diventato quello di riflettere su cosa, della disciplina accademica di riferimento, possa essere insegnato in un determinato curriculum perché possa essere appreso, nello spazio di tempo a disposizione, dato il profilo dei destinatari dell'insegnamento e che sia compatibile con il profilo globale delle competenze mirate dalla formazione in cui il curriculum da progettare è inserito.

L'apprendimento è diventato un problema

Perché si possano comprendere le attuali proposte della didattica disciplinare per risolvere quello che è stato definito il problema didattico, è necessario fare riferimento, ancorché in forma succinta e sintetica, alle scoperte e alle intuizioni che si sono succedute negli ultimi decenni nel campo dell'educazione. Che non sono state poche e cominciano anche a coinvolgere l'ambiente universitario.

Per molto tempo, infatti, l'insegnamento scolastico, specie ed anche nelle università, è stato caratterizzato da un approccio irriflesso ai destinatari degli insegnamenti impartiti. La pre-

occupazione essenziale del docente, per questo modo di insegnare tuttora attualissimo, risiede in effetti nel lavoro di elaborazione del proprio corso disciplinare o della propria teoria scientifica, limitandosi poi, una volta compiutamente costituita, ad illustrarla – presentandola, appunto – al proprio pubblico. Un modo di insegnare, dunque, descrivibile come la *didattica della presentazione*. Per parte sua, il pubblico destinatario di questi corsi è costretto, solamente sentendoli ed eventualmente aiutandosi con altri supporti disciplinari, ad arrangiarsi per impadronirsi, insomma, per apprendere i saperi che vi sono stati illustrati. Per questo approccio, la preoccupazione essenziale è quella dedicata ai contenuti delle lezioni o del corso, insomma al sapere. L'apprendimento in quanto tale non è sentito come un problema istituzionale. Al più, un problema puramente individuale.

Da qualche anno a questa parte, l'apprendimento è invece diventato oggetto specifico di riflessione e attenzione, almeno nelle scuole preuniversitarie, grazie all'avvento di un nuovo sguardo sul problema, contributo di quelle nuove discipline che si riassumono sotto la denominazione di *scienze dell'educazione* o *psico-pedagogia*. Preoccupazione essenziale di questi filoni di ricerca è quella di comprendere come l'individuo apprenda, per poi adeguare, in funzione di quanto scoperto, il metodo con cui perseguire – in maniera quindi più efficace – l'insegnamento scolastico. A partire quindi dalla teoria dell'apprendimento umano via via elaborata nel corso dell'ultimo secolo si sono proposte differenti didattiche fondate sulle scienze dell'educazione. La teoria dell'apprendimento definita del comportamentismo, così, ha prodotto quella che potremmo definire la *didattica degli obiettivi*; la teoria del cognitivismo, la *didattica della ricostruzione*. Per non far riferimento qui che alle elaborazioni più note.

La teoria della costruzione della mente che domina attualmente negli ambienti scientifici è quella che viene generalmente chiamata *costruttivismo*, una corrente di pensiero in cui si riconoscono e si riflettono una moltitudine di tendenze fondate sulle cosiddette *scienze della cognizione* o *neuro-scienze*. Le stesse si riconoscono nel denominato-

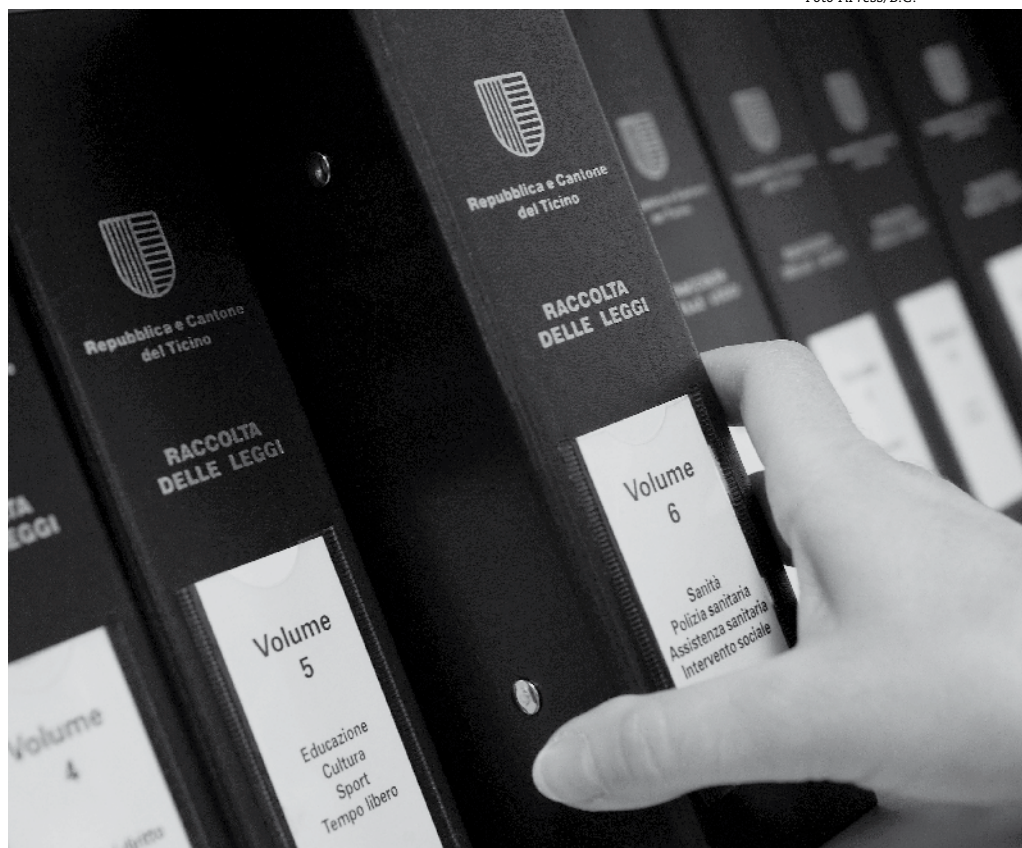
Foto TIPress/G.P.



re comune secondo cui la conoscenza è il prodotto di un'interazione fra il soggetto che apprende e l'ambiente, a partire dalle conoscenze già sviluppate dal soggetto. Di modo che l'apprendimento, per l'essenziale, consiste nella modifica delle proprie rappresentazioni mentali con l'integrazione, nella propria struttura cognitiva, di nuovi schemi e quindi nuove rappresentazioni. Fondandosi su queste scoperte scientifiche, il pensiero psico-pedagogico più attuale ritiene che l'apprendimento sia un processo tanto individuale che sociale, con il quale l'individuo che apprende costruisce il suo stesso sapere, elaborando e rielaborando quanto da lui già precedentemente appreso, fino al punto in cui diventa *competente* perché sa utilizzare quello che ha appreso in ogni situazione con cui fosse confrontato. Sul piano operativo ne è derivata la *didattica delle competenze*, secondo cui l'apprendimento può dirsi riuscito quando chi apprende sa servirsi del sapere appreso. Il metodo per pervenirvi è quello di accompagnare chi apprende nel processo di costruzione delle competenze da acquisire, incentrato dunque sull'*attività cognitiva di chi apprende già durante il curriculum scolastico*.

Apprendimento di saperi, non solo apprendimento

La "rivoluzione copernicana" preannunciata da queste teorie non si è però, finora almeno, realizzata. Nonostante anni di riforme scolastiche e di passionali discussioni, malgrado le acquisizioni scientifiche elaborate da queste nuove correnti di pensiero siano peraltro oramai entrate nel linguaggio quotidiano della scuola e siano state adottate soprattutto dal mondo ufficiale, il mondo d'aula è parso sostanzialmente insensibile a questi nuovi orientamenti. Il suo insegnamento e la sua didattica sono rimasti, per l'essenziale, quelli riassumibili nella categoria precedentemente ricordata della *didattica della presentazione*. Che, dal punto di vista degli studenti, diventa la *didattica della ripetizione!* Ragione essenziale del fallimento di queste "rivoluzioni copernicane", peraltro percepite da molti operatori scolastici come vacua chiacchiera pseudoscientifica, è da ricercare specialmente nel *mancato confronto con il sapere*. La visione tradizionale delle discipline, fat-



ta di completezza ed esaustività, di concetti rigidi e di rigorosa logica disciplinare, insomma di definizioni da imparare, formule da praticare, libri da studiare, non è stata scalfita da questa rivoluzione. In tale contesto, la *didattica disciplinare*, una branca molto giovane della scienza dell'apprendimento, ritiene di avere un suo ruolo da giocare, proponendosi come istanza di superamento dell'approccio che finora ha dominato nel settore della formazione scolastica. La didattica disciplinare tenta infatti di coniugare le preoccupazioni psico-pedagogiche per "come" insegnare con quelle politico-epistemologiche del "cosa" insegnare. La didattica disciplinare si propone perciò come un approccio scientifico al problema di individuare i mezzi più efficaci per trasmettere conoscenze effettive.

Campo principale delle preoccupazioni della didattica disciplinare è il *sapere*, divenuto esso stesso oggetto di riflessione e di rielaborazione in vista di una sua riappropriazione da parte dei discenti. L'acquisizione fondamentale della didattica disciplinare è il convincimento che il percorso che va dal sa-

pere al sapere del discente sia costituito da numerose tappe che si succedono e che richiedono uno sforzo conoscitivo superiore a quanto sin qui ammesso. Uno sforzo che va rivolto anche al lato del sapere, da rendere *apprendibile* per essere poi davvero imparato. Per far ciò, tuttavia, diventa indispensabile approntare qualche strumento che consenta di scegliere fra i saperi immensi della disciplina accademica di riferimento quelli che conviene proporre all'insegnamento perché come tali *confacenti* ai bisogni di apprendimento che i vari curricula di studio mirano a soddisfare e poi soprattutto *apprendibili* nelle condizioni reali in cui quell'insegnamento è impartito.

Le preoccupazioni principali della didattica disciplinare

Nella progettazione di un qualsiasi modulo di insegnamento, coerentemente con le intuizioni che precedono, la prima preoccupazione con cui ci si dovrà confrontare sarà perciò quella di individuare la *finalità socio-politica* a cui mira l'insegnamento proposto. Conseguentemente si dovrà indivi-

Le prospettive della didattica disciplinare, preliminari alla progettazione di ogni curriculum scolastico (di diritto, ad esempio)

duare il sapere disciplinare che conviene e può essere appreso per conseguire quelle finalità: cosa cioè, della disciplina, proporre all'apprendimento. L'operazione logicamente successiva sarà quindi quella di *approntare tappe di avvicinamento* che lo rendano davvero apprendibile e nello stesso tempo identificare *strategie adeguate* per accompagnare chi apprende nella ricostruzione di questi saperi, facilitandone, nel limite del possibile, il compito; rispondendo quindi al problema del *come* insegnare il sapere cui mira il modulo disciplinare proposto.

La didattica disciplinare utilizza, per esplicitare queste sue preoccupazioni e questi suoi compiti, oggetto della sua specificità scientifica, strumenti cognitivi ad essa peculiari, di cui conviene qui sintetizzare i principali:

- **finalità cognitiva:** è l'esigenza di sintetizzare la proposta didattica disciplinare alle finalità socio-politiche della scuola in cui la disciplina è proposta all'apprendimento;
- **referenza disciplinare:** è l'azione di relazionarsi con il sapere scientifico in modo da scegliere come utilizzarlo per conseguire le finalità cognitive individuate;

- **paradigma disciplinare:** è l'operazione di individuare un quadro di sapere disciplinare insegnabile nel curriculum, coerente con le finalità cognitive e le referenzialità individuate;

- **obiettivo cognitivo:** è l'atto di predisporre all'interno del paradigma disciplinare curricolare delle strutture di sapere apprendibili e coerenti, tali da fornire chiavi basilari di lettura della disciplina;

- **didattica degli obiettivi cognitivi:** è l'azione di progettazione di attività didattiche funzionali a far conseguire da chi apprende gli obiettivi cognitivi, trasformandoli in competenze disciplinari;

- **sapere:** è l'attività umana di comprensione, di spiegazione, di rappresentazione, utilizzando cognizioni, concetti, informazioni;

- **competenza disciplinare:** è la capacità umana di esplorare autonomamente la realtà utilizzando il sapere di disciplina;

- **approssimazione successiva:** è l'operazione di formulazione dei concetti disciplinari in sequenze tali da passare da una formulazione semplificata, e perciò accessibile, ad una sempre più complessa e vicina al concetto scientifico.

Per concludere

La didattica disciplinare trova il suo coronamento nella concreta attività didattica con una *specificità disciplinare scolastica*. I risultati delle sue intuizioni potranno quindi essere valutati davvero solo nella misura in cui, applicati ad una programmazione effettiva di un curriculum scolastico, riusciranno ad individuare e formalizzare contenuti disciplinari insegnabili perché apprendibili, nello spazio di tempo ed al pubblico dei discenti interessati. In un secondo momento, occorrerà concretizzare questo piano formativo disciplinare, pianificando interventi didattici coerenti ed in grado di far pervenire ai risultati mirati.

Di seguito, e per concludere, un tentativo di formalizzare almeno la prima parte del lavoro che pertiene alla *didattica disciplinare del diritto*, quello cioè di individuare un *paradigma di materia* e delle *competenze disciplinari* coerenti con le finalità cognitive delle scuole in cui l'insegnamento del diritto è proposto.

* Esperto di diritto nella maturità professionale

Finalità cognitive	Referente disciplinare	Paradigma disciplinare	Concetti disciplinari	Competenze disciplinari
Cogliere il diritto come funzione dell'uomo che vive in società percorse da conflittualità.	Avvicinare il diritto per rendersi conto che c'è un complesso di regole chiamate "diritto", che scaturisce dalle vicende socio-economiche e quindi è storico e politico e che gli uomini accettano per coazione, identificazione o convenienza.	L'uomo appronta regole perché vive in società percorse da conflitti; le norme del diritto nascono dai conflitti, li risolvono, non li evitano; le norme sono storicamente determinate, sono diventate nella storia, sono politiche; perché frutto di scelte politiche, adempiono dunque a funzioni giuridiche precise, da individuare; le funzioni dei principali istituti giuridici dei nostri ordinamenti.	Conflitto, norma, sanzione, coazione, fonti del diritto, quali strumenti conoscitivi per potersi render conto dell'esistenza del fenomeno giuridico; stato, statalizzazione del diritto, procedura di elaborazione del diritto, quali strumenti cognitivi per cogliere la storicità del diritto; le più importanti astrazioni giuridiche (persona, proprietà, contratto, società), quali strumenti cognitivi per cogliere la politicità del diritto e quindi la sua legittimazione.	Individuare l'esistenza di norme di diritto che "regolano" la vita di una società; rendersi conto che sono in gioco interessi contrapposti e quindi conflitti; individuare come la regola giuridica li appiana, risolve, media, di conseguenza capire che la norma non evita il conflitto, ma ne anticipa la risoluzione; porre in relazione la norma con la società che l'ha voluta e la vuole, coglierne, di conseguenza, la politicità e la storicità; intuire che la norma serve perché è sentita come giusta.

Alice in-forma: una proposta di formazione continua per le mamme

di Paola Mäusli-Pellegatta e Pepita Vera Conforti*

Ritagliarsi un tempo per seguire corsi di formazione continua

L'importanza e l'esigenza di continuare a formarsi lungo tutto l'arco della vita sono ben note: evoluzione del mondo del lavoro, nascita di nuove figure professionali, tecnologie da apprendere spronano sempre più le persone ad avvicinarsi a corsi di formazione continua sia per migliorare competenze professionali, sia per accrescere competenze generali e trasversali sempre più richieste dal mondo del lavoro, come ad esempio quelle nell'ambito della comunicazione, dell'informatica e della gestione di progetti.

Trovare il tempo da riservare all'aggiornamento attraverso dei corsi non è evidente per chi lavora a tempo pieno: è sempre più difficile "staccarsi" dal proprio ambiente di lavoro e lasciare in sospeso dossier o lavori che hanno sempre carattere d'urgenza; ma è pure difficile creare le condizioni per avere un tempo per la formazione continua anche per chi lavora a tempo parziale, e in particolare per alcune donne che per dedicarsi alla cura della famiglia lavorano in effetti a tempo parziale oppure hanno lasciato completamente il mondo del lavoro: solo difficilmente riescono a far conciliare le esigenze familiari con impegni ge-

nerati da proposte di formazione continua e dai ritmi dell'attività professionale.

Alice in-forma è una proposta di formazione continua pilota destinata proprio a questo pubblico femminile, donne che lavorano a tempo parziale oppure che hanno deciso di lasciare il mondo del lavoro per occuparsi dei figli.

Alice in-forma: obiettivi e tempi di una proposta formativa

Alice in-forma (www.alicein-forma.ch) è un corso promosso dalla Regione Malcantone, in collaborazione con la Divisione della formazione professionale del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino e sostenuto dall'Ufficio federale della formazione e della tecnologia.

Il corso si prefigge di accrescere, rimettere in gioco e valorizzare le risorse personali e professionali delle donne attraverso un percorso formativo per dare loro maggiore spazio di azione progettuale nel territorio in cui vivono. In effetti nel corso, dopo un avvicinamento agli strumenti informatici e della comunicazione, si procede con il bilancio delle competenze, per dedicarsi infine alla progettazione e all'avvio di progetti sociali, culturali,

politici e formativi, secondo le esigenze delle corsiste.

Per permettere la conciliazione tra attività formativa ed esigenze familiari, il corso si svolge nell'arco di un anno nel rispetto del calendario scolastico, impegnando le corsiste per un totale di 200 ore, di cui una parte consistente di lavoro individuale o di gruppo grazie all'uso della comunicazione mediata da computer e all'attivazione della piattaforma virtuale d'apprendimento, realizzata dall'Istituto universitario federale per la formazione professionale¹.

In Alice in-forma vengono utilizzate alcune modalità formative riconducibili alle pratiche di e-learning, in cui si accostano e integrano diverse pratiche didattiche che permettono di rispettare il ritmo di ognuno; le persone coinvolte hanno a disposizione molti strumenti complementari per apprendere e realizzare le proprie azioni significative sul territorio. Le attività formative sono veicolate in modalità diverse e complementari: 14 giornate di formazione in aula a scadenze quindicinali; una quindicina di sportelli formativi su appuntamento (accompagnamento formativo da parte delle formatrici alle singole corsiste o a piccoli gruppi su temi specifici riguardanti input della formazione e accompagnamento alla definizione e all'avvio dei progetti); una decina di laboratori (attività individuali o a piccoli gruppi proposte a distanza con il supporto della piattaforma virtuale); una decina di input formativi multimediali messi a disposizione nella piattaforma di apprendimento fruibile dalle corsiste nei tempi per loro più opportuni.

Tempi per il riconoscimento delle proprie competenze

Il corso intende creare un processo di empowerment nelle corsiste affinché possano trasferire le proprie competenze in un progetto concreto da realizzare nella regione in cui vivono. Durante lo svolgimento del corso, la strategia scelta dalle formatrici per raggiungere questo obiettivo consiste nell'offrire alle corsiste un'alternanza tra input formativi teorici, esercitazioni con diversi strumenti e tecniche di lavoro, tempi di riflessione sulle proprie esperienze ed apprendimenti,



progettazione e avvio dei progetti reali nel territorio. Questa modalità variegata di lavoro comprende una forte implicazione diretta da parte delle corsiste: le partecipanti diventano soggetti attivi del proprio processo di apprendimento, di consapevolezza delle proprie risorse e di sperimentazione concreta in progetti potenzialmente realizzabili. Per implementare questo processo formativo il corso si estende sull'arco di un anno al fine di creare le condizioni temporali necessarie.

Nel corso è centrale il bilancio delle competenze per poter permettere in seguito alle corsiste di attivare positivamente e consapevolmente le proprie competenze apprese in modo esperienziale². Facendo riferimento all'esperienza di bilancio/portfolio di competenze di EFFE³, le tappe messe in atto prevedono un tempo importante per l'identificazione, la raccolta, l'inventario, la riflessione, l'esplicitazione, l'estrapolazione delle risorse e la sintesi delle competenze; si tratta di tempi necessari affinché il processo non diventi un semplice inventario generico, ma produca quell'effetto di modificazione della percezione di sé supportata da prove concrete articolate e radicate nella propria esperienza di vita.

Il progetto e i suoi tempi di sviluppo

Sviluppare un progetto nell'ambito di un corso di formazione continua richiede di alternare tempi di riflessione a tempi di azione. È necessario prevedere di consacrare un tempo di lavoro in aula, ma pure tempi di lavoro individuale a casa, affinché i sogni nel cassetto – espressi durante una giornata di formazione – possano trasformarsi in idee di progetto realistiche e fattibili. Sempre durante il corso il tempo permetterà alle corsiste di far maturare i progetti e di appropriarsene in modo individuale o in piccoli gruppi. Analizzare le esigenze finanziarie, verificare le risorse umane necessarie, chinarsi su aspetti progettuali e pratico-organizzativi saranno i passi che precederanno i tempi della realizzazione dei progetti. La visibilità sul territorio dei progetti costituirà un tempo per la soddisfazione delle corsiste per essere riuscite ad attivare il proprio bagaglio di competenze per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Modalità e-learning: un'opportunità per facilitare i tempi dell'apprendimento

La gestione della dimensione della distanza nei processi formativi richiede una cura particolare, priva di precipitazioni e attenta ai tempi di apprendimento individuali. Infatti, nonostante la maggior parte delle donne presenti ai corsi abbia a disposizione un computer domestico e talune utilizzino alcune funzioni – in particolare la posta elettronica e internet – l'integrazione di questi strumenti nella formazione non è affatto meccanica e scontata. Il desiderio di partecipare e apprendere, così come la consapevolezza della necessità sociale di appropriarsi di strumenti TIC quale veicolo integrativo nel tessuto familiare e sociale, spesso si scontrano con il gergo tecnico, con difficoltà manipolatorie del mezzo e con una percezione di inadeguatezza. L'approccio di genere all'avvicinamento alla tecnologia diventa quindi fondamentale per poter superare quella cortina di ostilità ("ho paura di combinare disastri", "non capisco quello che si deve fare") che spesso caratterizza l'approccio delle donne migranti o tardive quali utenti digitali⁴.

La nostra esperienza ci ha condotto a identificare tre regole d'oro per integrare con un pubblico femminile basamente informatizzato le tecnologie nella formazione:

– Non dare mai nulla per scontato

Chi lavora regolarmente con il computer non ha più memoria delle prime esperienze di manipolazione (muovere il mouse, coordinare e collegare periferiche e tastiera, ...) e tende a includere nel linguaggio corrente la terminologia delle prassi tecniche (linkare, cliccare, cursore, interfaccia, finestra, usb, ecc.). Creare un clima di fiducia, utilizzare molti sinonimi, diverse immagini, interpellando direttamente le partecipanti nello spiegare quali difficoltà incontrano, sono, secondo noi, gli atteggiamenti opportuni.

– Il digitale a sostegno delle attività concrete

I temi affrontati nel corso Alice informa sono cadenzati nell'arco dell'anno in modo da differenziare gli approcci didattici e motivare l'u-



so delle TIC. Nella piattaforma virtuale di apprendimento si trovano filmati, documenti di approfondimento, fotografie del gruppo in attività e le indicazioni per svolgere le attività individualmente o in gruppo (laboratori tematici) che diventano un ulteriore stimolo.

– Proporre metafore concrete

Nell'uso delle TIC il linguaggio e i simboli sono spesso ricavati da altre esperienze cognitive, percettive e sociali⁵. Nella formazione al nostro pubblico di donne proponiamo metafore della quotidianità per avvicinarle, attraverso l'esplicitazione di operazioni conosciute dalle partecipanti, ai processi delle TIC.

Diventa così fondamentale "prenderci tempo" nella gestione di questi processi formativi e offrire modalità didattiche diversificate, affinché ogni persona si senta soggetto attivo nell'accrescere le proprie competenze riconoscendone il potenziale per la messa in atto dei progetti.

Alcuni risultati: realizzazione di progetti, empowerment personale, reinserimento nel mondo del lavoro

Alcune ricadute della formazione sono visibili grazie alla realizzazione nel territorio malcantonese di alcuni progetti personali, sociali e culturali; attualmente è in corso la seconda edizione del corso Alice informa e stanno iniziando ad emergere alcune idee di progetto.

La prima edizione del corso si è svolta nel 2008/2009 e tra i progetti realizzati dalle corsiste ne citiamo alcuni a titolo esemplificativo: la creazione dell'Associazione spazio Alice, che promuove – in modo complementare ad altre istituzioni o associazioni e attingendo alle risorse umane specializzate presenti nella regione – attività di formazione continua nel Malcantone proponendo corsi di breve durata, conferenze e in-

Alice in-forma: una proposta di formazione continua per le mamme

contri a tema distribuiti su orari differenziati della giornata per poter raggiungere pubblici variegati. Interessante pure la nascita dell'Associazione Diverti-Mente, che propone attività ricreative e culturali per la terza età e si mette a disposizione con alcune proposte itineranti nei diversi paesi della Regione Malcantone.

Un progetto personale e culturale si è concretizzato nella realizzazione di un documentario che valorizza i processi di creazione dell'opera artistica di una corsista: con l'accompagnamento delle formatrici e in collaborazione con l'Istituto universitario federale per la formazione professionale, la corsista ha potuto elaborare un video nel quale promuove la sua attività artistica; si tratta di un portfolio artistico digitale che ora utilizza sia per farsi conoscere dagli addetti ai lavori sia da proiettare durante le sue mostre.

Il corso ha pure permesso ad alcune partecipanti, attraverso l'attività di bilancio delle proprie competenze e la possibilità di attivarle in progetti concreti, di aumentare la propria autostima, di entrare in un processo di empowerment che permette loro di avere una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e delle proprie potenzialità. Aspetti questi analizzati e confermati da una ricerca che ha rilevato, attraverso l'analisi di alcuni parametri, un miglioramento significativo del livello di autostima, di efficacia delle proprie azioni e di migliore percezione di sé all'interno della propria comunità di riferimento.

Alcune corsiste al termine della formazione continua hanno realizzato un progetto professionale trovando la forza per cogliere alcune opportunità lavorative rientrando parzialmente nel mondo del lavoro; ad esempio una signora si occupa della gestione di un importante segretariato nella Regione, mentre un'altra partecipante ha riattivato le sue competenze musicali e didattiche e ha ritrovato grande gioia nell'impartire lezioni di flauto a molti ragazzi e ragazze nel Malcantone.

Altre partecipanti hanno concretizzato un progetto nel campo della formazione e hanno risposto al loro bisogno di colmare alcune lacune iscrivendosi ad altri corsi di formazione continua. In conclusione le donne che hanno frequentato il corso Alice in-forma

potranno continuare il loro percorso personale e professionale arricchite da questa esperienza formativa che ha permesso in primo luogo di apprendere alcuni strumenti nel campo dell'informatica e della comunicazione, in secondo luogo ha dato la possibilità di effettuare un bilancio delle proprie competenze ed infine ha fornito le basi di project management e la possibilità di sperimentarle in progetti concreti utili a se stesse e anche alla regione nella quale vivono.

** Responsabili del progetto Alice in-forma, esperte in progetti per le pari opportunità e culture di genere, e consulenti per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti esperienziali (VAE)*

Note

1 <http://www.ssig.ch/online>: Piattaforma virtuale di apprendimento in uso nel corso Alice in-forma con accesso solo per le partecipanti e le formatrici. Possibilità di prendere visione della modalità di navigazione delle piattaforme accessibili liberamente.

2 Per il valore conferito agli apprendimenti acquisiti in modo esperienziale vedasi Piergiorgio Reggio, *Apprendimenti esperienziali: fondamenti e didattiche*, Università Cattolica del Sacro cuore, Milano 2009.

3 EFFE-Espace de femmes pour la formation et l'emploi, Bilan. Portfolio de compétences. Histoire d'une pratique, Edition d'en Bas, Lausanne 1998 ("Dalla biografia al progetto", Rosenberg&Sellier, 2000).

4 Si indicano come migranti o tardivi digitali coloro nati prima degli anni '80 e che hanno approcciato la tecnologia in età adulta avendo un'esperienza comunicativa e sociale differente dalla cultura digitale (accesso all'informazione tramite blog, modalità di socializzazione nelle net community, ecc.).

5 Sherry Turkle nel suo "La vita sullo schermo" (1997, Apogeo) ipotizzò che la difficoltà iniziale delle donne all'approccio al computer non fosse da imputare alla dimensione tecnica, piuttosto a quella simbolica: "Non credo che il problema stia nella paura delle donne di usare il computer, ma semplicemente nel fatto che sono mancati programmi sufficientemente interessanti per loro. Voglio dire che in fondo, quando è cominciata la cultura del computer, si è trattato fin dall'inizio di una cultura e di macchinari elaborati dagli uomini per gli uomini, dagli ingegneri per gli ingegneri. Il primo computer su cui ho lavorato, uno dei vecchi Ibm, mandava un messaggio in cui si chiedeva se l'utente voleva annullare ("abort") il programma in uso, cioè letteralmente finirlo o ucciderlo. Evidentemente questo non è un linguaggio familiare per le donne che non capivano perché venissero utilizzate parole violente come aborto, uccisione, fine e non ne vedevano la necessità. Perciò era per loro naturale rifiutare il tutto e spegnere il computer".



Il tuo udito è "unveroamico(.ch)"

di Cinzia Santo*

Il rischio di perdita uditiva nella popolazione giovanile si colloca senza alcun dubbio tra i nuovi problemi della salute. Senza la dovuta informazione i giovani subiscono l'impatto degli stimoli sonori nel tempo libero e ne sottovalutano spesso le conseguenze per l'udito.

L'ascolto di musica ad alto volume, l'utilizzo di lettori MP3, la frequentazione di locali pubblici o di concerti con emissioni sonore che superano gli 89 dB e altre abitudini di questo tipo, sommandosi, comportano una sollecitazione eccessiva e intensa delle cellule ciliate preposte all'udito e, di conseguenza, un aumento del rischio di danni all'udito nella popolazione giovanile.

L'ATiDU, Associazione Ticinese Deboli d'Udito, già nel 1998 aveva effettuato uno studio per verificare le abitudini dei giovani nelle scuole postobbligatorie ("Musica e rischi per l'udito", Indagine sulle abitudini dei giovani nell'ascolto della musica nel tempo libero), constatando quanto fosse frequente l'ascolto di musica ad alto volume (tra gli 80 e i 90 dB) e quanto i giovani fossero poco coscienti dei rischi legati a tali abitudini. Questo nonostante molti di loro accusassero già ronzii all'orecchio momentanei, all'uscita di locali o discoteche: segno di un'eccessiva stimolazione dell'udito.

Anche L'Unione Europea ha lanciato l'allarme. Una persona su dieci fra coloro che ascoltano musica in cuffia ad alto volume, per un'ora al giorno per cinque anni, rischia una perdita permanente dell'udito. Si stanno valutando provvedimenti legislativi per chiedere alle case produttrici di studiare nuove tecnologie per ridurre i danni all'udito.

Al di là dei provvedimenti legislativi è importante insistere sull'informazione e sulla sensibilizzazione: dire ai giovani e a tutti gli amanti della musica che l'orecchio è lo strumento principale ed essenziale per poter ascoltare e quindi va protetto adeguatamente.

"Unveroamico.ch" ha proprio questo come obiettivo, è infatti un progetto di sensibilizzazione e informazione sui rischi per l'udito, causati dalle cattive abitudini di ascolto della musica. Si tratta di una campagna mirata ai giovani che si avvale di un mezzo comunicativo adatto al linguaggio e al mondo giovanile: si è creato infatti un video clip musicale (brano Maxi-B e regia di Stefano Ferrari) e un sito internet, entrambi visibili su www.unveroamico.ch.

La musica è da sempre un mezzo di comunicazione e di socializzazione importante per tutti. La musica accompagna piacevolmente la nostra esistenza ed è parte di noi, per questo abbiamo scelto di far dire da lei come ascoltarla e utilizzarla per far sì che sia balsamo per l'anima e non pericolo per le orecchie.

L'idea forte della campagna è quella di dare queste informazioni con una modalità interessante per i giovani. Il sito è un prodotto concepito per la popolazione giovanile, dinamico e che contiene il videoclip (che nella sua realizzazione ha visto attiva la collaborazione di alcuni giovani studenti della Scuola cantonale di commercio e altri giovani che si sono messi a disposizione con grande volontà per partecipare a questo progetto), informazioni, consigli, testimonianze, spazi più interattivi come pure un bonus per scaricare alcuni brani di gruppi musicali locali. La voce del sito è di Christian Testoni di Rete Tre.

Sempre nell'idea di parlare il linguaggio giovanile è stato creato un gruppo facebook che oltre ad informare sulle no-



vità della campagna contiene anche dei lavori realizzati nelle scuole.

La campagna è partita all'inizio di marzo del 2010 e si concluderà nel mese di giugno del 2011: avrà diversi campi d'azione, il principale è senza dubbio la scuola.

Nel corso del 2009 grazie alla collaborazione con il Forum per la promozione della salute nella scuola, è stato infatti creato un gruppo di lavoro con rappresentanti delle scuole medie, medie superiori e professionali. Durante gli incontri avuti con questo gruppo è stato deciso di portare la campagna in tutte le scuole medie superiori e professionali, mentre per le scuole medie è stato deciso di lavorare direttamente con i docenti di educazione musicale.

La modalità scelta è quella di essere presenti per alcune mezze giornate negli atri delle diverse sedi durante la pausa pranzo.

Con l'ausilio di uno stand di presentazione, si offre la possibilità agli studenti di vedere il videoclip e il sito, portando così informazioni sul tema e distribuendo loro i tappi per le orecchie. Questa presenza sarà garantita da alcuni animatori.

Alcuni docenti, sia delle scuole medie sia delle superiori, hanno già utilizzato la campagna e dunque il sito e il clip per delle iniziative personali di approfondimento del tema in classe in materie diverse. Hanno creato così riflessioni sull'argomento affrontandolo da vari punti di vista (docenti di musica, di scienze, di grafica o di italiano).

Gli animatori della campagna sono disponibili a recarsi in classe portando un'animazione specifica sul tema dell'ascolto e dell'udito.

L'invito è dunque quello di visitare il sito unveroamico.ch e di contattare direttamente l'ATiDU (telefono 091 857 15 32; e mail: atidu@ticino.com) o la responsabile del progetto Cinzia Santo per approfondimenti o per altre informazioni all'indirizzo mail info@unveroamico.ch o al numero di telefono 078 862 74 74.

* Responsabile del progetto "Unveroamico.ch"

Aurelio Buletti e le Contesse

di Giovanni Orelli*

Il numero 7 della collana 10 x 10 di "alla chiara fonte" (è un'operazione della famiglia Valsangiacomo, via agli Orti 17, Viganello) non reca neanche il prezzo sul recente "colpo" dell'editore; e questa assenza è pure significativa nella Lugano dei mastodonti-progetti "culturali". Ma qui sorvoliamo. Qui festeggiamo alla buona la più recente raccolta di versi di Aurelio Buletti, classe 1946, dal titolo molto invitante: *Contesse, Gentiluomini, Altre e Altri*, 2010. Come dire che i protagonisti di questa raccolta sono i componenti della *family of men*. Sfolgiando le pagine, incontriamo personaggi che figurano "al collettivo": incontriamo cioè vizi e virtù, categorie che chiamano in causa il genere umano tutto. Buletti, ecumenicamente, si allontana da temi più abitualmente abituali presso gli scrittori di casa: l'autobiografia, la nostalgia per i contadini di una volta, il "mondo" operaio, gli stipendiati, i boss e via enumerando. Ecco invece vizi e virtù, categorie. Che comparivano già come personaggi in opere del passato, a cominciare da testi di moralisti ecclesiastici; ma anche in testi "laici". La memoria mi invita a ricordare un esempio del *Furioso*: "lo smemorato Oblio sta sulla porta...". Aurelio Buletti richiama quei "collettivi" in scena, mostrandosi così allegro servitore di quella Retorica calunniata quotidianamente dal 98% degli italo-foni. Che non distinguono tra buono e cattivo uso della tecnica della persuasione. Insultare, come si fa, la Retorica è come insultare la Grammatica. Buletti con la Retorica si diverte, e diverte il lettore. Inventava nomi come

si divertivano a fare più di mille-e-tre scrittori. Anche qui un fugace esempio solo (del Joyce in traduzione italiana) e per un ecclesiastico: il reverendo Salmon in Scatola. Buletti:

*Forte Aumento di Peso si tormenta:
non è fedele a Dieta,
le fa mille promesse e le reitera,
poi non resiste a Molly Leccornia.*

Guerra tra somatolatria, cura del corpo e fedeltà; endecasillabi in alternanza con settenari:

*Capelli d'Angelo è poco vanitosa:
veramente per ciò gli spasimanti
aumentano, raddoppiano, si triplicano.*

Qui (ed è l'unico appunto che mi permetto) avrei tolto il *veramente*; rafforzando così il *per* ciò, staccato, e soprattutto l'ultimo verso, tutto sdruciole, ultraendecasillabo.

La *brevitas* di Buletti (se ne parla nella introduzione alla scelta di poesie sue, fatta per l'edizione della Limmatverlag, Zurigo, 2010, con le traduzioni di Christoph Ferber) consentirebbe un largo uso nella scuola:

*È avido Man Bassa:
arraffa, niente passa
agli altri. E se fosse
perché bambino Vita lo percosse?*

Ma si potrebbero citare tutti i testi, quasi quaranta, elegantemente stampati, con alcune belle immagini: "alla chiara fonte", davvero chiara.

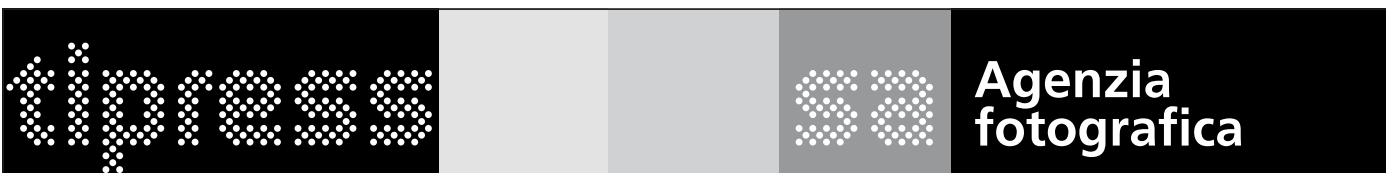
Chi volesse approfondire il rapporto poesia-filosofia (morale), vivo in Buletti, può leggere un limpido saggio di Remo Bodei, nel recentissimo, di Autori Vari, *Balleriniana*, Montanari ed., Ravenna, 2010, pp. 464. *Balleriniana* perché si tratta di uno *Festschrift*, un omaggio di studiosi europei e ameri-

cani per Luigi Ballerini, milanese, scrittore e professore, Los Angeles, New York. Per i suoi settant'anni. Con vari contributi molto belli. Le parole che qui si trascrivono dal saggio *Poesia e filosofia* di Remo Bodei sembrano scritte anche per le poesie di Buletti:

"La poesia, l'opera d'arte racchiude in pochissimo spazio quella densità di significati che nel linguaggio comune non riusciremmo mai a raggiungere. E questo perché mi permetto di dire, la poesia ha a che fare con i "luoghi comuni", che non sono banalità. Luoghi comuni sono quei luoghi ideali come lo sono nella realtà le piazze, i mercati, l'agorà in cui gli individui si trovano per esprimere le esperienze più alte e più intense della loro vita: il dolore, la morte, l'amore, quelle esperienze che sono difficili da esprimere, quelle esperienze per le quali la maggior parte delle persone non è capace di dire qualcosa se non gemiti, esclamazioni, discorsi appunto banali. Si può dire che manca loro, come ai cani, soltanto la parola. L'artista è invece colui che esprime compiutamente queste esperienze comuni e riesce a farle risuonare negli altri perché tutti ritrovano in esse un prolungamento di qualcosa che sentono."

PS: È recentemente uscita, a Zagabria, una traduzione, in croato, di una precedente raccolta di poesie brevi di Aurelio Buletti: *E la fragile vita sta nel crocchio*.

* Scrittore, già docente presso il Liceo di Lugano 1



**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.

Scambi linguistici per allievi di scuola media e prima liceo/commercio durante le vacanze nel 2011

Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) – attraverso la Divisione della scuola – annuncia che sono aperte le iscrizioni agli scambi linguistici per allievi di scuola media e prima liceo/commercio (quindi in età dagli 11 ai 16 anni) per una o due settimane in Svizzera tedesca o francese durante le vacanze scolastiche. Ci si può iscrivere in rete grazie al programma pubblicato all'indirizzo www.ch-go.ch/siv. Il termine dell'iscrizione è fissato a lunedì 7 marzo 2011.

Informazioni utili al soggiorno sono pubblicate anche su www.scuoladecs.ti.ch/vacanzediverse.

Da sempre una buona formazione scolastica acquista valore aggiunto se completata anche da conoscenze di altre lingue. Studiare sui libri va bene, ma vivere una lingua sul posto arricchisce in tutti i sensi: finalmente si può mettere in pratica quanto studiato sui banchi di scuola, si intrecciano nuove amicizie, si conoscono altre culture, si vive la quotidianità in un modo diverso da quello al quale siamo abituati. Il programma degli scambi individuali durante le vacanze propone di fare questa esperienza in un ambito familiare, tramite il gemellaggio tra ragazzi coetanei delle tre principali regioni linguistiche della Svizzera.

Il modello di scambio è basato sul principio della reciprocità: le famiglie offrono vitto e alloggio al compagno di scambio con cui si fa il gemellaggio. L'iscrizione è gratuita. I costi si limitano a un vitto ed alloggio per l'ospite, spese di viaggio e alle piccole spese personali per il proprio figlio. Gli organizzatori si occupano del gemellaggio; una volta informate sul gemellaggio, le famiglie concordano le date e le modalità dello scambio.

Il DECS organizza questo programma in stretta collaborazione con i cantoni della Svizzera romanda (CIIP), della Svizzera nord-occidentale (NW-EDK) e con la "Fondazione ch" per la collaborazione confederale. Il programma esiste da una quindicina di anni e riscontra ogni anno un grande successo. La "Fondazione ch" è stata chiamata a diventare il "Centro di competenza

svizzero per lo scambio e la mobilità" (www.ch-go.ch) e il programma degli scambi individuali durante le vacanze (SIV) è stato inserito nel nuovo programma Pestalozzi che racchiude le varie attività di mobilità all'interno della Svizzera. Questo ha comportato una nuova veste grafica per tutta la campagna di informazione. Per ulteriori dettagli ci si può rivolgere a Brigitte Jörimann Vancheri, consulente per le lingue della Divisione della scuola, tel. 091 814 18 15, brigitte.joerimann@ti.ch.

"Meglio ci conosciamo, più possiamo imparare l'uno dall'altro"

Da gennaio 2011 la Svizzera partecipa a pieno titolo ai programmi europei di scambio e mobilità. Per conto della Confederazione, la "Fondazione ch" ha ampliato il proprio campo d'azione quale "Centro di competenza svizzero per lo scambio e la mobilità" che funge anche da Agenzia nazionale per i programmi "Life Long Learning" dell'Unione Europea. Di particolare interesse per le scuole è il programma Comenius che propone partenariati scolastici bi- o multilaterali tra i paesi europei. Questo programma vuole promuovere la conoscenza e una migliore comprensione della diversità delle culture e delle lingue europee. Sul sito www.ch-go.ch è possibile trovare informazioni esaustive sui programmi, contatti, contributi finanziari e sulle candidature per nuovi progetti. Il termine per la presentazione delle candidature per l'anno 2011 è il 21 febbraio 2011. La "Fondazione ch" risponde direttamente a tutte le domande in merito al numero 032 346 18 18 oppure all'indirizzo info@ch-go.ch.

Centro Pro Natura Lucomagno

Pro Natura Ticino compie cinquant'anni e per l'occasione rilancia il Centro di Acquacalda sul Lucomagno. A questo progetto e all'incantevole paesaggio del Lucomagno l'associazione ha dedicato ora la sua ultima rivista, splendidamente illustrata, che ripercorre pure il mezzo secolo della propria attività. La sezione Pro Natura Ticino vede la luce il 27 agosto 1960, cinquant'anni dopo la nascita di Pro Natura Svizzera. A raccontare le battaglie politiche d'allora e l'impegno per il paesaggio è il primo presidente di Pro Natura Ticino, Giacomo Bianchi.

Oggi Pro Natura è tutta proiettata nel futuro: la struttura alberghiera del nuovo Centro Pro Natura sul Lucomagno, disegnata da Rino Tami, e ora in corso di ristrutturazione, diventerà un luogo privilegiato per l'educazione ambientale di Pro Natura e un luogo d'incontro per la popolazione.

Oltre a presentare gli obiettivi e le future offerte del Centro, la Rivista mostra una serie di magnifiche fotografie del Lucomagno e ne approfondisce il valore biologico e paesaggistico dato da paludi, prati fioriti e boschi protetti di grande pregio.

La pubblicazione, di 16 pagine interamente illustrate a colori, è ottenibile gratuitamente su richiesta da Pro Natura Ticino; la si può pure scaricare in formato pdf dal sito internet www.pro-natura.ch/ti.

Concorso "Diritti... al futuro!", 5 diritti per i prossimi 50 anni

Dopo aver proposto il concorso intitolato "(In)segnami un diritto", al quale hanno partecipato oltre 500 allievi della Svizzera italiana, il Centro didattico cantonale rinnova la collaborazione con Amnesty International e Biriki, a cui quest'anno si associa anche Rete Tre RSI. Intitolato "Diritti... al futuro! - 5 diritti per i prossimi 50 anni - il concorso propone un tema legato al 50esimo dalla creazione di Amnesty International. Una sfida per i ragazzi, gli adulti di domani, che potranno proporre 5 nuovi diritti che, secondo loro, potrebbero essere determinanti nella lotta in favore dei diritti umani nei prossimi 50 anni. Per partecipare bisogna munirsi della cartolina "Diritti... al futuro" e informarsi sul contenuto della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (versione semplificata scaricabile dal sito: www.amnesty.ch/it).

La giuria premierà i lavori che, per ogni categoria, proporranno 5 articoli in sintonia con lo spirito della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, ma con uno sguardo proiettato al futuro.

Le cartoline possono essere richieste al Centro didattico cantonale (091 814 63 11); dovranno essere spedite entro il 25 febbraio 2011.

Per ulteriori informazioni si può contattare Sarah Rusconi, portavoce Amnesty International, tel. 079 689 54 13, oppure Stelio Righenzi, direttore del Centro didattico cantonale, tel. 091 814 63 24.

Autunno ticinese

di Orazio Martinetti*

«Ancor oggi la cultura scritta e orale ripropone usi metaforici del ratto che lo presentano come un animale aggressivo, collegato a disastrose invasioni e a inquietudini collettive come peste, guerra, arrivo di eserciti nemici, carestie» (Francesca Rigotti, *Il potere e le sue metafore*, 1992).

La politica decaduta a serraglio, con topi, gatti e volpi (e pecore e corvi), sta mettendo a dura prova le teorie darwiniane. La specie non migliora, anzi regredisce. Siamo ri-precipitati nello stato di natura, rapaci tra i rapaci, ratti tra i ratti, lupi tra i lupi. Il contratto sociale è finito nel cestino della carta straccia. Il pacato ragionamento non ha più cittadinanza, contano solo le gradassate e il risentimento. A dimostrazione che l'«incivilimento» – per riprendere un'espressione cara a Giandomenico Romagnosi, il giurista emiliano maestro del Cattaneo e del nostro Frascini – non è mai una tappa definitiva, dalla quale proseguire per ulteriori traguardi, ma un gradino instabile e sempre provvisorio.

Le elezioni cantonali si stanno avvicinando a grandi passi, e il tema dei frontalieri è quanto mai ghiotto. I pendolari del lavoro sono sempre stati numerosi, oscillanti tra le trenta e le quarantamila unità, a seconda della congiuntura, ma per la politica e i partiti locali sono solo formiche diurne «invisibili», casadogana-fabbrica, e ritorno; tanti meteci inseriti nei livelli bassi e onerosi della macchina produttiva ticinese, con alte concentrazioni nell'edilizia, nella sanità e nella ristorazione. Una situazione perfetta di «win-win», come dicono gli economisti: conveniva a loro e all'economia del cantone.

Ma poi la cornice è improvvisamente

mutata. Gli accordi bilaterali hanno sregolato il bilanciario del mercato del lavoro, aprendo breccie anche nei settori tradizionalmente occupati dai «nativi», ossia banche e assicurazioni, consulenza e marketing, libere professioni, informazione, scuola e università. Le statistiche dicono che, percentualmente, la presenza di frontalieri nei piani alti della piramide occupazionale è ancora infima. Tuttavia il timore di vedersi superare da un concorrente italiano è bastato per generare allarme e scatenare campagne d'odio.

Per i populistici non sembra vero di poter cavalcare l'onda del rancore con così poca spesa. I frontalieri sono una preda facile, servita su un cuscino di velluto; un capro espiatorio ideale. Non hanno diritti politici, sono atomi divisi, non sono organizzati, e scarsamente tutelati. E sono ricattabili e manovrabili.

Nell'opinione pubblica si è però ora insinuato un dubbio, un'eventualità considerata un tempo remota, anzi improbabile: e se la condizione di «frontaliere» diventasse, domani, la condizione di tutti i lavoratori, anche di quelli autoctoni? Se la figura del «frontaliere» non fosse altro che una prefigurazione di un regresso generalizzato, salariale e sindacale, non più ristretto a specifiche categorie di manodopera?

L'ipotesi è tutt'altro che peregrina giacché l'Europa sociale, l'Europa dell'antidumping salariale, l'Europa dei contratti collettivi non è mai decollata. Anzi, ha compiuto grandi balzi all'indietro, lasciando sul terreno solo «anime morte», scarti umani, guerre tra i poveri, moltitudini vaganti da un cantiere all'altro, sistemi previdenziali lacunosi. Non è questa l'Europa che i pionieri

avevano immaginato all'indomani della seconda guerra mondiale.

A questa regressione del progetto europeo s'aggiunge ora l'imbarbarimento dei costumi e del linguaggio politico. Doppio binario di un'unica strategia: da una parte l'offensiva della speculazione finanziaria, dall'altra l'assalto alle ultime casematte dello Stato sociale e delle istituzioni repubblicane.

Negli ultimi anni, molti intellettuali hanno preferito tacere, nella convinzione che gli appelli, i manifesti, gli articoli di denuncia fossero inutili, tante gocce destinate a disperdersi nel mare delle volgarità. Si sono ritirati, dimentichi del monito di Jean-Paul Sartre: «ogni parola suscita echi; ogni silenzio altrettanto». Conseguenza: nel giardino rimasto incolto è cresciuta indisturbata la gramigna. Il populismo xenofobo è riuscito a vanificare attraverso una sola mossa propagandistica codici etici, commissioni contro il razzismo, iniziative radiotelevisive, giornate della memoria e del ricordo. Tutto questo deve interrogare il cittadino democratico, deve interpellare scuole, istituzioni e commissioni. Perché fa capire che le pur lodevoli campagne contro il razzismo indette periodicamente non incidono nell'opinione pubblica se parallelamente viene a mancare un riferimento alla situazione reale, socio-economica, di un paese. Concretamente: un'analisi del mercato del lavoro, dei flussi migratori, del modello di sviluppo adottato. Senza questi agganci, ogni campagna è destinata a scadere in liturgia orchestrata dall'alto, presto dimenticata.

* Giornalista RSI e storico

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 spedizione scaduto	Indirizzo insufficiente	Sconosciuto	Partito senza lasciare indirizzo	Deceduto	

Direttore responsabile: Diego Erba
Redazione: Cristiana Lavio
Comitato di redazione:
Rita Beltrami, Marzio Broggi,
Leonia Menegalli, Luca Pedrini,
Daniele Sartori.

Segreteria e pubblicità:
Sara Giamboni
Divisione della scuola
Viale Portone 12, 6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11/14
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.–