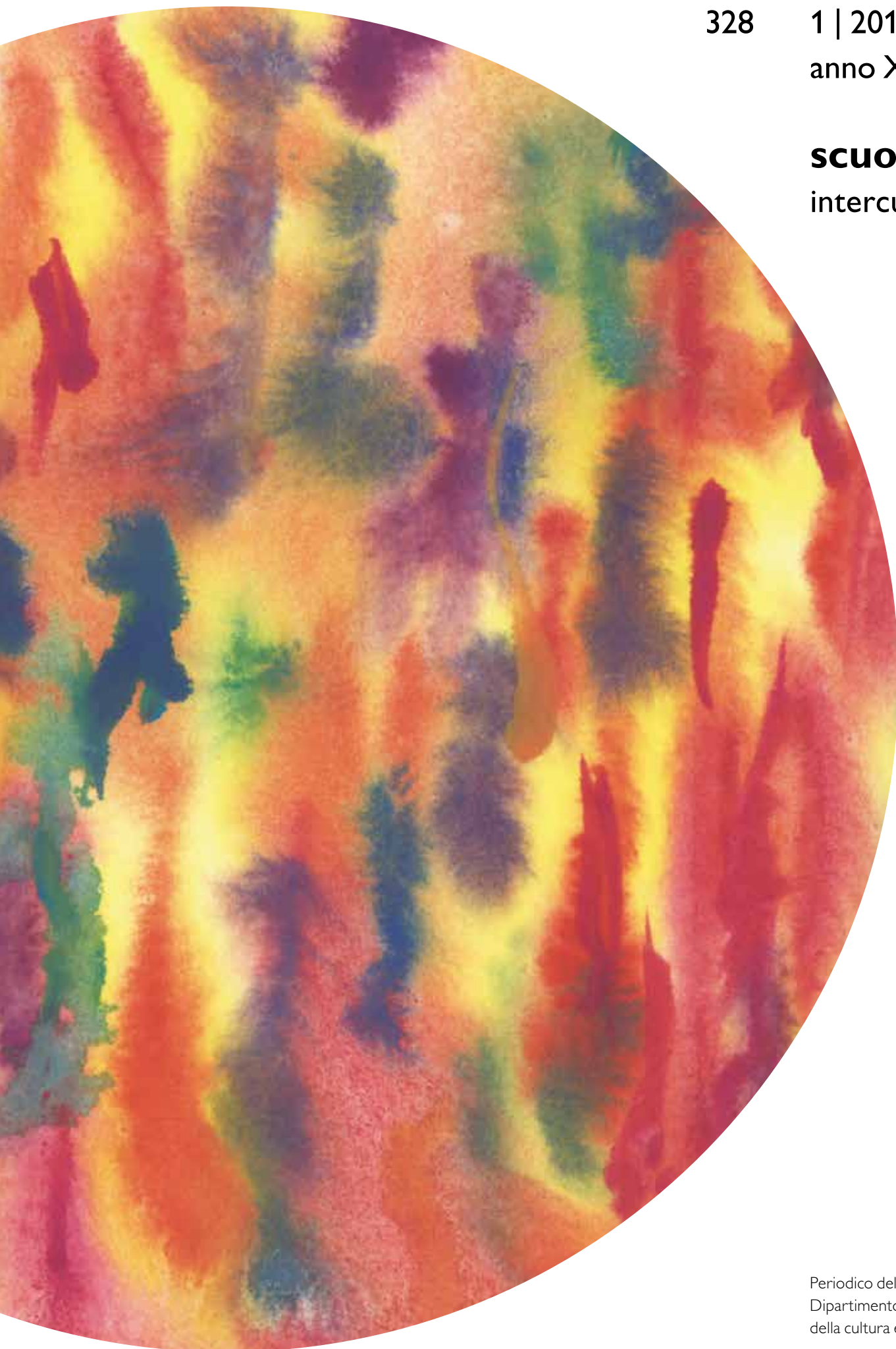


328

1 | 2017

anno XLVI – serie IV

scuola ticinese
interculturalità



Periodico della Divisione della scuola
Dipartimento dell'educazione
della cultura e dello sport

- 3 | Editoriale
- 5 | Da fabbrica della nazione a fucina della coesione sociale: il senso dell'interculturalità nella scuola di oggi
- 9 | Bilinguismo, biculturalità... e allora?
- 17 | L'interculturalità dal punto di vista della Confederazione: obiettivi della Legge sulle lingue ed esempi di progetti sostenuti
- 21 | Il posto dell'interculturalità nell'ambito dell'insegnamento delle lingue nel nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo
- 25 | Le Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloglotti nella scuola dell'obbligo
- 29 | Quale legame esiste tra la maturità bilingue e la pedagogia interculturale?
- 33 | La scuola dell'infanzia: un luogo ideale per incentivare il bilinguismo additivo
- 39 | "Il giro del mondo in otto ore": breve viaggio della Scuola media di Lodrino nell'interculturalità
- 43 | Richiedenti l'asilo minorenni non accompagnati alla Scuola media di Barbengo
- 47 | Il Pretirocinio di integrazione: da quali esigenze nasce e a che cosa serve

Editoriale

Manuele Bertoli, Presidente del Consiglio di Stato, Direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Negli ultimi mesi, segnati dalla parte conclusiva della seconda ampia e trasversale consultazione pubblica riguardante il progetto di riforma *La scuola che verrà*, senza precedenti nella storia del Cantone, le discussioni attorno alla scuola ticinese hanno suscitato un grande interesse pubblico, riportando la scuola al centro del dibattito e coinvolgendo la popolazione tutta. | 3

Il grande interesse riscontrato è un segnale importante e rassicurante, al quale è opportuno dare il giusto risalto. In primo luogo, perché è sintomatico del fatto che la scuola pubblica è considerata ancora come un'istituzione che gioca un ruolo fondamentale e imprescindibile all'interno della nostra società democratica. Secondariamente, perché mostra che quando un tema è sentito, vicino e rilevante, la popolazione del nostro Cantone ha la forza e la volontà necessarie per attivarsi su vasta scala. Infine, perché dimostra che la popolazione apprezza che la politica si chini responsabilmente e con lungimiranza su progetti volti a migliorare le istituzioni pubbliche fondamentali, anche se gli obiettivi sono ambiziosi e raggiungibili solo a medio-lungo termine. In effetti, l'ampia partecipazione alla discussione non è nata in risposta ad un'urgenza contingente ed estemporanea o ad una situazione di manifesta insufficienza latente, ma in risposta a un progetto di miglioramento di qualcosa che sotto molti punti di vista è già buono. Ciò suggerisce che anche una politica che si muove secondo il motto "prevenire è meglio che curare" può funzionare, presentando questioni da discutere prima che i limiti e le inadeguatezze di un sistema si palesino e che si debba correre ai ripari.

Non era affatto scontato che un progetto di riforma riuscisse ad accendere e rinvigorire un dibattito a tutto tondo su un tema complesso e articolato come quello della scuola. Il fatto che il progetto non sia stato accolto da un tacito consenso unanime è per me in tal senso da interpretare positivamente, in quanto solo ciò che è ritenuto poco innovativo, o peggio poco significativo, passa inosservato e indenne tra le maglie degli scrutatori. Ben vengano quindi le reazioni vivaci e forti, gli schieramenti decisi, le intense discussioni, la volontà di confrontarsi apertamente e di sviscerare questioni complesse considerandole sotto tutti gli angoli, se tutto ciò alla fine porterà a soluzioni ragionevoli volte a migliorare ulteriormente la nostra scuola, al beneficio di tutti.

La rivista Scuola ticinese, con i suoi contributi che ci spingono a riflettere in continuazione sulle molte sfaccettature del mutevole mondo della scuola, è un bell'esempio di come si possano individuare temi e sfide interessanti da affrontare. Il numero che avete tra le mani, che si articola attorno all'interculturalità e al plurilinguismo, solleva tematiche chiave per una scuola inclusiva che sappia tener conto dei cambiamenti della società, adeguandosi ed evolvendo al passo con i tempi al fine di poter continuare a svolgere al meglio il

51 | L'uso dei media, il rendimento scolastico e il comportamento sociale degli allievi a scuola

57 | L'importanza della componente motoria nell'apprendimento numerico

63 | Educarci alla fragilità

- 4| proprio compito educativo garantendo una equa uguaglianza delle opportunità.

L'articolo introduttivo di *Rosita Fibbi* situa il tema dell'interculturalità nel quadro dei mutamenti sociali, portando a riflettere sul ruolo della scuola. Il contributo di *Jean-François de Pietro* si concentra invece sul tema del plurilinguismo e su come la scuola lo affronta. Il plurilinguismo sta al centro anche dell'articolo di *Stéphanie Cattaneo-Andrey* sull'interculturalità vista attraverso la lente della politica linguistica della Confederazione. Il contributo di *Brigitte Jörimann Vancheri* ci riconduce invece in Ticino, spiegando quanto previsto dal nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese per quanto riguarda l'approccio allo sviluppo della competenza plurilingue e interculturale. Segue l'articolo di *Luca Pedrini*, che presenta alcuni aspetti salienti tratti dalle nuove interessanti Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo. Il contributo seguente, di *Michael Langner*, ci proietta nel secondario II, trattando il legame tra la maturità bilingue e la pedagogia interculturale. *Raffaele De Nando* si occupa invece di Scuola dell'infanzia, presentandola come luogo ideale per incentivare il bilinguismo additivo. *Concetta Riccio Melena* e *Riccardo Genovesi* ci presentano poi la giornata progetto "Il giro del mondo in otto ore", un breve viaggio della scuola media di Lodrino nell'interculturalità. Si prosegue con un tema di grande interesse e attualità, attraverso il racconto di *Marco Calò* riguardante l'esperienza con i richiedenti d'asilo minorenni non accompagnati alla Scuola media di Barbengo. Per concludere, *Sergio Bello* presenta il pretirocinio di integrazione, spiegando quali sono le esigenze da cui nasce e delineandone gli obiettivi.

Con la certezza che questa selezione di testi saprà fornire interessanti spunti di riflessione, vi auguro una buona lettura.



Da fabbrica della nazione a fucina della coesione sociale: il senso dell'interculturalità nella scuola di oggi

Rosita Fibbi, Forum svizzero per lo studio delle migrazioni e della popolazione, | 5
Università di Neuchâtel

Questo breve articolo introduttivo al numero di “Scuola ticinese” sull'interculturalità ha l'intento di situare questo tema nel quadro dei mutamenti sociali. L'analisi delle trasformazioni della società odierna conduce a riflettere sul ruolo della scuola oggi e a esaminare gli approcci concettuali che le consentono di affrontare le sfide.

61

In Francia, l'espressione consacrata 'éducation nationale' esplicita in modo più palese che in altri contesti il compito storico affidato alla scuola verso la fine dell'Ottocento: quello di unificare linguisticamente il paese, bollando i patois, di forgiare l'identificazione della popolazione allo Stato scaturito dalla Rivoluzione francese, obliterando le appartenenze particolari, regionali o religiose che siano: la patria è il frutto dell'albero scolastico.

La colorazione giacobina è forse una specificità francese ma il rapporto particolare tra scuola e Stato-nazione che si è delineato in quel periodo è caratteristico delle società europee. La scuola non ha certo creato la nazione, ma ha promosso in tutti i modi un sentimento di identità culturale nazionale allo scopo di limitare le divisioni comunitarie interne alla sua compagine, al suo spazio.

L'istituzione scolastica media la relazione tra individui, la società e lo Stato. Oggi la scuola è chiamata ad operare in una società profondamente diversa da quella di 150 anni fa: l'era della globalizzazione che ha radicalmente mutato orizzonti di pensiero e di azione. Cominciamo dalle nozioni di identità e cultura per esplorare gli orizzonti nei quali opera la scuola e discutere modalità e finalità della sua azione.

Identità e cultura

La costruzione identitaria presenta la caratteristica di non essere possibile senza riferirsi ad altri. Dire che l'identità è una proprietà intrinseca della persona ha poco senso: è come dire che è il "suono di una mano che applaude". L'identità è quello che costruiamo

quando siamo in contatto con altri esseri umani, che siano dello stesso ambiente o no. Il 'lavoro identitario', come lo chiama Giddens (1991), consiste nell'integrare le esperienze reali di ogni giorno nella narrazione di sé, della propria vita: l'identità è quindi il risultato sempre provvisorio dell'attività riflessiva quotidiana del soggetto.

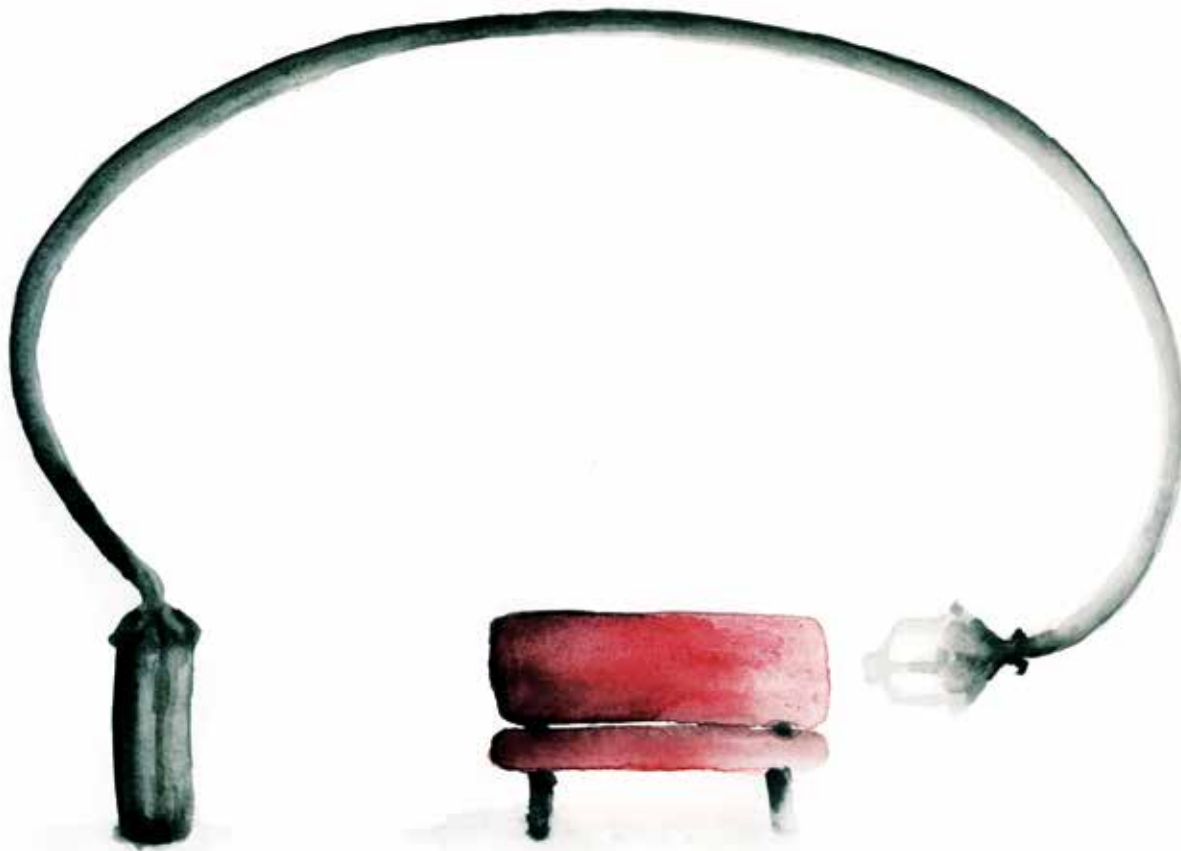
L'identità consente agli individui di stratificare la loro esperienza sociale collegandosi a diversi altri, gruppi o comunità. Consente agli individui e permette alle collettività di sviluppare la conoscenza di se stessi e degli altri, di riconoscere una storia che è tramandata da una generazione all'altra, di sviluppare una narrazione coerente che collega eventi, azioni, individui, sentimenti, idee in una trama.

Dal canto suo, la cultura è intesa come il mondo comune di esperienze, valori e conoscenze che un gruppo sociale costituisce e riproduce nella sua vita di ogni giorno. Poiché ogni individuo fa parte contemporaneamente di diversi gruppi (familiare, professionale, sportivo, linguistico, etnico) egli condivide una "cultura" con ciascuno di essi. La cultura è così quotidianità, e come tale in continuo cambiamento; essa si definisce non in termini di caratteristiche e tratti specifici ma di relazioni e interazioni tra individui e gruppi.

Se l'identità culturale è spesso riferita a una cultura nazionale localizzata, nell'era in cui le identità nazionali entrano in competizione con altre identità globali, alternative, la globalizzazione conduce ad una certa pluralizzazione delle identità (Bauman 2004). Nel nostro continente, l'orizzonte europeo si afferma come un ambito di riflessione e di azione.

Noah Morleo
2° anno di grafica - CSIA





Valbona Fernandes Salihi
2° anno di grafica - CSIA

Coesione sociale

La nozione di coesione sociale si sviluppa negli anni Novanta in coincidenza con l'apparizione delle conseguenze sociali della globalizzazione e le difficoltà crescenti dello Stato sociale ad affrontarle. Essa esprime l'esigenza di ripensare le questioni di solidarietà a tutti i livelli, locale, nazionale e internazionale, in questo nuovo contesto. Nella società industriale, spiega Donzelot (2006), la società era percorsa da conflitti di classe e lo Stato sociale ne ammortiva le tensioni riducendo le disuguaglianze. Oggi la questione sociale è una questione urbana, di esclusione e di differenze culturali: si tratta di integrare categorie sociali e etniche al di là delle loro differenze per 'fare società', si tratta di mediare tra popolazioni e istituzioni per ristabilire la fiducia nelle istituzioni.

In questo contesto il Consiglio d'Europa (2008) si fa promotore del dialogo interculturale come contributo alla coesione, all'inclusione, come strumento di mediazione, poiché interviene sulla frammentazione e sull'insicurezza sociale, favorendo equità, dignità umana, perseguimento del bene comune e primato del diritto, essenziali per consolidare la cultura democratica.

Nella società industriale d'immigrazione, il posto degli stranieri poteva essere definito esclusivamente in termini di lavoro: erano lavoratori stranieri. Con il declino della società industriale e l'insediamento delle famiglie immigrate vi è stato bisogno di un nuovo linguaggio per designare queste popolazioni, che ha ampiamente attinto alla nozione di cultura fornendo così una nuova interpretazione della realtà sociale. In ambi-

to sociale e scolastico l'esigenza di ripensare le solidarietà nelle nostre società si è tradotta in diversi approcci che si fondano su diverse accezioni di alterità per immaginare il 'vivere insieme'. Le variazioni sul tema non mancano: dal multiculturalismo all'interculturalismo per arrivare ai giorni nostri al transculturalismo.

Approcci multi-inter-trans culturali

L'approccio multiculturale parte dall'osservazione di una copresenza in uno stesso spazio, in genere lo spazio urbano, di una molteplicità di universi culturali che paiono impermeabili gli uni agli altri e postula che la coesistenza di diverse culture non è solo possibile ma anche auspicabile. Con il multiculturalismo la metafora della *salad bowl* viene a sostituirsi alla metafora del *melting pot*, del crogiolo, che aveva accompagnato l'assimilazione, diventata improponibile. Nel crogiolo gli individui sono chiamati ad assimilarsi ed essere incorporati in una comune superiore vita sociale e culturale nel paese di immigrazione; ora invece le diverse componenti mantengono la propria identità e ogni differenza sociale etnica, religiosa convive con le altre, difendendo e differenziando nei tratti essenziali la propria identità e specialità in una convivenza comune. In questo quadro, la cultura è un insieme statico di valori e conoscenze immutabili. La società è vista solo come un mosaico di culture diverse senza prestare attenzione alle differenze socio-economiche e al loro potenziale dirompente. La tesi del conflitto culturale condivide la concezione olistica della cultura e l'accentuazione esclusiva delle differenze culturali proprie al multiculturalismo ma si contrappone ad esso

8 | **Bibliografia**

- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- COHEP (2007). *Recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Bern: Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques.
- Consiglio d'Europa (2008). Libro bianco sul dialogo interculturale. «Vivere insieme in pari dignità», Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 7 maggio 2008.
- Donzelot, J. (2006). *Refonder la cohésion sociale*. Esprit, (12): 5-23.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Nollert, M., Sheikhzadegan, A. (2016). *Gesellschaften zwischen Multi- und Transkulturalität*. In: Differenzen. Zürich: Seismo, p. 205.
- Pretceille, M. A. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, pp. 91-101.

per l'interpretazione della copresenza di differenze culturali nella società come una minaccia vitale per la coesione sociale, dimenticando che i conflitti all'interno delle civiltà sono spesso più virulenti dei conflitti tra civiltà.

L'approccio interculturale rompe con la concezione obsoleta della cultura come insieme chiuso su se stesso e mette l'accento con il prefisso 'inter' sull'interazione, lo scambio e la reciprocità, in altri termini sulle relazioni tra culture. I professionisti dell'azione educativa e sociale si sono rapidamente appropriati di questa impostazione che consente di rovesciare la visione deficitaria dei gruppi minoritari inerente all'assimilazione e ai pericoli dell'incomunicabilità tra le culture collegati al multiculturalismo. Questo approccio che valorizza la diversità delle culture e mira a far riconoscere la legittimità della differenza ha trovato una forma di istituzionalizzazione in ambito scolastico e educativo in Svizzera (Cohep 2007). Seppure innovatore nel concepire il dialogo tra culture, questo approccio riprende dal precedente la riduzione della complessità sociale alle sole differenze culturali, occultando lo spessore economico e politico dei rapporti tra individui e gruppi in seno alla società.

Per fondare un approccio promettente è necessario allontanarsi dalla visione che appiattisce l'individuo al ruolo di rappresentante della sua cultura. Già all'inizio del secolo scorso il sociologo Simmel sottolineava l'inadeguatezza di questa concezione riduttiva. Nella società premoderna la vita dell'uomo si svolgeva in un numero molto limitato di 'cerchi sociali' concentrici collegati tra loro che lo coinvolgevano interamente; nella società moderna invece ogni individuo partecipa a numerosi cerchi sociali senza che nessuno di essi coinvolga tutta la sua personalità o rappresenti tutti i suoi interessi. La posizione dell'individuo è determinata dall'intersezione tra i cerchi: ogni uomo è il risultato della combinazione specifica e unica di appartenenze a diverse cerchie sociali (Nollert 2016).

Nel mondo moderno l'uomo è una gamma singolare di appartenenze a diverse collettività. Le differenze culturali hanno un impatto integrativo quando intersecano altri tipi di differenze: gli individui interiorizzano non una cultura ma diverse esigenze culturali provenienti da cerchie sociali differenti. Confrontarsi con esigenze diverse e contrastanti li obbliga a sviluppare la presa in considerazione dell'interesse generale. Le identità multiple sono la condizione, il presupposto

della tolleranza e del rispetto reciproco. Insomma, i processi di individualizzazione contribuiscono alla coesione sociale.

Alterità

Finché l'«Altro» è percepito e ritratto come qualcuno o qualcosa di fondamentalmente diverso o alieno (*othering*), la comunicazione e l'interazione risultano difficili se non impossibili. Se invece ci si rende conto che vi sono aspetti e interessi convergenti, allora è possibile fare leva su ciò che unisce gli individui e i gruppi e non su cosa li differenzia. Ogni individuo dispone di una rete complessa e flessibile di influenze socio-culturali che a volte lo avvicinano a volte lo differenziano rispetto agli individui del suo ambiente. L'Altro non è l'esterno che si introduce nelle nostre società omogenee, ma il prodotto della dinamica interna delle società moderne con il loro pluralismo sociale (professionale, familiare, di genere, di generazione) e culturale (linguistico, religioso, etnico). Ogni individuo costruisce la propria identità secondo modalità molteplici in riferimento a esempi esterni al proprio gruppo di origine. Le differenze di tipo culturale esistono ma non sono stabili: per questo non ha senso anzi è addirittura pericoloso essenzializzarle.

L'approccio transculturale tiene conto della dinamica culturale innescata dalle migrazioni, delle trasformazioni di cui sono attori i migranti e i loro figli come pure i membri della società maggioritaria. Le istituzioni della società, e tra esse la scuola, sono chiamate a tener conto della plasticità delle appartenenze, della pluralità dei riferimenti e degli stili di vita, della responsabilizzazione individuale e del riconoscimento delle strategie di affermazione dell'insieme degli attori sociali.

Apertura transculturale delle istituzioni

Pensare la diversità e non le differenze (Pretceille 2011) è il senso dell'apertura transculturale delle istituzioni. In questo ambito diventa essenziale la capacità di cogliere il vissuto individuale, di comprendere le situazioni contestuali, di interagire sapendosi mettere nella pelle degli altri, di mettere a distanza pregiudizi e influenze evitando gli stereotipi. Queste competenze cognitive e comportamentali prendono un senso se articolate alla finalità perseguita dall'istituzione scuola: quella di assicurare la parità delle opportunità nell'accesso al bene sociale della formazione, evitando che linee di frattura culturali e sociali vengano a sovrapporsi e coincidere. È il contributo della scuola alla coesione sociale.



Bilinguismo, biculturalità... e allora? ¹

Jean-François de Pietro, specialista della didattica del francese e del plurilinguismo, collaboratore scientifico presso l'Institut de recherche et de documentation pédagogique

Introduzione

Si parla molto oggi di bilinguismo, di plurilinguismo, di biculturalità o di interculturalità.

Tuttavia, malgrado le buone intenzioni, la scuola fa sempre fatica a sapere che cosa fare, concretamente, di questi concetti. L'eterogeneità linguistica e culturale delle classi costituisce, oggi più che mai, una delle sfide maggiori con cui sono confrontati i nostri sistemi scolastici. Le inchieste PISA, in particolare, hanno messo in evidenza l'inihità delle nostre scuole, che generano delle disuguaglianze troppo importanti. Numerosi insegnanti, dal canto loro, ritengono che l'insegnamento sia diventato ben più difficile: "diventa difficile insegnare quando hai a che fare con così tante culture differenti..."².

Ma in primo luogo sono gli allievi la cui cultura e/o la lingua di origine sono diverse da quelle del luogo di scolarizzazione e non sono dotate di sufficiente prestigio che subiscono gli aspetti negativi dell'eterogeneità, nei processi di selezione ovviamente, ma anche – talvolta più insidiosamente – nelle attività quotidiane della classe allorché si creano, attraverso diverse piccole cose che sembrano del tutto insignificanti in sé, delle barriere invisibili, una discriminazione velata... L'esempio, apparentemente innocente, dell'atto del nominare illustra bene questi meccanismi. Olaya, un'allieva di una classe di sesta a Ginevra, lo esprime in modo molto lampante in una testimonianza pubblicata nel numero della rivista *L'Éducateur* dedicato a questa tematica dei cognomi e dei nomi: "Non mi piace molto il mio nome perché è difficile da pronunciare. Le persone che non mi conoscono mi chiamano Leïla, Laya, Olaa... finché arrivano a dire Olaya! I miei compagni mi chiamano Olay, oppure mi prendono in giro chiamandomi Lay. La maestra e i suoi colleghi, per ridere (ogni tanto), dicono Oh là là! Io avrei preferito chiamarmi Caroline o Marie".

Allora, che fare? Come affrontare questa situazione? Come gestire questa eterogeneità? Fare come se niente fosse? Separare gli allievi "differenti", come taluni osano suggerire? Certamente no. Perché non si può essere "a favore" o "contro" l'eterogeneità delle nostre classi, "a favore" o "contro" la diversità: c'è, nelle nostre strade, nelle nostre scuole. Ma il modo di considerare questa eterogeneità e questa diversità può assumere diverse forme e variare a dipendenza della congiuntura sociale ed economica e del clima ideologico dominante.

Facendo un po' una caricatura, si potrebbero abbozzare tre possibilità molto differenti:

- 1) Nascondimento dell'eterogeneità culturale, delle altre lingue, della diversità.
- 2) Considerazione in una prospettiva differenzialista, segregazionista, compensativa.
- 3) Considerazione in una prospettiva integrativa.

La questione di fondo, per il sistema educativo, è decidere ciò che vuole fare e, soprattutto, darsi i mezzi per realizzare quello che avrà deciso. I nuovi piani di studio recentemente sviluppati in Svizzera prendono chiaramente posizione. In Ticino, così come in Svizzera tedesca o in Svizzera romanda, privilegiano la terza di queste opzioni. Nel *Plan d'études romand*, si legge per esempio:

"La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles. [...]

Le domaine [des langues] contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place"³.

E nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*: "Le lingue rivestono un ruolo fondamentale all'interno del curriculum della scuola dell'obbligo in quanto sono essenziali sia per l'apprendimento a scuola sia per la vita nella società multiculturale odierna. Attraverso l'insegnamento del francese, del tedesco e dell'inglese ed una sensibilizzazione alla diversità linguistica e culturale, la scuola offre spunti importanti di crescita personale e contribuisce allo sviluppo di competenze di tipo plurilingue.[...]

La diversificazione culturale della società trova un riscontro tangibile anche nella nostra realtà scolastica dove numerosi allievi non solo si contraddistinguono in origine per usi e costumi diversi dalle nostre tradizioni, ma si esprimono anche in due o più lingue. La presenza di queste numerose lingue di origine costituisce un patrimonio a cui attingere per la costruzione di una società culturalmente diversificata e fondata sulla comprensione reciproca e la convivenza pacifica delle diverse comunità"⁴.

Dobbiamo pertanto domandarci se queste dichiarazioni di buone intenzioni trovano effettivamente una con-

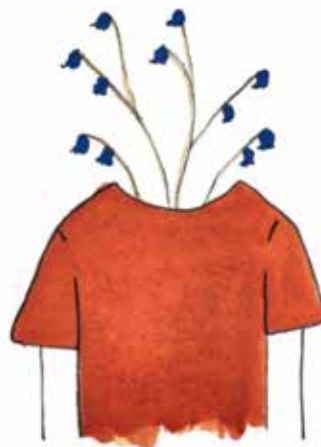
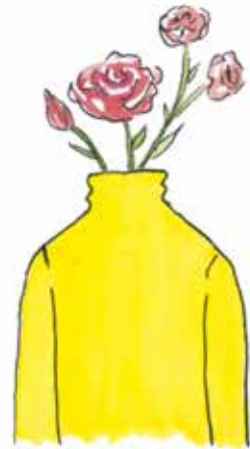
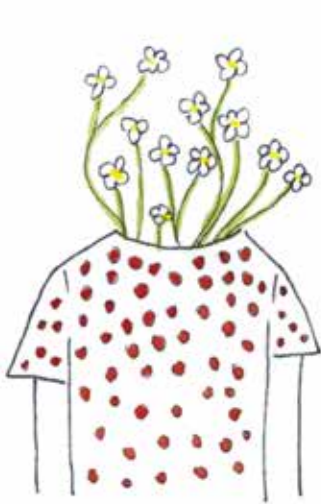
Note

1 Questo articolo riprende alcuni elementi di una conferenza tenuta alle 10èmes Assises de l'Immigration organizzate dalla Chambre cantonale consultative des immigrés del Canton Vaud il 9 giugno 2012. Il testo è stato pubblicato con il titolo *Le portugais peut-il aider à l'apprentissage de l'orthographe française? La prise en compte de la langue des élèves dans l'enseignement du français*.

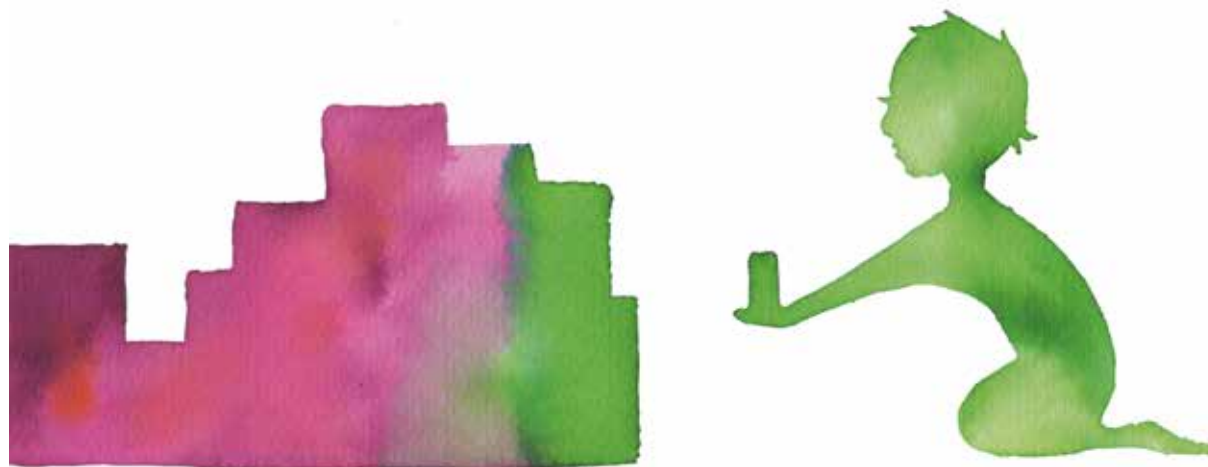
2 Testimonianza di un'insegnante, con 34 anni di esperienza professionale, citata in Mottet 2007.

3 Cfr. PER, Introduction au domaine Langues: <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>

4 Cfr. Area Lingue, 2. Lingue seconde: <http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/L2.pdf>



Giada Pettenati
2° anno di grafica - CSIA



cretizzazione nei mezzi messi a disposizione agli insegnanti (mezzi di insegnamento e altri strumenti didattici, obiettivi di apprendimento, formazione, ...). E domandarci in particolare se i concetti di bi- o plurilinguismo, di biculturalità, di interculturalità possono essere pertinenti da un punto di vista didattico o se non sono che l'espressione di una nuova moda pedagogica, di un "politicamente corretto", senza un reale effetto sul modo di insegnare, e, infine, sulle competenze e sulle conoscenze acquisite dagli allievi, quali che siano, e riconosciute dal sistema.

Dalla lingua madre alla lingua di scolarizzazione... e al plurilinguismo

Queste questioni, naturalmente, riguardano in primo luogo gli allievi di altre origini, che erano considerati non tanto tempo fa ancora come dei semplici "non italofofoni" o dei semplici non "francofoni"... Questi allievi si sono sovente ritrovati in classi in cui si studiava l'italiano o il francese come *lingua madre*, vale a dire una lingua che si riteneva, in un certo qual modo, già conosciuta dagli allievi. Che cosa significa ciò concretamente per degli allievi per i quali non è questo il caso? Su che cosa possono appoggiarsi se le conoscenze acquisite nella/e loro propria/e lingua/e madre non possono essere attivate?

Così, per tutti questi allievi, affinché entrino pienamente negli apprendimenti scolastici, è importante che venga riconosciuto che la lingua di scolarizzazione, certa-

mente importante in quanto lingua comune, in quanto lingua di apprendimento, non è la *loro* lingua prima.

Il concetto di lingua madre nella prospettiva dell'insegnamento non è pertinente, è anzi ingannevole nella misura in cui nasconde la diversità degli allievi e porta a pratiche didattiche discutibili, presupponendo che quegli allievi posseggano già una conoscenza implicita della lingua.

Perché un allievo italofono non dovrebbe appoggiarsi sui legami evidenti tra *scuola*, *scolaro* e *scolastico* per affrontare certe famiglie lessicali in francese (*école* – *scolaire*)? Perché un allievo albanofono non dovrebbe appoggiarsi sulle sue conoscenze per imparare meglio l'italiano o il francese?

Gli allievi stranieri delle nostre classi sono perlopiù bilingui, o anche trilingui. Ma, come sottolinea Perre-gaux (2004), il bilinguismo non è valorizzato se non quando è praticato dall'élite. Per gli allievi degli ambienti sfavoriti, è ancora troppo raro sentire pronunciare il termine bilinguismo per definire le loro conoscenze linguistiche. La lingua di origine, di cui non si riconosce il valore, viene considerata soprattutto come un ostacolo. Si parla allora di deficit, di handicap, di cattiva padronanza, si nega in effetti l'esistenza di queste altre lingue anche se (paradosso!) si è insistito (...) sul necessario plurilinguismo nel tempo dell'Europa e della mondializzazione, della moltiplicazione degli scambi e della mobilità (obbligata o scelta) (Bier 2002).



Giorgia Della Santa
2° anno di grafica - CSIA

Sovente le lingue “senza prestigio” sono allora prese in considerazione in una prospettiva compensativa (corsi di sostegno, “classe ridotta”, ortofonia, ...). Spesso vengono anche create delle strutture di segregazione degli allievi (cfr. classi di accoglienza, ...) e, nel migliore dei casi, ci si sforza di consentire a una parte degli allottati di mantenere la loro lingua e la loro cultura (cfr. corsi di lingua e cultura di origine LCO). Ma la situazione, per fortuna, sta evolvendo. Nel 2003, nella loro Dichiarazione relativa alla politica di insegnamento delle lingue in Svizzera romanda, le autorità scolastiche non parlano più di lingua madre: “L’enseignement du français, *langue véhiculaire et de culture du lieu* ainsi que *langue d’intégration*, est objet d’une attention particulière tout au long de la scolarité [...]”⁵. E qui si raccomanda anche, con forza, una prospettiva “integrata”, che tenga conto dell’insieme delle lingue presenti, in un modo o nell’altro, nell’ambiente scolastico. Nella settima tesi, per esempio, viene detto anche che “Les langues de la migration ont également leur place dans le cadre d’une approche coordonnée de l’enseignement/apprentissage des langues. Pour les élèves migrants, il faut tendre à assurer une meilleure coordination entre les cours de langue et de culture d’origine et les différents apprentissages linguistiques.”

È dunque indispensabile sviluppare altri approcci, inventare nuove pratiche, allo scopo di concretizzare queste dichiarazioni.

Fare del plurilinguismo degli allievi un vantaggio invece che un ostacolo

L’idea che altre lingue possano costituire un aiuto per l’apprendimento del francese è talvolta presente in certe persone. Una giovane donna di una ventina d’anni – della quale il francese è la principale lingua ma che aveva mantenuto molti contatti con la sua lingua familiare, l’italiano – dice a tale riguardo: “Mi è stato utile quando ero alla scuola elementare, quando frequentavo i miei due anni di scuola italiana, era il mio primo contatto con una lingua diversa dalla mia lingua madre, ancora prima di imparare il tedesco. Allora per me era facile scrivere il francese perché l’italiano mi aiutava con l’ortografia francese”⁶. Diverse persone sviluppano così, spontaneamente, delle strategie, dei “trucchi”, per cavarsela meglio con le lingue del loro repertorio.

Ma deve essere anche compito della scuola fare in modo che sia così per la maggioranza! In questi ultimi anni, numerosi lavori hanno mostrato che ciò è possibile e che il plurilinguismo potrebbe, a certe condizioni, rappresentare, nella vita quotidiana e a scuola, un vantaggio piuttosto che un ostacolo. Cummins (2001), per esempio, sottolinea che

- il bilinguismo esercita un’influenza positiva sullo sviluppo linguistico ed educativo dei bambini;
- il livello di sviluppo della lingua madre è un indicatore di sviluppo della lingua seconda;

Note

⁵ <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2519>

⁶ Estratto di una testimonianza presente in un’attività basata su biografie linguistiche facente parte dello strumento didattico *EOLE et patois* (Elmiger & de Pietro, 2012).

- l'importanza data alla lingua madre a scuola contribuisce non solo allo sviluppo della lingua madre, ma anche allo sviluppo delle competenze dei bambini nella lingua di scolarizzazione; eccetera.

Armand et al. (2014) hanno altresì sviluppato diverse pratiche, in particolare nella prospettiva di ciò che Cummins ha definito i “testi identitari”. In Svizzera, degli strumenti concreti sono stati sviluppati nella prospettiva dell'*éveil aux langues*. Le attività che si inseriscono in queste pratiche di *éveil aux langues* propongono una nuova maniera di abordare le lingue in classe, moltiplicando le occasioni di passare dall'una all'altra, appoggiandosi su ciò che gli allievi fanno nell'una per meglio comprenderne un'altra, scoprendo ciò che è simile o differente nelle une e nelle altre. Gli obiettivi perseguiti sono molteplici:

- accoglienza e legittimazione delle lingue di tutti gli allievi e presa di coscienza del ruolo della lingua locale, lingua comune, lingua di scolarizzazione;
- sviluppo, presso gli allievi, di una cultura linguistica aperta alle lingue, che permette di combattere i pregiudizi ponendo l'attenzione su alcune di esse;
- presa di coscienza del plurilinguismo e della pluriculturalità dell'ambiente prossimo e lontano e della necessità di una socializzazione plurilingue/pluriculturale;
- stimolare la curiosità degli allievi per il funzionamento delle lingue e costruire delle capacità di ascolto e di attenzione rispetto a lingue poco famigliari, di discriminazione uditiva e visiva, di analisi e di comparazione;
- preparazione e accompagnamento degli apprendimenti delle lingue, attraverso lo sviluppo di strategie di apprendimento e grazie a una migliore comprensione di ciò che differenzia e avvicina le differenti lingue; eccetera.

A più riprese nel corso delle attività proposte, i bambini di altre origini linguistiche hanno l'occasione di valorizzare la loro conoscenza ed esperienza della diversità linguistica e culturale, facendo sentire le loro lingue ai loro compagni, spiegando la storia e il funzionamento oppure facendo loro osservare un fenomeno particolare.

Attraverso queste attività, si tratta, per tutti gli allievi (“autoctoni” o “alloctoni”), di *lavorare con la diversità delle lingue*: la lingua della scuola (francese, italiano, ecc.), le altre lingue presenti nella classe (lingue legate ai processi migratori, dialetti locali), le altre lingue in-

segnate a scuola, e qualsiasi altra lingua che può, per una ragione o per un'altra, rivelarsi pertinente (per esempio il cinese per il suo sistema di scrittura, lo *swahili* in quanto non organizza il suo lessico secondo i generi maschile e femminile ma secondo quelle che sono definite “classi nominali”, ...). Ciò che è fondamentale, comunque, nell'*éveil aux langues*, è che la diversità non viene avvicinata come “oggetto esotico”, né attraverso un discorso ideologico che fa l'apologia della diversità, bensì con delle attività concrete, a favore di diversi apprendimenti, che *legittimano* in qualche modo la diversità per il fatto che è integrata nelle normali attività scolastiche, come un normale oggetto di apprendimento.

Dei ponti invece che dei muri

Il bi- o plurilinguismo degli allievi, così come i loro molteplici riferimenti culturali, può così non essere più un ostacolo e anzi diventare un vantaggio che può almeno permettere loro di costruire un'identità plurilingue aperta, consentendo loro di entrare negli apprendimenti, in particolare nella lingua di scolarizzazione. Abbiamo recentemente potuto constatare ciò de visu nell'ambito di un progetto pedagogico sviluppato nelle classi di accoglienza della cittadina di Bex (Canton Vaud). Sotto la guida di due insegnanti con una forte motivazione, gli allievi – la maggior parte rifugiati in attesa di una decisione di accoglienza o espulsione – hanno lavorato sulla comprensione di un testo narrativo (album) in francese e, parallelamente, hanno tradotto, con l'aiuto di interpreti, questo testo nelle loro diverse lingue di origine, allo scopo

- da una parte di elaborare dei “sacs d'histoires” che contenessero il testo in più lingue e che potessero circolare tra le famiglie degli allievi di un'altra classe, regolare, della stessa sede;
- dall'altra di presentare i testi nelle loro lingue a questi stessi allievi leggendoglieli e proponendo loro diversi giochi per facilitarne la comprensione.

Abbiamo potuto osservare quanto il fatto che la loro lingua venisse riconosciuta ridesse a questi allievi, che si trovavano in situazioni particolarmente poco propizie all'apprendimento, una fiducia in se stessi, una sicurezza che, per l'appunto, permette di imparare. Come faceva notare l'insegnante della classe nel corso di un incontro di bilancio: “du coup permettre à l'élève de se sentir en sécurité dans la classe, et du coup petit à petit d'entrer dans les apprentissages. Précisément c'est là où je veux aller”⁷.

Note

7

Cfr. Projet « Sacs d'histoires » *Et si je t'offrais des histoires... Des sacs d'histoires d'élèves de classe d'accueil pour de jeunes élèves*. Progetto realizzato da Sandrine Fournier, René-Luc Thévoz e Carole-Anne Deschoux, sotto l'egida della HEP-Vaud. Il progetto è oggetto di una valutazione condotta dall'IRD.



Shaya Pedrazzi
2° anno di grafica - CSIA

La scuola ha cominciato a creare degli strumenti concreti che permettono di dare realmente spazio alla diversità, linguistica e culturale, nell'ambito di progetti pedagogici o di attività ordinarie che si inseriscono nel quadro dei nuovi piani di studio recentemente introdotti. Se resta molto da fare per raccogliere la sfida dell'eterogeneità delle classi e della diversità – in particolare per ciò che riguarda la formazione, i mezzi di insegnamento e, ancor più, la valutazione –, è vero però che non è impossibile fare veramente spazio, nelle nostre scuole, al bi-/plurilinguismo, alla bi-/pluriculturalità e a tutto ciò che crea dei *ponti* tra le lingue e tra le culture (approcci interlinguistici e interculturali). Un quadro di riferimento inerente alle competenze e alle risorse che si possono costruire attraverso questi approcci “plurali” è stato elaborato sotto l'egida del Centro europeo per le lingue moderne (CELV) al fine di fornire un quadro a questi apprendimenti di genere piuttosto nuovo, di fare meglio conoscere tutte le esperienze esistenti e mettere in rete gli insegnanti, gli esperti disciplinari e i rappresentanti delle autorità scolastiche interessati a raccogliere la sfida della diversità e della pluralità⁸.

La scuola non può dividere, rinchiudere le lingue e le culture in compartimenti stagni. L'italiano è vicino al francese (e allo spagnolo, e al portoghese, e al rumeno, ...) e i buoni amici sono più numerosi dei “falsi amici” (Scampa 2010); come tutte le lingue, contiene numerosi prestiti dall'inglese, ma anche da molte altre lingue, tra cui l'arabo e le lingue slave. E l'allievo alloglotto che si appropria dell'italiano lo affronta a partire dalla sua lingua prima, inevitabilmente.

Se il bi-/plurilinguismo, e in particolare quello degli allievi nati dall'immigrazione, fa tuttavia ancora oggi da ostacolo alla riuscita scolastica, non è dunque nel bilinguismo o nella biculturalità che occorre ricercarne le cause, ma, tra altre ragioni, nel fatto che le competenze dei bambini sono fragili e si perdono facilmente se non vengono riconosciute e non le si mantengono. È di conseguenza importante adottare uno sguardo differente su questi allievi e considerarli – come tutti gli allievi d'altronde – dei soggetti “in costruzione”, i quali dispongono di risorse, linguistiche e culturali, multiple e diverse: la scuola deve in primo luogo valorizzarle, e in seguito deve fare degli sforzi perché esse diano i loro frutti, prendendone consapevolezza, ampliandole e adattandole al contesto in cui vivono gli allievi.

Traduzione a cura della redazione

Bibliografia

- Armand, F., Combes, É., Vatz-Laaroussi, M., Boyadjieva, G., Petreus, M. (2014). *Écrire en langue seconde. Québec français* 173, 25–27.
- Candelier, M. (Coordinateur), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (avec le concours de M. Molinié) (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues et des Cultures – Compétences et ressources*. Graz, Conseil de l'Europe, 104 p.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues: qu'est-ce qui est important dans leurs études? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Elmiger, D. & de Pietro, J.-F. (dirs). (2012). *EOLE et patois: éducation et ouverture aux langues patrimoniales*. Neuchâtel: IRDP.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris: Clé International.
- Forster, S. (2005). Comment l'école suisse intègre les enfants étrangers? In: Conti, V. & de Pietro, J.-F. [Eds], *L'intégration des migrants en terre francophone – Aspects linguistiques et sociaux*. Lausanne, LEP, p. 83-93.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mottet, G. (2007). Genèse d'une nouvelle sensibilité collective: la prise en compte des élèves d'origine étrangère à Genève des années 1960 à 2005. *Les Cahiers du CEDIC*, 2. (www.cedic.ch)
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. OCDE.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* 29, 147-166.
- Perregaux, C. (2009). Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac. *Babylonia*, 4, 73-75.
- Perregaux, C., de Pietro, J.-F., de Goumoëns, Cl. & Jeannot, D. [dir.] (2003). *EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP (2 volumes + documents et brochure d'accompagnement).
- Scampa, P. (2010). Les «non amis». *Babylonia* 4, 31-35.

Note

8

Cfr. projet CARAP, Candelier et al. (2011).



L'interculturalità dal punto di vista della Confederazione: obiettivi della Legge sulle lingue ed esempi di progetti sostenuti

Stéphanie Cattaneo-Andrey, responsabile dell'applicazione della Legge sulle lingue

Plurilinguismo svizzero: contesto storico in breve

L'attuale situazione linguistica della Svizzera è frutto di una lunga evoluzione storica. Il plurilinguismo – tratto distintivo del nostro Paese – ha acquisito una vera portata politica solo alla fine del 18° secolo. Nel 1798, con la parità dei diritti politici dei cittadini, si fece strada la consapevolezza di uno Stato plurilingue. Così, ad esempio, i testi di legge della Repubblica elvetica (1798-1803) vennero stilati in tedesco, francese e italiano, lingue allora considerate alla pari. Questa parità linguistica venne però nuovamente abrogata già durante la Mediazione (dal 1803) e, all'epoca della Restaurazione (dal 1815), il tedesco riacquistò pienamente la sua posizione preminente. Grazie alla Costituzione federale del 1848 la situazione linguistica si stabilizzò, con il riconoscimento delle tre lingue principali del Paese (tedesco, francese e italiano) come lingue nazionali appartenenti allo stesso rango. Da allora il plurilinguismo e la diversità linguistica costituiscono una pietra miliare del nostro Paese.

Dal 2010 è in vigore la Legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche (LLing), che concretizza i principi della politica delle lingue fissati nella Costituzione federale. L'adozione di questa legge può considerarsi come un successo della politica linguistica svizzera poiché permette di intraprendere delle misure concrete e di sostenere dei progetti importanti per la promozione delle lingue nazionali.

Obiettivi

La politica linguistica della Confederazione si concretizza principalmente tramite la Legge sulle lingue. Essa si prefigge i seguenti obiettivi:

- *Migliorare la situazione linguistica nelle autorità federali*: miglioramento delle conoscenze linguistiche del personale della Confederazione, adeguata rappresentanza delle comunità linguistiche all'interno dell'Amministrazione federale, ecc.
- *Promozione della comprensione e degli scambi tra comunità linguistiche*: promozione degli scambi scolastici, promozione della ricerca applicata nell'ambito del plurilinguismo, promozione dell'insegnamento delle lingue nazionali, promozione delle conoscenze degli allogliotti nella loro prima lingua (corsi di lingua e cultura di origine), promozione della comprensione tra le comunità linguistiche.

- *Sostegno ai Cantoni plurilingui* (Berna, Friburgo, Grigioni, Vallese) nell'esecuzione dei compiti speciali legati al loro bi/plurilinguismo.
- *Salvaguardia e promozione della lingua e della cultura italiana e romancia nei Cantoni Ticino e Grigioni*.

Priorità politiche per gli anni 2016-2020

Nel Messaggio sulla cultura 2016-2020 – documento fondamentale per la politica culturale della Confederazione – il Consiglio federale ha identificato come prioritari alcuni ambiti di promozione:

- *Promozione degli scambi linguistici nazionali*: si auspica che il maggior numero possibile di giovani partecipi a un progetto nazionale di scambio linguistico almeno una volta durante il proprio percorso scolastico. A tale scopo è stata creata nel 2016 una nuova fondazione svizzera per la promozione degli scambi e della mobilità.
- *Promozione dell'italiano al di fuori del territorio di lingua italiana*: s'intende rinforzare la presenza della lingua e cultura italiana nella Svizzera tedesca, francese e romancia. Per raggiungere questo obiettivo sono state definite delle misure di promozione per migliorare l'insegnamento della lingua italiana, per promuovere la formazione bilingue a livello liceale nonché la presenza dell'italiano nella cultura.
- *Promozione del romancio al di fuori del territorio di lingua romancia*: nei prossimi tre anni occorrerà esaminare la necessità di predisporre, dal 2021 in poi, misure per promuovere il romancio al di fuori del territorio di lingua romancia (miglioramento delle condizioni quadro dell'insegnamento delle lingue, creazione di offerte formative in romancio, in particolare per l'età prescolastica e scolastica).

Questi ambiti di promozione si aggiungono agli obiettivi della Legge sulle lingue e li completano.

Esempi concreti

Le nuove misure di promozione create dopo l'introduzione della Legge sulle lingue nel 2010 hanno dato risultati positivi. È stato possibile sostenere numerosi progetti nei vari ambiti di promozione. Qui di seguito vengono presentati alcuni esempi di particolare rilievo.

Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo, CSP: questo centro, creato nel 2010, si occupa di ricerca scientifica sul plurilinguismo in Svizzera. Nel 2015



Elisa Jauch
2° anno di grafica - CSIA

si è concluso il primo programma di ricerca triennale. Sono stati realizzati 15 progetti di ricerca su svariati temi quali ad esempio le sfide legate alle lingue della migrazione, le problematiche legate alla promozione delle lingue nazionali nell'Amministrazione federale, l'impatto degli scambi linguistici sulle competenze interculturali e sulla motivazione ad apprendere le lingue, o ancora l'importanza delle lingue nazionali sul

mercato del lavoro. I risultati dei progetti di ricerca e una presentazione delle attività del CSP sono disponibili su <http://www.centro-plurilinguismo.ch>

Progetti d'insegnamento delle lingue nazionali: sono stati sostenuti vari progetti che intendono sviluppare materiali didattici per l'insegnamento delle lingue nazionali. Questi progetti costituiscono un sostegno ai

Cantoni nell'ambito dell'attuazione dei piani di studio correlati all'insegnamento delle lingue nazionali. Alcuni esempi significativi sono la realizzazione di un manuale d'italiano per i licei della Svizzera tedesca (progetto Tracce, www.tracce.ch), di un progetto d'insegnamento dell'italiano a livello secondario I nei Cantoni della Svizzera tedesca e di un corso d'italiano (associato a uno scambio) per gli allievi di livello secondario I nel Canton Uri.

Scambi linguistici

I progetti di scambio linguistico contribuiscono a facilitare l'apprendimento di una lingua e la comprensione tra le differenti comunità linguistiche e permettono a giovani, studenti, apprendisti e insegnanti di migliorare le loro competenze personali, sociali e professionali. "Movetia", l'agenzia nazionale creata nel 2016, informa, sostiene e realizza progetti di scambio linguistico. I progetti di scambio, mobilità e cooperazione comprendono ad esempio scambi di classi nelle differenti regioni linguistiche della Svizzera e programmi di mobilità europei. Informazioni complementari sono disponibili al seguente indirizzo: www.movetia.ch

Promozione dell'italiano in Svizzera

Nel 2016 sono stati sostenuti per la prima volta dei progetti volti a promuovere l'italiano nelle scuole della Svizzera. Tra i progetti sostenuti si citano:

- La piattaforma di scambio di informazioni e di materiali per gli insegnanti di italiano www.italianoascuola.ch
- I progetti di sensibilizzazione all'italiano nelle scuole proposti dalla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI): si tratta di settimane tematiche con corsi intensivi di italiano basati su materiali didattici innovativi. Ai giovani viene offerto un corso settimanale associato ad attività culturali (ad esempio il teatro). Con questi corsi viene proposto agli alunni un primo contatto con la lingua e la cultura italiana.
- Le settimane della Svizzera italiana proposte dall'Università della Svizzera italiana: si tratta di settimane organizzate nei licei della Svizzera che offrono attività linguistiche e culturali sulla Svizzera italiana. Uno scambio tra una classe di un liceo della Svizzera italiana e una del cantone ospite dell'iniziativa è altresì previsto.

- I progetti di maturità bilingue comprendenti l'italiano proposti dai Cantoni Berna e Vaud. Il sostegno dell'Ufficio federale della cultura è pluriennale per dare un supporto nelle fasi iniziali, laddove i costi sono più importanti, e permetterà ai Cantoni di concepire, sviluppare e realizzare dei programmi di maturità bilingue che coinvolgono l'italiano.



Il posto dell'interculturalità nell'ambito dell'insegnamento delle lingue nel nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo

Brigitte Jörimann Vancheri, consulente per le lingue presso la Divisione
della scuola



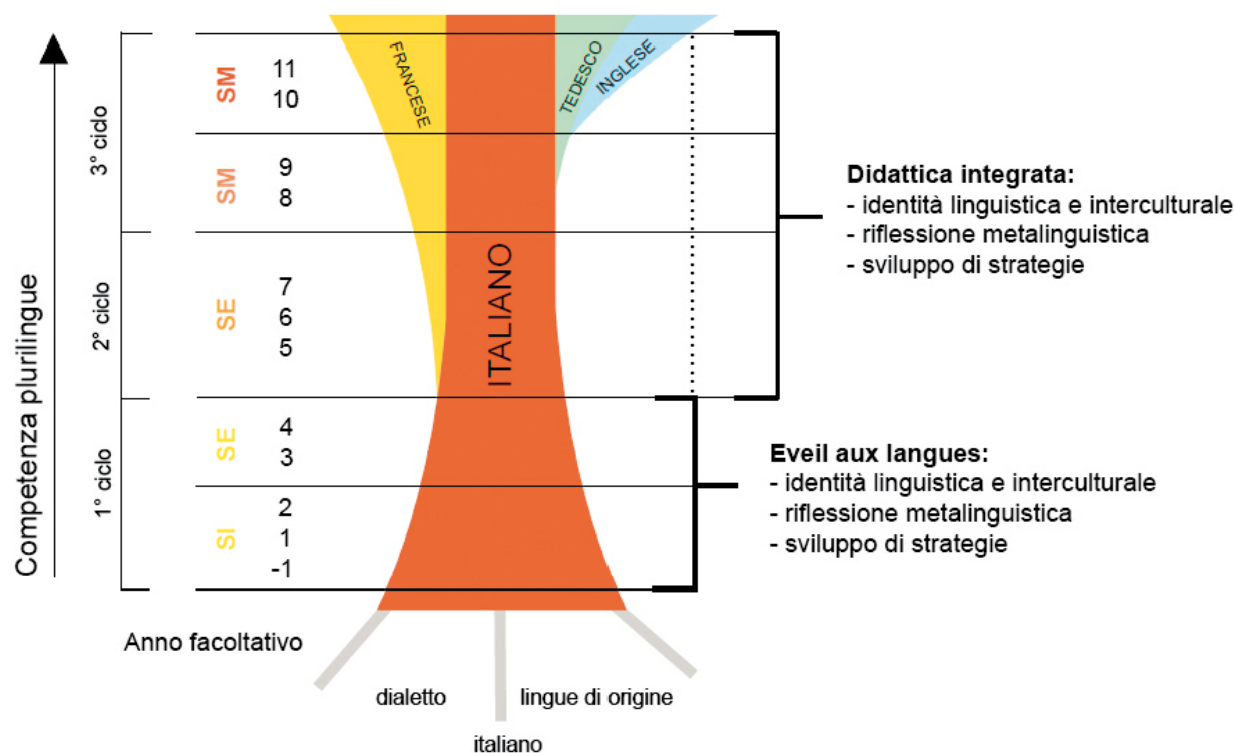
Kiya Chiaratto
2° anno di grafica - CSIA

In questi ultimi anni la didattica delle lingue è stata segnata da due sviluppi importanti: da una parte si è cercato di esplorare possibili sinergie nell'insegnamento e apprendimento delle diverse lingue seconde che si susseguono nel corso della scolarità, e dall'altra si è fatta avanti la convinzione dell'importanza di valorizzare le lingue di origine degli allievi che si esprimono in due o più lingue.

Questi sviluppi sono stati descritti dieci anni fa nel CARAP (Cadre de références pour les approches plurielles), un quadro di riferimento del Consiglio d'Europa, che promuove da anni la valorizzazione di tutte le lingue presenti nelle scuole. I tre piani di studio regionali della Svizzera, vale a dire il Plan d'Etudes Romand (PER), il Lehrplan 21 e il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PDS) hanno dato spazio a questa visione dell'apprendimento delle lingue seconde. Nella parte introduttiva alle lingue seconde nel PDS si legge che "la presenza di queste numerose lingue di origine costituisce un patrimonio a cui attingere per la costruzione di una società culturalmente diversificata e fondata sulla comprensione reciproca e la convivenza pacifica delle diverse comunità. L'italiano, in quanto lingua del territorio, è lo strumento per eccellenza di costruzione del sapere, di comunicazione e di identità culturale. Grazie alle lingue seconde apprese nel corso della scuola dell'obbligo l'allievo acquisisce un insieme di competenze comunicative e culturali che contribuiscono ad una ulteriore crescita a livello personale e gli permettono di interagire maggiormente nella vita sociale e nel mondo professionale."

Per tradurre questa visione nei fatti il PDS introduce accanto alle quattro competenze linguistiche una *dimensione plurilingue e interculturale* in cui – grazie ai descrittori provenienti dal CARAP – si descrivono conoscenze, capacità e atteggiamenti e la loro progressione nel corso degli anni di scolarizzazione. Si passa per esempio da una prima *presa di coscienza del fatto che nel gruppo classe della scuola dell'infanzia ci sono bambini che parlano un'altra lingua a casa al saper mettere in relazione somiglianze e differenze tra le lingue/le culture a partire dall'osservazione di certi elementi (fonetici, lessicali, sintattici ecc.).*

Si è voluto dare spazio a questa dimensione sin dall'inizio della scolarizzazione, vale a dire dalla scuola dell'infanzia. Lo schema riprodotto a lato illustra tale visione. Nel primo ciclo avviene una prima sensibilizzazione alle lingue in generale; attraverso la valorizzazione



delle lingue parlate in casa dai bambini allogloti, questi ultimi vengono aiutati a costruire un'identità sociale in cui le loro lingue occupano uno spazio importante. Inoltre, il lavoro di valorizzazione delle lingue presenti in classe pone le basi per un'apertura alla diversità: a partire dalla constatazione che alcuni compagni parlano più lingue, i bambini capiscono che l'italiano non è l'unica lingua esistente, ma che è un sistema linguistico tra altri. Uscire da una rappresentazione monolingue del mondo è una condizione indispensabile per aprirsi prima alle altre lingue e, in un secondo momento, all'apprendimento delle lingue a scuola.

I bambini imparano che molte lingue sono legate da rapporti di "parentela", che ci sono prestiti continui fra di esse e che vi è un'evoluzione costante. Attraverso le attività di *Eveil aux langues* si vogliono accogliere e legittimare le lingue di tutti i bambini, si tematizzano il ruolo dell'italiano e l'esistenza del plurilinguismo e si sensibilizzano i bambini a realtà culturali diverse

dalla loro. Grazie alla scoperta di alcuni fenomeni linguistici, soprattutto in ambito fonetico, viene stimolata la curiosità dei bambini e vengono sviluppate le prime strategie di osservazione.

Con il secondo ciclo, inizia lo studio del francese, attraverso il quale gli allievi cominciano a confrontarsi con una cultura e una lingua in modo sistematico. Le strategie di osservazione e di confronto acquisite nel corso del primo ciclo aiutano – anche grazie al confronto con l'italiano – a prendere coscienza di strutture e fenomeni linguistici e a sviluppare strategie di apprendimento comuni a tutte le lingue.

Nel terzo ciclo inizia lo studio del tedesco in seconda media e dell'inglese in terza media. Le strategie di osservazione e di studio acquisite negli anni precedenti aiutano nell'apprendimento di queste altre due lingue e vengono ulteriormente sviluppate attraverso un lavoro puntuale e continuo nell'ambito del plurilinguismo.

Tutte le lingue sono espressioni di realtà culturali diverse e danno accesso a manifestazioni culturali. È per

24 | **Bibliografia**

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., et al. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Divisione della scuola (2015). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese www.pianodistudio.ch

questo motivo che l'apprendimento del francese, del tedesco e dell'inglese a scuola va ben oltre la semplice acquisizione linguistica di questi idiomi. Il confronto con le altre culture porta a relativizzare la propria cultura e a distanziarsi dagli stereotipi, sviluppando inoltre il senso di rispetto per tutte le lingue e i patrimoni culturali. Le occasioni di confronto non mancano: per esempio, *Le Français ensemble*, il progetto di collaborazione tra scuola elementare e scuola media nell'ambito del francese, approfondisce ogni anno un paese diverso della francofonia con le sue peculiarità culturali e linguistiche; oppure il Festival delle lingue propone numerosi atelier di natura culturale.

Nell'ambito dei laboratori di implementazione del PDS sono stati sviluppati dei percorsi didattici in cui si esplorano le possibilità concrete di tematizzare questa dimensione plurilingue e interculturale. Tali percorsi non sono soltanto incentrati sulle lingue insegnate a scuola, ma valorizzano anche le lingue di migrazione presenti in classe. Questo lavoro è possibile in tutti i gradi scolastici e con tutti gli allievi, come mostra per esempio un percorso che si basa sulle ricette tipiche dei paesi di origine dei ragazzi presenti in classe da cui sviluppare attività di intercomprensione e di trasposizione in tedesco.

È ormai da numerosi anni che si propongono attività di *Eveil aux langues* ai bambini di scuola dell'infanzia e scuola elementare, ma ora l'attenzione e la valorizzazione di tutte le lingue presenti in classe è stata inserita nel Piano di studio, permettendo in tal modo un approfondimento della pedagogia interculturale su tutto l'arco della scolarità.



Le Linee guida per l'accoglienza e la frequenza scolastica degli allievi alloggiati nella scuola dell'obbligo

Luca Pedrini, aggiunto alla direzione dell'Ufficio dell'insegnamento medio
e presidente della Commissione Allievi Alloggiati del DECS

Il perché delle Linee guida

Nell'ottica di sostenere concretamente gli istituti scolastici nel loro compito di accoglienza e d'integrazione scolastica, la Commissione allievi alloglotti (in seguito CAA) del DECS, che funge da referente a livello cantonale per tutte le attività e iniziative inerenti all'interculturalità nella scuola, ha ricevuto il mandato di raccogliere in un breve documento le buone pratiche e le esperienze svolte negli istituti scolastici del Ticino, tenendo conto anche di modalità messe in atto in altre regioni della Svizzera e all'estero. Le indicazioni utili sono state quindi declinate in Linee guida in modo da fungere da quadro di riferimento per le scuole dell'obbligo che già attualmente si stanno occupando degli allievi alloglotti o che saranno chiamate a farlo.

La formulazione stessa del titolo del documento è significativa: l'accento è posto sull'aspetto dell'accoglienza degli allievi alloglotti – vale a dire di quegli allievi venuti da fuori Cantone che non conoscono assolutamente o conoscono poco e male la lingua della scolarizzazione – oltre che sulla frequenza scolastica, che è una condizione indispensabile alla loro integrazione sociale.

Fatta questa premessa, è utile tracciare un breve istoriato che illustri perché e a partire da quando la scuola ticinese si è occupata della presenza di allievi alloglotti.

Breve istoriato

A seguito dello sviluppo economico postbellico, a partire dagli anni '60 del XX secolo anche il Ticino ha conosciuto un forte flusso migratorio, dapprima in prevalenza dall'Italia, poi, a partire dagli anni '80, soprattutto da Portogallo, Spagna e Turchia. Successivamente, a seguito dei conflitti scoppiati nei Balcani all'inizio degli anni '90, si è assistito all'arrivo di numerose famiglie da quelle regioni in guerra. Prima del 1990 nella scuola ticinese non era prevista alcuna misura particolare a favore degli allievi alloglotti, ma poi nel 1994, come risposta all'emergenza migratoria balcanica, il DECS, ottemperando alle raccomandazioni fatte ai Cantoni da parte della CDPE (Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione), ha istituito i *corsi di lingua italiana e le attività di integrazione*, allo scopo di favorire l'inserimento scolastico degli allievi di madrelingua diversa dalla lingua di scolarizzazione. Da notare che questi allievi di regola disponevano di una solida base linguistica e culturale acquisita sui banchi di scuola nel paese d'origine.

Da allora il Dipartimento si è impegnato a promuovere, dapprima a partire dalla scuola elementare e successivamente, con l'introduzione di HarmoS, già dalla scuola dell'infanzia, l'apprendimento della lingua di scolarizzazione accanto alla lingua d'origine appresa in famiglia che, secondo gli studi di autorevoli linguisti, funge da vettore dell'apprendimento dell'italiano come lingua del ragionamento. L'obiettivo dichiarato è di offrire pari opportunità a tutti gli allievi della scuola dell'obbligo, in particolare di dotare gli alloglotti di una conoscenza di base dell'italiano, che permetta loro di raggiungere un grado di scolarizzazione tale da facilitare il loro percorso scolastico e il loro inserimento professionale.

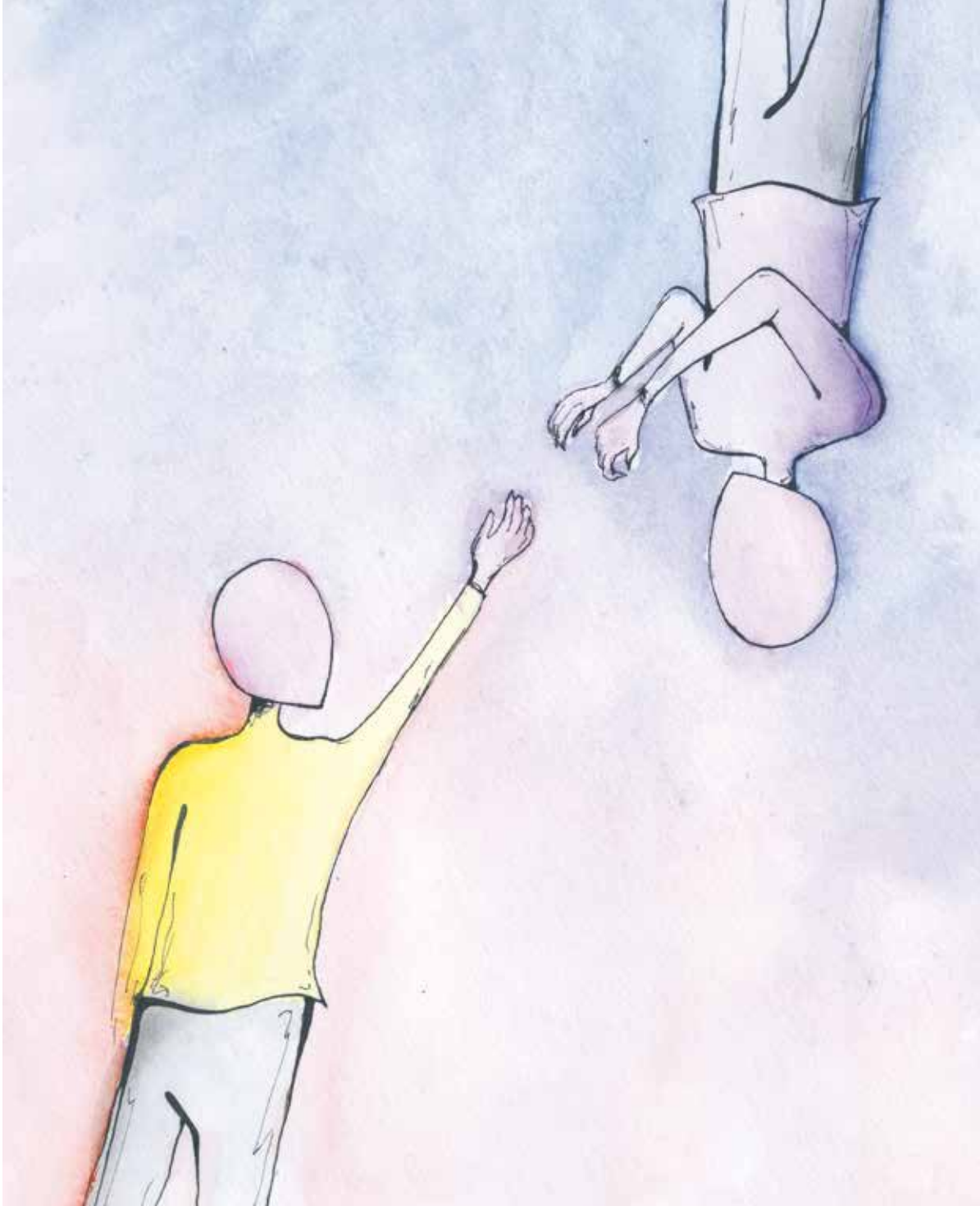
Tipologia degli allievi alloglotti

Nelle scuole ticinesi esiste una grande eterogeneità di allievi alloglotti a seconda della loro provenienza (europea o extraeuropea) e del vissuto personale; per praticità sono stati raggruppati in tre categorie principali:

- a) *allievi con familiari non italofoeni*: sono i figli di genitori svizzeri venuti in Ticino per lavoro o per scelta di vita; oppure sono i figli di genitori di origine straniera, ma nati in Svizzera; o i figli di coppie miste; oppure si tratta di allievi stranieri giunti in Ticino a seguito di un ricongiungimento familiare; o ancora di figli di richiedenti l'asilo in attesa di decisioni da parte delle competenti autorità federali e cantonali;
- b) *minori non accompagnati*: si tratta di richiedenti l'asilo minorenni fuggiti dalla loro patria d'origine senza i genitori;
- c) *allievi adottati provenienti da paesi non italofoeni*.

Accoglienza a scuola

Come già sottolineato in precedenza, la dimensione dell'accoglienza è fondamentale: la direzione scolastica, il docente titolare (per le scuole comunali) o il docente di classe (per le scuole medie) e il docente di lingua e di integrazione scolastica (in seguito DLI) sono tenuti ad accogliere l'allievo alloglotti e la sua famiglia, mentre per il minore non accompagnato i referenti sono i rappresentanti della Croce Rossa o del SOS. Per fornire una prima informazione sul sistema scolastico la direzione scolastica può attivare, se necessario, un mediatore interculturale e linguistico facendo capo all'agenzia Derman di SOS Ticino, grazie ad una convenzione sottoscritta con il DECS.



Jenna Criblez
2° anno di grafica - CSIA

Prendendo spunto dalle buone pratiche già in atto sul territorio cantonale, si è attinto ai protocolli di accoglienza, che in sintesi propongono quanto segue:

- a) ascoltare e raccogliere informazioni utili in merito al progetto migratorio della famiglia, al percorso scolastico dell'allievo e a eventuali bisogni particolari e necessità;
- b) indicare alla famiglia dell'allievo le caratteristiche, l'organizzazione e il funzionamento della scuola in Ticino con riferimento alla sede scolastica;
- c) condividere le informazioni inerenti al tipo di scuola del paese d'origine e al grado di coinvolgimento della famiglia nel processo educativo.

Sulla scorta degli elementi raccolti nel corso del primo incontro, la direzione scolastica è in grado di predisporre l'inserimento nel gruppo classe iniziando dalla pre-

parazione dei compagni di classe e passando attraverso un momento di animazione gestito dal docente titolare o dal docente di classe in collaborazione con il DLI allo scopo di favorire la reciproca conoscenza. Per la riuscita del processo d'integrazione sono indispensabili la collaborazione della famiglia dell'allievo alloggiato e il suo coinvolgimento in iniziative promosse dalla scuola per la conoscenza del sistema scolastico ticinese e della realtà locale. Le direzioni scolastiche sono ovviamente libere di promuovere forme dirette di coinvolgimento, che implicano la partecipazione delle famiglie ad eventi e attività organizzate dalla scuola, come pure forme indirette, mediante la collaborazione a distanza ad esempio per lo scambio di materiale oppure il coinvolgimento nell'apprendimento dell'italiano con riferimento alla lingua di origine parlata in famiglia.

I corsi di lingua italiana e di lingua e cultura d'origine

Fermo restando che la padronanza linguistica è una competenza fondamentale per l'apprendimento, in presenza di alloglotti la direzione scolastica è tenuta ad organizzare dei corsi di lingua italiana secondo i parametri indicati nella base legale di riferimento, vale a dire del *Regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione*: su segnalazione del numero di allievi alloglotti presenti in sede da parte delle direzioni gli uffici dell'insegnamento sbloccano dei pacchetti annuali di ore-lezione, che possono essere utilizzate sull'arco dell'anno scolastico a dipendenza delle necessità degli allievi. Per quanto concerne l'organizzazione di tali corsi è lasciato ampio margine di manovra alle direzioni scolastiche, che possono applicare le modalità più congeniali alla sede e all'utenza.

In presenza di un numero elevato di allievi alloglotti provenienti da diverse culture, una soluzione potrebbe essere la designazione di un'aula come spazio di riferimento per tutti gli operatori all'interno e all'esterno della sede. Quest'aula potrebbe diventare luogo di ritrovo, confronto e condivisione di percorsi didattici interculturali che illustrino i paesi d'origine degli alloglotti, creando così un'occasione di conoscenza e interscambio reciproco. Oltre ai corsi di lingua italiana le scuole ticinesi, in osservanza alle raccomandazioni della CDPE, ospitano i cosiddetti *corsi di lingua e cultura d'origine (LCO)* organizzati da enti ufficiali, in particolare ambasciate e consolati oppure associazioni riconosciute delle diverse comunità nazionali.

Docenti di lingua e di integrazione scolastica

Motore dell'insegnamento agli alloglotti sono i DLI, che operano in stretta collaborazione con la direzione e gli altri docenti, la cui figura è stata rivalutata e valorizzata alla luce del ruolo vieppiù importante che sono chiamati a svolgere con l'arrivo di nuove tipologie di allievi alloglotti, in particolare i figli dei migranti in fuga dalle zone di tensione nel mondo. Il profilo di questi docenti dovrebbe presupporre una formazione complementare in ambito interculturale, che si innesta su di una solida formazione magistrale o accademica oltre ad assicurare conoscenze linguistiche utili allo svolgimento del compito. A ciò si aggiungono i seguenti aspetti, che costituiscono il bagaglio indispensabile per svolgere il ruolo di DLI: la gestione di approcci interculturali, lo sviluppo di capacità di educazione all'alte-

rità come strumenti di accoglienza nei confronti dell'altro; la conoscenza dello sviluppo linguistico generale, delle caratteristiche del plurilinguismo e in particolare dell'apprendimento dell'italiano come lingua di scolarizzazione per gli allievi alloglotti, valorizzando nel contempo le competenze linguistiche d'origine; la capacità di mediazione interculturale in ambito scolastico atta a favorire lo scambio con allievi e famiglie provenienti da altre realtà.

Tutte queste caratteristiche concorrono a fare del DLI un attore fondamentale ai fini dell'integrazione linguistica e sociale degli allievi alloglotti, con i quali la scuola ticinese sarà chiamata a confrontarsi in misura sempre maggiore rispetto al passato, considerata l'instabilità economica e politica a livello internazionale e i conseguenti flussi migratori, che sfuggono ad ogni controllo.



Quale legame esiste tra la maturità bilingue e la pedagogia interculturale?

Michael Langner, Maître d'enseignement et de Recherche all'Università
di Friburgo, esperto di tedesco della Scuola cantonale di commercio di Bellinzona

Interculturalità

Trovare una definizione di interculturalità ai fini di questo articolo è quasi impossibile. Il termine usato in passato in modo strettamente scientifico è diventato un termine d'uso nella vita di tutti i giorni, quasi uno slogan, un termine di moda.

Per questo parto da ciò che originariamente ha portato ad occuparsi di questo tema: dall'incontro tra la "propria cultura" con la "cultura dell'altro" nasce l'*interculturalità*, quello che sta *tra* le culture.

Questo incontro tra diverse culture è diventato la normalità negli ultimi decenni e alla luce di questo si può affermare che le nostre società moderne e quindi pure le nostre scuole sono *interculturali*, anche se bisognerebbe piuttosto definirle *multiculturali* (cfr. Canales 2014) perché il termine "interculturale" significa molto di più dell'incontro, ovvero del vivere uno accanto all'altro delle diverse culture. Significa tra l'altro che le persone di culture diverse convivono in modo costruttivo e paritario. E con i tempi che corrono questo è tutt'altro che facile!

Alla luce di quanto detto finora non stupisce che al giorno d'oggi esista tutta una serie di discipline associate al termine "interculturale": pedagogia, educazione, comunicazione, competenza interculturale.

Svizzera

Per la Svizzera, paese plurilingue con quattro lingue ufficiali parlate in diverse regioni che si differenziano molto culturalmente, ma al contempo anche paese di immigrazione, l'interculturalità pone le due questioni seguenti.

Mentre la convivenza costruttiva e paritaria tra gli abitanti delle quattro regioni linguistiche è un fatto in gran parte acquisito, negli ultimi anni sono apparsi dei deficit notevoli per quanto riguarda le lingue nazionali. La disponibilità degli Svizzeri ad imparare le lingue nazionali ha subito la pressione dell'inglese; a dire il vero spesso non si tratta nemmeno di vera e propria pressione di questa *lingua franca* ma piuttosto di un abbandono volontario della peculiarità del quadrilinguismo elvetico.

In questo modo però viene meno la base di una comprensione reciproca che non può essere sostituita dall'inglese. Il Ticino, come anche i cantoni lungo il confine linguistico tra la Svizzera tedesca e romanda, costituiscono una lodevole eccezione!

In quanto paese di immigrazione invece la Svizzera

incontra problemi simili a quelli degli altri paesi europei che stanno integrando i migranti. A dipendenza dell'ordine scolastico e del cantone c'è nelle classi una percentuale più o meno alta di allievi con lingue di origine diverse. Questo fatto non facilita il lavoro in classe al giorno d'oggi.

Nelle scuole svizzere si incrociano questi due aspetti dell'interculturalità e in tal senso le istituzioni educative hanno una responsabilità particolarmente grande.

L'insegnamento tradizionale delle lingue seconde ha cercato di assumersi questa responsabilità, ma il livello linguistico mediamente raggiunto spesso non riesce a rendere effettivo un apprendimento interculturale. In questo senso la maturità bilingue costituisce tra l'altro anche il tentativo di migliorare le condizioni per l'apprendimento interculturale attraverso maggiori competenze linguistiche.

Lingua

La lingua è un elemento praticamente irrinunciabile per tutti gli ambiti dell'interculturalità. In questo senso sembra quasi scontato che anche in Svizzera scuole bilingui cerchino di attirare studenti con l'argomento della formazione di una *competenza interculturale*. Tuttavia questo non basta, poiché le buone conoscenze di un'altra lingua possono sì formare una base, ma la competenza interculturale significa molto di più!

In Ticino il tedesco come lingua di immersione è da una parte una base necessaria per la comprensione e la comunicazione (nel senso più ampio) con gli svizzeri tedeschi, ma anche per la comunicazione con tedeschi e austriaci. La comprensione a livello svizzero include però anche una sensibilizzazione per i dialetti svizzero-tedeschi. Anche questo può essere un obiettivo interculturale.

Stereotipi e pregiudizi

Nell'incontro tra le culture, atteggiamenti, pregiudizi e stereotipi assumono una funzione importante. È inevitabile che abbiamo delle rappresentazioni dell'"altro" (che si tratti di una persona o di una cosa) che determinano le nostre reazioni. Questo fatto non è negativo di per sé, in quanto i "pre-giudizi" ci aiutano nella strutturazione di un mondo complesso. Diventano però problematici quando non siamo consapevoli di avere dei pregiudizi che possono essere modificati attraverso l'esperienza. Per raggiungere una tale relativizzazione del proprio punto di vista non bastano sempre le cono-



Dennis Magnoli
2° anno di grafica - CSIA

scenze linguistiche e le conoscenze di base delle altre regioni o nazioni.

Ancora qualche anno fa nella didattica delle lingue seconde regnava la convinzione che le conoscenze di una lingua insieme alle informazioni sul modo di vivere nel paese in cui si parla quella lingua avrebbero portato a una diminuzione di stereotipi negativi. Purtroppo si è visto che non esiste un tale automatismo.

Senza dubbio la lingua è una base molto importante, ma serve di più: per questo si è sviluppata una didattica interculturale per l'apprendimento interculturale.

La didattica interculturale

Alcuni obiettivi dell'apprendimento interculturale illustrano bene che cosa va sviluppato accanto alle competenze linguistiche (Zadra 2015):

- la destrutturazione dei propri pregiudizi;
- la valorizzazione del meticciamiento, che presuppone una visione dinamica delle culture che evolvono, si modificano reciprocamente e si intrecciano nei soggetti;
- il decentramento dello sguardo, ovvero il passaggio da una prospettiva etnocentrica ad una etnorelativa;
- l'ascolto che va incontro ai punti di vista dell'altro;
- la capacità dialogica.

Se si guardano da vicino questi obiettivi si vede che generalmente non appartengono ad una disciplina specifica, ma dovrebbero servire come principio di insegnamento interdisciplinare.

Ticino

In Ticino esistono attualmente due scuole di maturità con una maturità bilingue. Alla Scuola cantonale di commercio esiste dal 1997/98 un progetto di maturità bilingue italiano-francese (economia aziendale, economia politica, diritto, matematica, comunicazione e area di sperimentazione nonché educazione fisica) e dal 2004/05 un progetto di maturità bilingue italiano-tedesco (economia aziendale, economia politica, matematica, comunicazione e area di sperimentazione nonché educazione fisica). Negli ultimi due anni della scuola media superiore queste discipline sono insegnate in francese rispettivamente in tedesco.

Nell'anno scolastico 2013/14 si è avviato un progetto bilingue italiano-tedesco (matematica, storia, educazione fisica e un'altra materia) al Liceo di Locarno. Queste materie sono insegnate in tedesco per gli ultimi tre anni fino all'esame di maturità.

Come spiegato poc'anzi l'obiettivo di migliorare le competenze linguistiche attraverso questi progetti bilingui può anche servire da base per raggiungere obiettivi interculturali. E l'apprendimento della lingua attraverso l'insegnamento disciplinare (CLIL) permette la conoscenza di contenuti di apprendimento tipici di altri paesi e regioni linguistiche. In questo modo viene svolto un prezioso lavoro interculturale per il contesto specificamente svizzero.

Una cosa è certa: due lingue nazionali come lingue di immersione di una maturità bilingue rappresentano solo una piccola fetta dell'educazione interculturale all'in-

32 | Bibliografia

Zadra, F. (2015). *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva* (http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minrig/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/en/research/autonomies/minrig/Documents/Diversity4Kids/Convivere%20nella%20diversit%C3%A0-Franca%20Zadra.pdf&action=default)

Canales, Maria del Carmen et alii (2014). *Dalla multiculturalità all'interculturalità. Accogliere la differenza come valore*. In: Collana Pastorale Giovanile – n. 8/2014.



Alessia Pisanello
2° anno di grafica - CSIA

terno della Svizzera; contengono tuttavia anche una prospettiva europea in quanto si riferiscono a paesi vicini. Ma in fondo l'interculturalità è un principio dell'insegnamento che idealmente permea tutte le discipline, e non è legato esclusivamente a una lingua di immersione. Per questo motivo sono proprio i progetti interdisciplinari a prestarsi particolarmente bene per mettere in pratica tale principio educativo, come dimostra il seguente progetto CLIL proveniente dal contesto (plurilingue) del Lussemburgo. Tema: rivoluzione francese; materie coinvolte: storia, arte, musica; lingue: tedesco, francese, inglese. Le immagini e gli esempi musicali provenienti da diversi paesi e culture illustrano punti di vista molto diversi, per esempio dei tedeschi e degli inglesi, su un argomento fondamentale di storia europea. Questo lavoro permette di relativizzare il proprio punto di vista.

Transfert – conclusione

Possiamo dunque constatare che i progetti di maturità bilingue, se sviluppati e attuati in relazione a una didattica interculturale, grazie al transfert delle nuove

conoscenze, informazioni e strategie, vanno al di là dell'accresciuta competenza linguistica, che comunque resta un obiettivo importante. In tal modo attraverso questa competenza linguistica notevolmente più alta raggiunta grazie all'insegnamento bilingue, si crea una base per la comprensione interculturale all'interno della Svizzera e con i vicini germanofoni e francofoni. Inoltre, siccome in Ticino il francese e il tedesco sono discipline insegnate, si creano delle buone condizioni per progetti interdisciplinari e plurilingui che seguono la pedagogia interculturale.

Per questo motivo i progetti di maturità bilingue hanno effettivamente un legame importante con la pedagogia interculturale.

Traduzione a cura della redazione



La scuola dell'infanzia: un luogo ideale per incentivare il bilinguismo additivo

Raffaele De Nando, direttore dell'Istituto scolastico comunale di Biasca

| 33

Negli anni Novanta, con l'arrivo massiccio nelle nostre scuole di bambini e ragazzi provenienti soprattutto dall'ex Jugoslavia, l'istituzione scolastica si trovò impreparata ad accogliere nelle proprie classi allievi che non parlavano la lingua italiana. Di fronte all'emergenza di quel periodo la scuola fece del suo meglio per garantire nel minor tempo possibile l'inserimento di questi giovani nelle classi dei vari ordini e gradi. Tra le misure prese dal Cantone, si decise di dotare la scuola di una nuova figura professionale specializzata: il/la docente di lingua e integrazione (in seguito DLI) responsabile del progressivo inserimento degli allievi allogloti nella realtà scolastica ticinese e dell'insegnamento dell'italiano¹. La sua funzione ricopre tuttora un ruolo estremamente importante.

A livello delle scuole comunali, la figura del DLI fu introdotta inizialmente solo alla scuola elementare². Per la scuola dell'infanzia (in seguito SI) si credeva allora che fosse sufficiente far interagire bambini di madre lingua italiana con bambini allogloti perché questi ultimi apprendessero la lingua d'arrivo. Sebbene il principio resti tuttora valido (molto dipende anche dal numero di bambini che non parlano la lingua maggioritaria all'interno di una sezione), ben presto ci si accorse che in alcune realtà del Cantone, tra cui Biasca, non era sufficiente un "bagno linguistico" per apprendere quelle che Cummins chiama le abilità comunicative interpersonali di base o BICS³. Di conseguenza, nel mio istituto (anno scolastico 2006-2007) prese avvio la sperimentazione della presenza di una DLI anche alla SI con ottimi risultati. Inizialmente l'operato della DLI era rivolto solo ai bambini allogloti dell'ultimo anno (in previsione del loro passaggio, l'anno seguente, alle scuole elementari), ma ben presto ci si accorse dell'importanza e della necessità di una presa a carico precoce di questi bambini, e questo fin dall'entrata alla SI (almeno per quanto attiene alla fascia obbligatoria). Estendere allora (anno scolastico 2010-2011) l'intervento della DLI anche a bambini più piccoli fu possibile solo grazie al contributo ricevuto dall'Ufficio Federale della Migrazione (UFM); l'istituto di Biasca presentò un preciso progetto⁴ che fu avalato dalla commissione competente in materia e così potemmo contare anche sul sostegno finanziario da parte di quest'importante Ufficio.

Parallelamente, in quegli anni, un gruppo costituito dal direttore, dalla DLI e da buona parte delle docenti titolari di SI colse l'opportunità offerta dal DFA della

SUPSI di seguire una formazione specifica (CAS⁵) nell'ambito del multiculturalismo e dell'integrazione, ottenendo il relativo certificato. La formazione ricevuta fu importante non solo perché ci permise di acquisire, sotto vari aspetti, una migliore conoscenza della realtà migratoria, ma anche perché ci consentì di validare buone pratiche già in uso all'interno dell'istituto. Fin dall'inizio della sperimentazione della DLI alla SI fu chiaro che il suo intervento non avrebbe avuto senso se non con la costante collaborazione fra DLI, docenti titolari e famiglie dei bambini allogloti coinvolti. Questa fu la chiave vincente; la presa a carico dei bambini allogloti e della loro integrazione è infatti responsabilità di tutta la scuola e non può essere delegata alla sola DLI.

Nel presente contributo non mi è possibile illustrare le varie attività svolte dalle docenti titolari (in seguito DT) e dalla DLI, atte, in particolare, a favorire l'accoglienza dei bambini allogloti nel passaggio dalla realtà familiare a quella istituzionale della SI (per molti la prima istituzione extrafamiliare che incontrano), la mia attenzione sarà pertanto rivolta ad un solo aspetto: l'obiettivo di favorire nei bambini il bilinguismo additivo.

Si parla di bilinguismo additivo quando ambedue le lingue sono valorizzate e di bilinguismo sottrattivo quando l'apprendimento della seconda lingua avviene a scapito della lingua materna svalorizzata. Il valore attribuito dal contesto di accoglienza alla lingua materna ha un impatto sull'apprendimento di ambedue le lingue. È quanto ci ricorda l'etnologopedista Francine Rosenbaum quando afferma: "La scuola dovrebbe costituire un luogo interfaccia fra il dentro (il mondo della famiglia) e il fuori (il mondo della scuola), uno spazio e un tempo ponte per tutti i bambini, fra la lingua della scuola e la lingua della casa, per ridurre fin dove è possibile i rischi di irrigidimento, di squalifica e di conflitti di lealtà che frenano o bloccano lo sviluppo linguistico e quello dell'apprendimento"⁶.

A tale proposito varie sono le attività svolte dalla DLI e dalle DT con l'intento di favorire il bilinguismo additivo, evitando, nel contempo, l'instaurarsi di un possibile conflitto di lealtà⁷. È bene ricordare che fin dall'inizio l'intervento della DLI alla SI è stato pensato in continuità con quanto svolto dalle DT in sezione; infatti è solo attraverso una sinergia fra operatori scolastici e famiglia che questo tipo d'intervento ottiene il massimo beneficio.

Note

1 Art. 13 del regolamento sui corsi di lingua italiana e le attività di integrazione del 31 maggio 1994.

2 Nel nuovo regolamento (luglio 2014) concernente i corsi di lingua italiana e le attività d'integrazione è prevista una dotazione oraria anche per la scuola dell'infanzia.

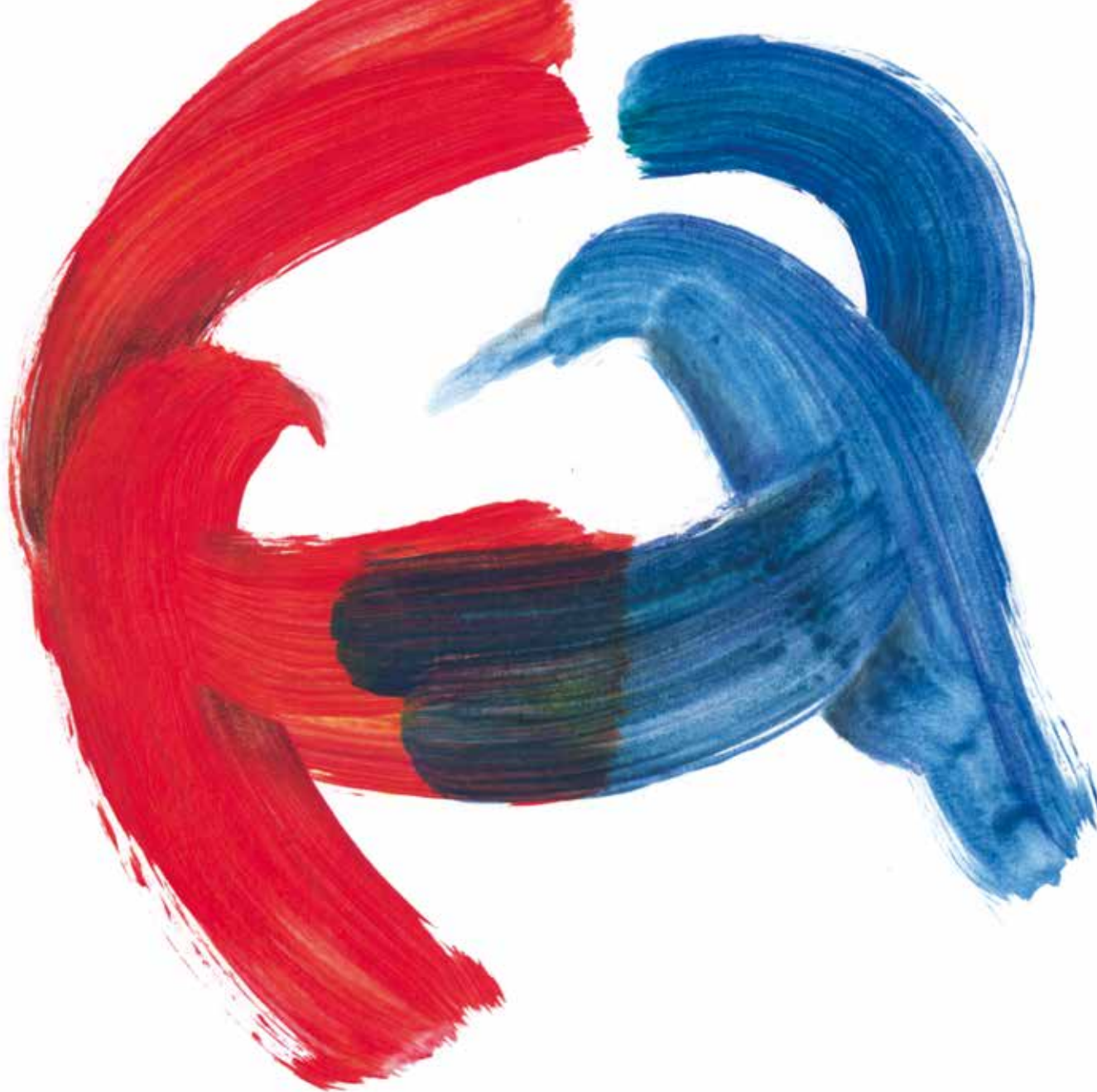
3 Cfr. Baker, C. (2000). *Parents' and teachers' Guide to Bilingualism*, Multilingual Matters Clevedon, London; Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters Clevedon, London; Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in Education; or worldwide diversity and human rights?*, Erlbaum, Mahwah.

4 Accoglienza e intervento con allievi allogloti alla Scuola dell'infanzia di Biasca.

5 CAS: certificato di studi avanzati.

6 Rosenbaum, F. (2013). *Le umiliazioni dell'esilio*. Milano: Franco Angeli, p. 41.

7 Il dover scegliere tra la lingua madre parlata in famiglia (lingua degli affetti) e quella parlata a scuola (lingua di scolarizzazione).



Di seguito presenterò alcune attività svolte alla SI per favorire quanto esposto sopra.

- Un esempio di attività svolta in sezione dalla DT che mette in evidenza le peculiarità di tutti gli allievi rispetto al sentimento di identità.

Il filo dell'identità

La DT ha creato un'attività interessante che concerne l'identità di ciascun bambino. Appeso ad un filo, sotto la propria foto all'interno di un cuoricino, ciascun bambino appende ciò che desidera che faccia parte della propria identità; in pratica dei segni di appartenenza. C'è chi ha voluto appenderci la propria bandiera, la foto di mamma e papà, dei fratelli o delle sorelle, un ricordo speciale, un oggetto che richiami qualcosa di particolare inerente alla propria storia personale e/o familiare.

Nel corso di un rituale d'entrata i bambini vi appendono ciò che desiderano spiegando ai compa-

gni il motivo per cui hanno scelto quell'oggetto o quell'immagine.

Questi fili sono poi portati dai bambini nell'aula in cui svolgono le attività con la DLI e ripresi di nuovo in quel contesto. Ciascun bambino ha ancora la possibilità di spiegare il motivo delle proprie scelte e di condividere con i compagni, in un gruppo più ristretto, il proprio vissuto.

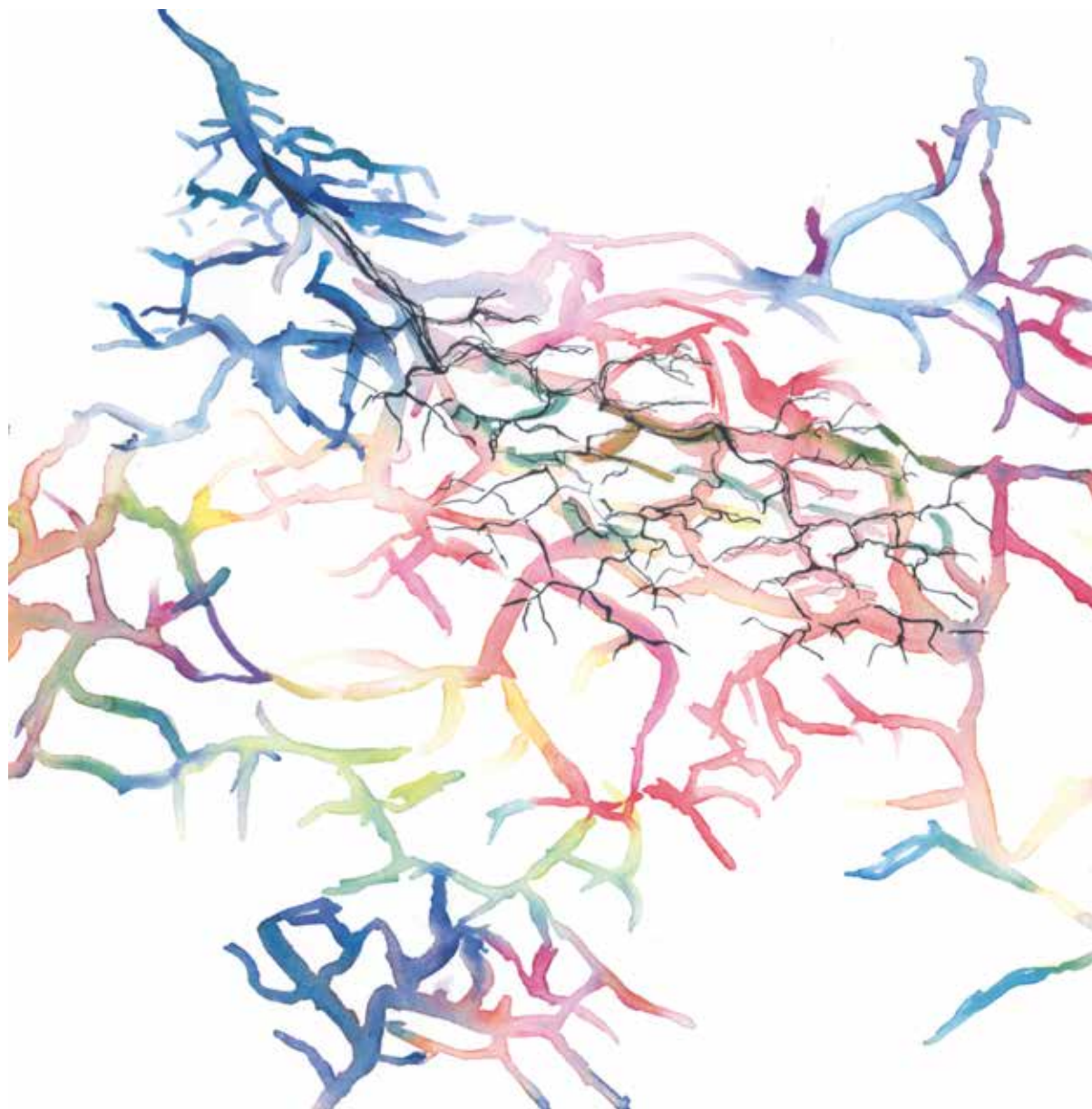
- Un esempio di attività svolta dalla DT di SI con tutti i bambini che mette in evidenza la pluralità delle lingue presenti in sezione.

Invenzione di una storia condivisa in varie lingue: i pirati

Il tema annuale portato avanti in sezione concerneva i pirati. Tra le varie attività proposte dalla DT c'è stata anche quella di inventare una storia dal titolo "I pirati e lo squalo", che è stata illustrata dagli allievi e tradotta in altre lingue grazie

Lilli Manz

2° anno di grafica - CSIA



Alessia Pisanello
2° anno di grafica - CSIA

all'aiuto delle mamme allolotte. Ciascuna illustrazione è affiancata da una didascalia scritta nelle varie lingue presenti in sezione; ad ognuna è stato attribuito un colore per facilitarne la lettura: italiano (nero), dialetto biaschese (rosso), serbo (blu), portoghese (verde) e albanese (viola).

In seguito, alcune mamme hanno letto in sezione la storia nella propria lingua madre: una volta in portoghese, un'altra in albanese. Durante la lettura è stato utilizzato uno strumento molto interessante: il Kamishibai, che favorisce l'attenzio-

ne nei bambini e li coinvolge maggiormente. A fine anno tutti i bambini hanno potuto portare a casa una copia "personale" del libro. Purtroppo per mancanza di tempo non è stato possibile registrare su CD la storia letta nelle varie lingue.

- Un esempio di attività svolta dalla DLI con il gruppo di bambini allolotte da lei presi a carico. La DLI legge il libro dal titolo "Arcobaleno", a forte valenza motivazionale, che offre, fra l'altro, degli ottimi spunti di riflessione sulla diversità.

Tra le molteplici attività svolte partendo da questa lettura, ce n'è una che riguarda i colori. Dopo aver colorato i vari pesci con i colori a disposizione è stato realizzato il libro dei colori. Ciascuna pagina contiene un pesce le cui pinne sono dello stesso colore (per esempio rosso). Sotto il pesce colorato la docente scrive in italiano il nome del colore. Compito dei bambini è quello di portare a casa il libro e di chiedere ai genitori di scrivere nella loro lingua il nome del colore rappresentato. In questo modo è nato il libro dei colori scritti nelle lingue parlate all'interno della sezione. Si è voluto anche mettere l'accento sull'importanza del dialetto locale, quello biaschese, scrivendo i colori pure in dialetto.

- Un esempio di attività svolta dalla DT con tutti i bambini che mette in evidenza la pluralità delle lingue e l'appartenenza a una o più nazioni.

Il gioco del saluto

Il progetto-rituale è partito dalla richiesta di alcuni allievi, "non c'è più il gioco delle nazioni?". Si comincia a discutere delle nazionalità che erano presenti in sezione lo scorso anno scolastico: ci sono ancora tutte, quali sono le nazionalità dei bambini piccoli, al primo anno di frequenza?

Partendo dalla constatazione che alcuni compagni non si esprimevano in italiano, pur avendo la bandiera svizzera, gli allievi più grandi si sono chiesti quale fosse il paese d'origine, come fosse la loro bandiera, quali colori ci fossero, e come ci si salutasse.

La collaborazione con i genitori è sempre molto importante, permette di dare avvio al progetto.

La docente chiede al genitore qual è il saluto nella propria lingua-madre. La richiesta è fatta davanti al bambino, così da permettergli di osservare questo scambio fra genitore-docente: in tal caso la docente diventa allieva, e ripete la parola, il saluto, davanti ad entrambi, per assicurarsi di averlo compreso e di pronunciarlo correttamente. In questo modo la DT dà valore alla lingua madre del bambino.

L'acquisto del "Libro delle bandiere delle nazioni" ha dato un ulteriore stimolo di discussione e osservazione fra i bambini.

Docente e allievi sono andati alla ricerca delle bandiere degli allievi della classe, e anche le bandiere sono entrate a far parte del rituale.

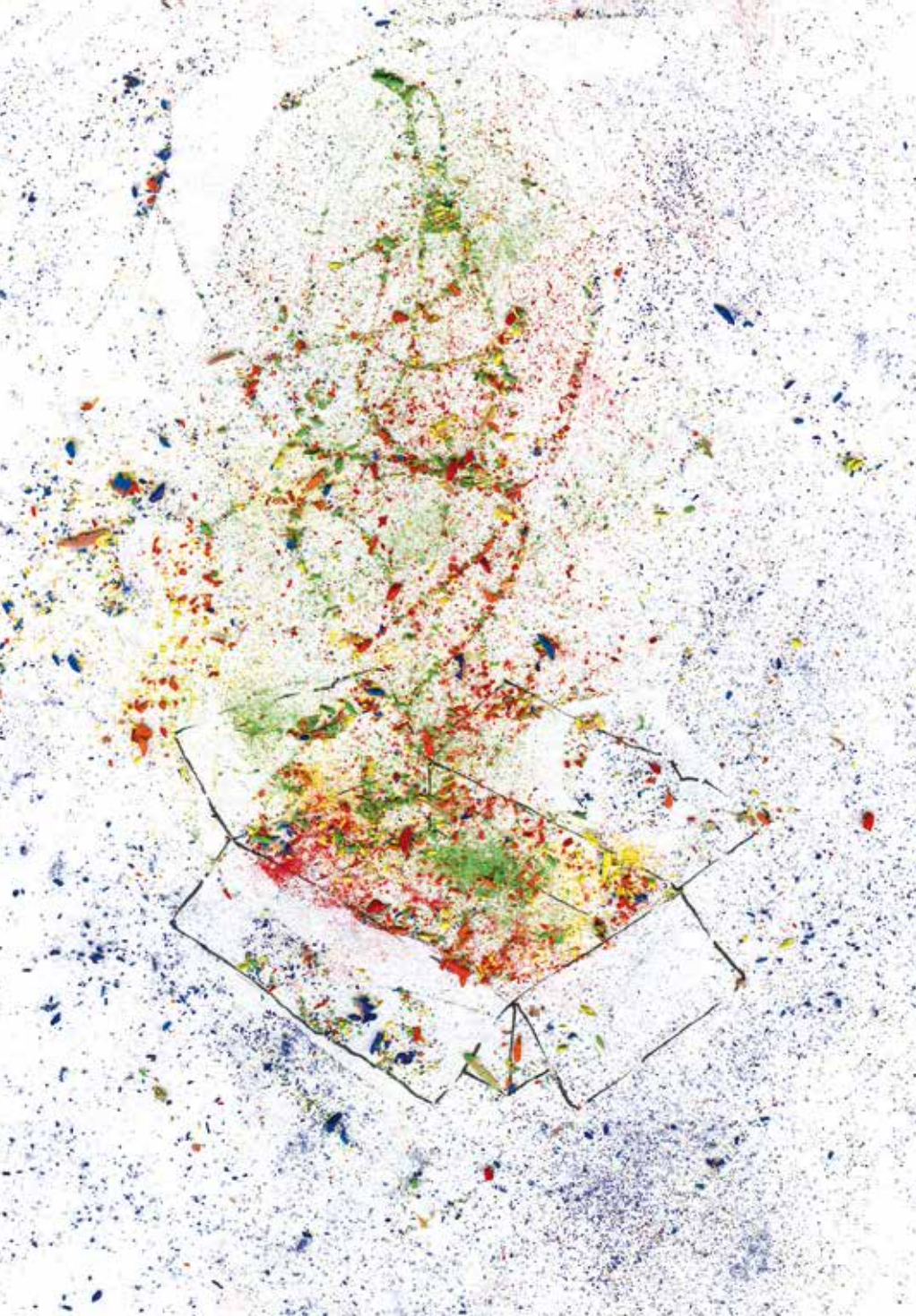


Dopo alcuni mesi è nato "il cartellone della classe", che raccoglie le fotografie degli allievi e le loro nazioni, i collegamenti di alcuni allievi con la bandiera d'origine dei genitori: lo sfondo è il colore della sezione, la cornice di cuori ritagliati dagli allievi simboleggia il volersi bene.

Ogni giorno si pesca un cartellino con il nome di un bambino, ognuno controlla se è il suo, se non è sicuro va a confrontarlo dove c'è appeso il proprio nome. Il bambino designato saluta i compagni nella sua lingua madre, e questi rispondono

Asha Tognola

2° anno di grafica - CSIA



salutandolo nella lingua del bambino (es: “Bom dia a tutti”; “Bom dia Patrick”).

Dopo il saluto, il bambino cerca la sua bandiera da appendere al pannello.

Conclusione

Gli esempi sopra descritti indicano da un lato il bisogno di una stretta collaborazione fra i vari operatori scolastici, in particolare tra la DLI e le docenti titolari debitamente formate al tema del multiculturalismo e dell'integrazione, dall'altro la necessità di un coinvolgimento attivo di tutte le famiglie.

A ciò si aggiunge il fatto che mettere l'accento sull'apprendimento della lingua seconda non favorisce solo l'integrazione, ma prepara altresì i bambini alle competenze linguistiche richieste nella scuola elementare. Abbiamo inoltre potuto osservare quanto le attività svolte in sezione (SI), atte a valorizzare la lingua madre dei bambini alloglotti, svolgano un ruolo preventivo importante perché evitano l'insorgere del “bilinguismo sottrattivo”. Queste attività permettono fra l'altro a tutti i bambini (alloglotti o non) di rendersi conto della realtà che li circonda, composta di più lingue, ognuna delle quali ha la sua importanza.



“Il giro del mondo in otto ore”: breve viaggio della Scuola media di Lodrino nell’interculturalità

Concetta Riccio Melena, direttrice della Scuola media di Lodrino
Riccardo Genovesi, docente di storia

Interculturalità: come si pone una sede di scuola media rispetto alla presenza di allievi provenienti da altre culture e portatori di particolari tradizioni? Come ne gestisce l’accoglienza e ne favorisce la valorizzazione dei modi di concepire la vita? Essa guarda alle cosiddette “differenze” come opportunità d’incontro e condivisione del vissuto oppure come ostacoli al regolare svolgimento della vita scolastica?

A Lodrino queste domande cruciali interrogano, da tempo, i docenti della sede. Già durante l’anno scolastico 2008/2009, infatti, fu organizzata e realizzata la giornata “Il mondo a scuola”, la quale suscitò vivo interesse e buoni riscontri da parte di allievi, genitori, insegnanti.

Lo scorso anno, tutto quanto testé ricordato ci ha indotti ad una profonda riflessione, che il 3 giugno 2016 ha portato alla realizzazione della giornata progetto “Il giro del mondo in otto ore”.

In sede siamo particolarmente attenti al rispetto delle culture e delle tradizioni di allievi e docenti, poiché crediamo che questa possa essere un’opportunità di crescita corale. Asse portante del Progetto Educativo d’Istituto, infatti, è l’Educazione, che prevede il costante accompagnamento dell’allievo in un percorso di crescita educativa e personale. Inoltre, questa giornata speciale si colloca molto bene all’interno del nuovo “Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese”, dove uno dei contesti privilegiati della formazione generale è denominato “Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza”.

In tale ottica, l’obiettivo principe della manifestazione è stato quello di consentire ai nostri allievi di avere un primo e concreto approccio con il tema dell’interculturalità, visto che molti tra loro provengono da altri paesi ed ognuno ha una particolare storia migratoria.

Obiettivo conseguente, ma altrettanto importante, è consistito nella duplice volontà di mostrare diverse realtà culturali e di ridurre disaccordi e/o chiusure mentali, che, quando presenti, non permettono di comprendere il valore aggiunto insito nelle differenze.

Purtroppo, non tutte le nazioni d’origine dei nostri allievi sono state rappresentate; si spera, in futuro, di poter offrire più atelier con una collaborazione maggiore da parte delle famiglie.

L’organizzazione della giornata è stata minuziosa e ha richiesto molto tempo: dalla fase di approvazione da parte del collegio docenti a quella di ricerca dei paesi d’origine degli allievi; dalla comunicazione alle fami-



glie nonché al Comitato dei genitori con una richiesta formale di collaborazione, alla riunione con gli animatori degli atelier, fino a giungere alla giornata progetto. Diversi genitori, docenti e conoscenti si sono messi a disposizione per realizzare un proprio atelier focalizzato sull’incontro con una particolare nazione del mondo attraverso l’esame di diversi ambiti: cultura, storia, geografia, gastronomia, balli tipici, tradizioni... Il tutto è sfociato nelle visite degli allievi ai diversi atelier. In totale sono stati proposti 17 atelier, ognuno allestito in una classe diversa. All’entrata di ciascun atelier gli allievi sono stati accolti con la lingua del paese cui esso si riferiva, in modo da coinvolgerli direttamente, per poi passare all’italiano. Ogni classe ha potuto partecipare a più atelier. Alla fine della giornata è stata proposta una merenda con dolci realizzati in alcune postazioni.

Attività

Per una panoramica delle attività svolte negli atelier, ne segue la descrizione di alcune, corredate da testimonianze di allievi, docenti, genitori.

Argentina

Atelier presentato da un allievo di prima media e da sua madre. Dopo uno sguardo alla carta geografica, per localizzare il Paese, i ragazzi hanno assaggiato “il mate”: bevanda tradizionale e molto popolare, bevuta da gran parte della popolazione argentina. L’infuso,



infatti, è abitualmente offerto agli ospiti, quale segno di benvenuto e condivisione. Altro prodotto tipico assaggiato dagli allievi è stato il “dulce de leche”: crema dolce a base di latte. La presentazione ha previsto anche l’ascolto di alcuni canti tipici e la partecipazione alla “chacarera”, una danza folkloristica. Il comitato genitori ha così valutato quest’attività: «I ragazzi hanno dimostrato interesse e apertura, partecipando – chi più chi meno – a quanto proposto. Alcuni si sono “buttati” negli assaggi con curiosità, altri si sono mostrati un pochino più riluttanti (in particolare, quando si trattava di “far passare” il *mate* e bere dalla stessa cannuccia). Stessa dinamica per la danza: in contrapposizione a coloro i quali non hanno abbandonato la sedia, altri si sono “scatenati” con allegria. Anche alcuni docenti hanno assaggiato e danzato... ed uno di loro ha pure dato breve dimostrazione (insieme all’animatrice della postazione) di come si balla il “tango argentino”!».

Burkina Faso

Una signora lodrinese, con la collaborazione di un docente, ha presentato un percorso di solidarietà, che parte da Lodrino fino a giungere nel Burkina Faso, stato dell’Africa occidentale. Nello specifico, esso prevede l’allestimento ed il trasporto di container contenenti giocattoli, materiale scolastico, biciclette. Alla fine della narrazione la signora ha mostrato alcuni prodotti provenienti dal suo viaggio; dietro ogni oggetto era ravvisabile un pezzo di storia riguardante la vita delle

persone coinvolte. Gli allievi hanno apprezzato molto questo particolare. Così si è espresso un docente: «L’attività è stata sicuramente positiva. Gli allievi sono rimasti coinvolti emotivamente e hanno partecipato positivamente».

Kosovo

Ecco l’atelier riguardante il Kosovo raccontato dalle parole degli allievi: «Il nostro viaggio è proseguito in Kosovo. I genitori di un nostro compagno ci hanno spiegato la cultura, le tradizioni e le diverse religioni presenti nel paese; alla fine, abbiamo potuto porre domande e assaggiare dolci tipici. Ci hanno pure fatto provare il “taqiyah”: una sorta di cappello da preghiera musulmano indossato per lasciar respirare meglio il capo (a volte, infatti, è traforato). È stato veramente molto interessante incontrare queste persone e conoscere degli aspetti del loro paese».

Belice

Un genitore ha descritto il terremoto del Belice, di cui è stato testimone e protagonista, da bambino, con l’obiettivo di parlare dell’effetto che il terremoto siciliano degli anni ’60 ebbe relativamente a dinamiche migratorie interne all’Italia, ma dirette anche all’estero: nel caso specifico del genitore, in Svizzera, più precisamente nel Canton Ticino. Scrive un allievo: «Partendo dalle vicende legate al fenomeno scientifico dei terremoti, è nata una nuova discussione: abbiamo iniziato a parlare di xenofobia, cioè della paura dello straniero. Quelle persone, che avevano già riscontrato grandi difficoltà nel loro paese, da cui erano state costrette a scappare, hanno poi dovuto affrontare l’ulteriore difficoltà di non essere accettati. Un dato di fatto è che anche oggi, in tutti gli stati europei, ci sono persone di altre nazionalità, in percentuali che possono variare. In Svizzera, un quarto della popolazione è formato da stranieri e, a mio parere, si tratta di un numero piuttosto importante. Nonostante gli stranieri si siano ben integrati nel nostro paese da più generazioni, la xenofobia è tuttora presente. Sinceramente, ritengo che in un paese come la Svizzera, con la sua buona organizzazione sociale che permette di non avere particolari problemi derivanti dall’origine degli abitanti, la “paura dello straniero” non abbia senso di esistere. Come detto in precedenza, questa attività è stata davvero intensa. Credo ci abbia fatto riflettere tutti e trovo che sia stato molto interessante poter discutere di argomenti “forti”, come questi, già alla scuola media».



Giorgia Della Santa
2° anno di grafica - CSIA

Riscontri relativi alla giornata

Allievi

«Secondo noi la giornata progetto è stata molto interessante e bella. È stato un modo per conoscere altri paesi e le loro tradizioni. Inoltre, abbiamo passato del

tempo “particolare” con i nostri compagni e i nostri insegnanti. A noi sarebbe piaciuto vedere tutti i paesi proposti. Sarebbe stato molto meglio se fosse stato fatto un programma uguale per tutti».

Comitato genitori

«Una bella giornata: intensa, divertente, diversa. Sicuramente, un modo per conoscere meglio il/la compagno/a che ti sta accanto. I ragazzi si sono divertiti e hanno apprezzato quanto proposto, specialmente nelle postazioni in cui era possibile assaggiare o degustare cibi, magari sconosciuti e/o non facenti parte della propria alimentazione abituale. Per gli organizzatori e i collaboratori tanto lavoro, ma ne è sicuramente valsa la pena: la giornata è riuscita perfettamente! Un caloroso ringraziamento a tutti coloro i quali si sono prodigati per la sua realizzazione».

Docenti

«Penso al fatto – emerso anche nell’organizzazione di questa giornata – che per allievi originari di altri paesi non sia stato facile “esporsi come diversi”. Ho notato come allievi di origine straniera sentano talvolta la necessità psicologica di “mimetizzarsi” e, di solito, lo fanno con successo; a questo punto, però, ci domandiamo se questa sia la vera integrazione. Proprio per i motivi addotti, giornate come quella organizzata in sede potrebbero servire a dare importanza al diverso e non ad abbassarlo d’importanza. È vero che, ancora oggi, molti allievi si vergognano a mostrare le proprie origini, ma, allo stesso tempo, ce ne sono anche tanti (sicuramente più che in passato), i quali sono fieri della propria provenienza, che fanno risaltare insieme alle peculiarità del paese d’origine. Evidentemente, il contesto familiare influisce molto verso l’uno o l’altro atteggiamento, così come la Società, la quale, oggi, veicola messaggi intesi a creare contrapposizioni forzate».

«Giornate di sede come quella dell’anno scorso sono molto importanti, non soltanto perché rispondono alle domande espresse nella fase organizzativa della stessa, ma perché consentono a tutti (adulti e ragazzi) di entrare direttamente in materia di integrazione e pluralismo. Il fatto che la Scuola, con il proprio peso istituzionale, dia voce, visibilità e legittimità alla diversità delle persone, è un contributo importante per l’intera Società. In questo caso, per la società svizzera e ticinese. Grazie all’incontro di diverse culture, tutti hanno da dare e tutti hanno da ricevere».



Richiedenti l'asilo minorenni non accompagnati alla Scuola media di Barbengo

Marco Calò, direttore della Scuola media di Barbengo

Esperienza del primo anno (anno scolastico 2015/2016)

La Scuola media di Barbengo da settembre del 2015 è una palestra per la sperimentazione di nuove pratiche per la scolarizzazione degli allievi minorenni non accompagnati, in particolare dei ragazzi ospitati da Croce Rossa Svizzera nel centro di Paradiso.

Il comune di Paradiso fa parte del comprensorio della Scuola media di Barbengo. Per tale ragione ci si è trovati ad affrontare tale interessante sfida educativa, legata all'importante fenomeno migratorio che ha carattere di urgenza in questo periodo storico.

All'inizio dell'anno scolastico 2015/2016 era previsto l'arrivo a scuola di sette richiedenti l'asilo minorenni non accompagnati, diventati quindici nel corso del mese di settembre per poi raggiungere quota diciannove allievi a fine dicembre 2015.

Il progetto di accoglienza ha previsto innanzitutto una distribuzione dei ragazzi nelle sei classi prime e nelle sei classi di terza media, con l'obiettivo sia di dare loro una prospettiva di formazione scolastica di base almeno biennale, sia di favorire il più possibile la socializzazione primaria attraverso l'insegnamento della lingua e l'offerta degli strumenti necessari per comprendere la realtà in cui vivono ed evitarne la ghettizzazione. Distribuendo infatti i ragazzi in più classi, rispettando un principio che ci siamo dati di non superare il numero di due per classe, si è cercato di favorirne l'inclusione e la conoscenza della cultura e delle tradizioni ticinesi attraverso la relazione in classe con i pari.

I minori non accompagnati di Paradiso avevano nella maggior parte dei casi una situazione di analfabetismo o quasi analfabetismo; è stato pertanto rafforzato il contingente ore delle docenti di lingua ed integrazione, al fine di facilitare l'apprendimento della lingua italiana e di cercare di colmare almeno parzialmente alcune lacune scolastiche (in particolare, oltre alla lingua italiana, nel primo anno si è lavorato sulla matematica, sulla geografia ed in parte sulle scienze naturali).

Per ogni allievo è stato preparato dalla direzione, in collaborazione con le docenti allogliotti e con gli educatori del Foyer di Croce Rossa di Paradiso, un orario personalizzato basato sulle capacità dimostrate da ognuno, sulla scolarizzazione precedente, sui progressi visti durante l'anno e sulle potenzialità che si sono evidenziate. Tale orario prevedeva inizialmente numerose ore di lingua ed integrazione in un'aula dedicata. Nel corso dell'anno gli orari sono stati più volte adattati, cercando una sem-

pre maggiore presenza nelle classi e quindi un sempre maggiore lavoro di relazione tra pari.

Anno scolastico 2016/2017 – sviluppi

Con l'inizio dell'anno scolastico 2016-2017 la situazione è evoluta.

Diciassette dei ragazzi presenti l'anno scolastico precedente sono stati promossi nelle classi di seconda e quarta media. In due casi è stato invece ritenuto più utile per gli allievi stessi un passaggio già al termine della terza media al Pre-Tirocinio di Integrazione.

Sono inoltre stati iscritti alla Scuola media di Barbengo dieci nuovi allievi minorenni non accompagnati, due in prima e otto in terza classe.

In totale alla fine del 2016 erano quindi presenti nella nostra scuola ventisette minorenni non accompagnati, di diverse provenienze: 1 dall'Albania; 2 dall'Etiopia; 4 dall'Afghanistan; 20 dall'Eritrea.

I ragazzi del Foyer hanno ricevuto in massima parte lo statuto di ammissione provvisoria. Sono allievi che verosimilmente rimarranno in Svizzera: il loro inserimento scolastico è una misura importante, di prevenzione e integrazione, che completa il lavoro educativo di Croce Rossa Svizzera.

Punti di forza e criticità evidenziate

L'aumento repentino del numero di ragazzi richiedenti l'asilo da scolarizzare alla Scuola media di Barbengo ha comportato numerose richieste di supporto da parte dei docenti. Inoltre non sempre è stato possibile, per le attuali figure in gioco, riuscire a dare seguito nel miglior modo ai continui stimoli in arrivo sia dai ragazzi richiedenti l'asilo sia dagli allievi senza trascorso migratorio. In particolare si sono evidenziate i seguenti punti forti e criticità che potranno essere tenuti in considerazione in futuro.

I punti forti

- l'inserimento nelle classi favorisce l'integrazione e le relazioni tra pari;
- forte coinvolgimento dei docenti e grande impegno di tutti per trovare soluzioni;
- ottima collaborazione e filo diretto tra scuola e educatori del Foyer, con interventi tempestivi in caso di necessità;
- richieste sempre maggiori di inclusione in classe da parte dei ragazzi richiedenti l'asilo, a dimostrazione dell'impegno e del desiderio di una sempre più attiva partecipazione alla vita sociale ticinese;



Lilli Manz
2° anno di grafica - CSIA

- risultati scolastici confortanti, ma che ancora non valorizzano pienamente le potenzialità e le possibilità degli allievi minorenni non accompagnati; le “note” finali di ogni materia non sono e non devono essere l’obiettivo primario del lavoro svolto a scuola.
- la direzione è sollecitata dai docenti in maniera costante con richieste di soluzioni didattiche ed organizzative variegate.

Le criticità

- in alcuni casi i docenti hanno avuto difficoltà a seguire in modo adeguato e personalizzato i ragazzi in classe, in quanto non potevano dedicarsi completamente ai minorenni non accompagnati ed anche per la mancanza di strumenti didattici ad hoc;
- in alcune materie ci sono temi molto lontani dal livello di comprensione dei ragazzi, che rischiano di diventare passivi e annoiati, con un rischio di frustrazione sia del docente, sia del ragazzo;
- l’orientamento professionale, a causa delle scarse competenze linguistiche e di base, deve tenere conto delle specificità del target e dei progetti pilota in corso con la Divisione della formazione professionale: il rischio è che gli allievi in questione abbiano aspettative non realizzabili;

Proposte operative e obiettivi

Si è notato che in numerosi casi risulta importante personalizzare gli orari degli allievi minorenni non accompagnati a causa di grandi differenze di apprendimento e di basi scolastiche. Per alcuni di loro si è dedicata una maggior quantità di ore di una materia quando si è vista una buona presa sull’allievo (ad esempio in tedesco) oppure una possibile prospettiva di apprendistato futuro (in educazione alimentare).

Altri sono stati esonerati da alcune materie, almeno fino al raggiungimento di una conoscenza sufficiente dell’italiano.

Una buona misura, che stiamo cercando di applicare, potrebbe essere di trovare degli stage o delle ore fisse di apprendistato, anche in orario scolastico.

È inoltre di fondamentale importanza per una reale inclusione e una crescita di tutta la sede, che l’esperienza

46 |

del lavoro con i ragazzi in questione venga condivisa e vissuta anche con tutti gli allievi senza un passato migratorio, per un lavoro di sensibilizzazione ed educazione alla cittadinanza rispetto al mondo complesso in cui stiamo oggi vivendo.

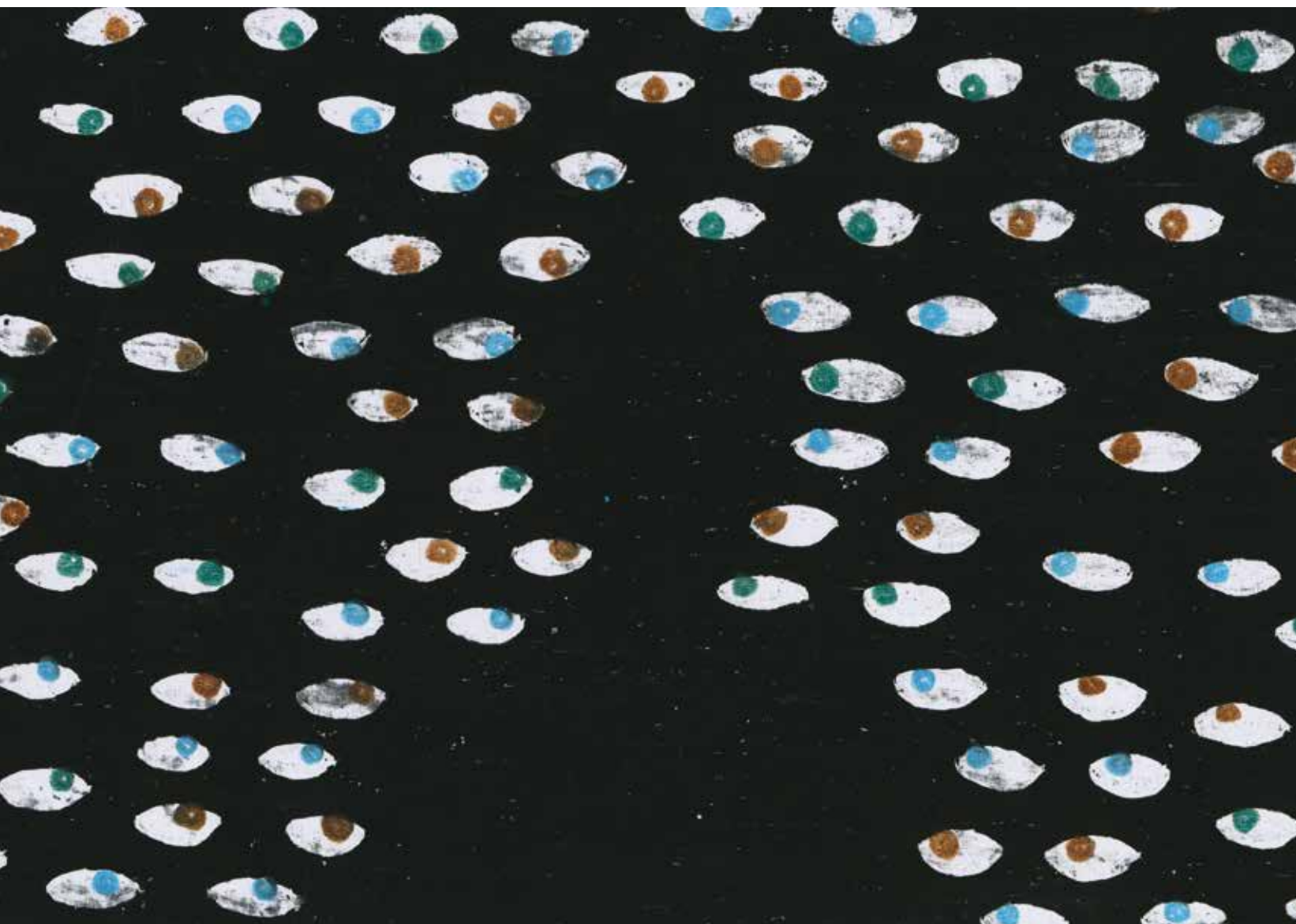
In conclusione, l'esperienza ci dice che gli obiettivi per i minorenni non accompagnati sono molto differenti tra allievo ed allievo e che va condivisa la situazione di

ogni singolo caso tra i responsabili del Foyer, i docenti del consiglio di classe, le docenti di lingua ed integrazione e la direzione.

Il punto chiave non è (solo o principalmente) il raggiungimento della licenza, o più precisamente non sono le singole "note" finali, ma piuttosto la definizione del miglior percorso possibile, anche post-scuola obbligatoria, di ogni allievo, differenziato e personalizzato.

Luca Riva

2° anno di grafica - CSIA





Il Pretirocinio di integrazione: da quali esigenze nasce e a che cosa serve

Sergio Bello, direttore dell'Istituto della transizione e del sostegno

Agli inizi degli anni Novanta nel Canton Ticino è cominciata un'importante immigrazione di bambini e giovani adolescenti. Da una parte erano i figli degli immigrati del decennio precedente che avevano maturato il diritto al ricongiungimento familiare. Dall'altra giovani provenienti da nuovi bacini d'immigrazione quali la ex Jugoslavia, l'Albania, la Turchia. Tradizionalmente legata ad una migrazione italiana prima, spagnola e portoghese poi, la nostra regione aveva saputo integrare i figli con una certa facilità grazie alle affinità linguistiche e sostanzialmente anche culturali dei giovani provenienti da questi paesi mediterranei. Il discorso invece è stato ed è differente per l'integrazione di giovani minorenni provenienti da aree geografiche, linguistiche e culturali più lontane dalla nostra realtà. Per la loro integrazione ci si è resi conto che occorre un tempo maggiore e un intervento di accoglienza più strutturato. La nostra scuola dell'obbligo quindi, in quegli anni, si è dotata dei mezzi necessari sviluppando un concetto d'integrazione inclusiva, con l'accoglienza diretta dei bambini nelle classi e istituendo la figura professionale del *docente per allogliotti* con le mansioni di accoglienza e di accompagnamento dell'allievo durante i primi due anni di frequenza nelle nostre scuole.

Negli stessi anni la Divisione della formazione professionale, già dotata di strutture di integrazione e d'appoggio per gli allievi in difficoltà, quali uno sviluppato settore della formazione empirica, un collaudato sistema di ispettorato e di mediazione e tutta una serie di corsi di recupero, si rese conto con preoccupazione che l'inserimento dei giovani arrivati in Ticino dopo la conclusione dell'obbligo scolastico nel paese di origine non era facile. Visti gli insuccessi riscontrati dai pochi che avviavano una formazione e preoccupata soprattutto per la sorte di coloro che nemmeno l'affrontavano, ha aperto nel 1992/93 una struttura di accoglienza per i giovani non italo-foni tra i 15 e i 21 anni: il Pretirocinio di integrazione (PTI).

Il Pretirocinio di integrazione, dal 2014 incluso nell'Istituto della transizione e del sostegno¹, è una struttura di accoglienza per giovani non italo-foni titolari di un permesso di soggiorno valido per il ricongiungimento familiare o di un permesso per *rifugiati* per i giovani provenienti da paesi in guerra. Da sottolineare che il PTI è da sempre dedito all'accoglienza di giovani svizzeri delle altre regioni linguistiche che si trasferiscono nel nostro Cantone e necessitano quindi dell'apprendi-

mento della lingua italiana. La scuola ha la durata di un anno scolastico e si prefigge l'obiettivo di favorire l'integrazione sociale e l'accesso alla formazione professionale attraverso l'insegnamento della nostra lingua. Storicamente è nata come scuola a tempo pieno strutturata con l'offerta di materie teoriche, laboratori pratici, orientamento professionale e stage in azienda. La programmazione delle attività didattiche si sviluppa attorno alle seguenti tematiche: la conoscenza di sé, la conoscenza del territorio e delle sue strutture, la conoscenza degli usi e costumi della nostra regione e la conoscenza del mondo del lavoro con la relativa scelta professionale. I temi vengono trattati tenendo conto dell'approccio interculturale, curando il piano relazionale e soprattutto privilegiando in modo sistematico la crescita della competenza linguistica con un lavoro sulle quattro competenze di base: la comprensione all'ascolto, la comprensione alla lettura, la produzione orale e la produzione scritta. Oggi alla luce dei cambiamenti dei flussi migratori il PTI ha diversificato l'offerta formativa proponendo un percorso a tempo pieno per gli allievi più scolarizzati e un percorso a tempo parziale per gli allievi poco o per niente scolarizzati, principalmente provenienti dall'Eritrea e dall'Afghanistan. In questo percorso formativo vengono accolti soprattutto minorenni non accompagnati che portano la nostra scuola a confrontarsi con nuovi scenari e il nostro Cantone ad affrontare nuove sfide per l'integrazione e l'inserimento professionale di questi giovani.

La situazione dei giovani migranti arrivati in Ticino dopo l'età di 15 anni è per l'appunto differenziata tra i *giovani scolarizzati* e i *giovani non scolarizzati*, indipendentemente dallo statuto di rifugiato.

I giovani scolarizzati dispongono, in generale, di competenze scolastiche di base che permettono loro di sviluppare le abilità linguistiche necessarie per accedere direttamente a un'offerta formativa scolastica a tempo pieno o professionale. Le misure messe in atto nel nostro Cantone all'interno del Pretirocinio di integrazione sono in linea con le raccomandazioni federali in materia.

Per i giovani non scolarizzati invece raggiungere l'obiettivo dell'inserimento professionale e il conseguimento di un diploma è più difficile, a volte anche improbabile. Infatti il recupero delle competenze scolastiche necessarie a poter frequentare una formazione professionale è legato alla capacità del singolo individuo di riuscire ad acquisire quelle competenze scolastiche mai

Note

1



sviluppate, indipendentemente dalla frequenza ai corsi di alfabetizzazione che vengono offerti.

Nella nostra esperienza abbiamo notato che, in generale, questi giovani manifestano chiare difficoltà di apprendimento e richiedono molto tempo per apprendere le basi scolastiche e linguistiche. Pertanto l'inserimento professionale auspicato deve avvenire a lungo termine e con l'investimento di molte risorse.

Bisogna inoltre tener conto della motivazione che spinge il singolo individuo a voler riuscire nel processo di integrazione professionale. Secondo la nostra esperienza spesso questi giovani raggiungono un livello di apprendimento oltre il quale faticano ad andare. Questo aspetto è importante da considerare per spiegare il grado di successo o insuccesso dell'intervento formativo.

È utile sottolineare che molti di questi giovani, soprattutto rifugiati, hanno subito dei traumi nel loro paese e/o durante il viaggio verso l'Europa. L'offerta di percorsi di sostegno psicologico mirati all'elaborazione

dei traumi subiti potrebbe essere una presa a carico parallela a quella delle misure per l'insegnamento della lingua. Nelle classi di accoglienza di giovani non scolarizzati (circa 50 allievi) del Pretirocinio di integrazione stiamo sperimentando un percorso in tal senso.

Asha Tognola

2° anno di grafica - CSIA



L'uso dei media, il rendimento scolastico e il comportamento sociale degli allievi a scuola

Anne-Linda Camerini, docente e ricercatrice presso l'Università della Svizzera italiana, dottorato in comunicazione

| 51

Teresa Cafaro, collaboratrice scientifica presso l'Università della Svizzera italiana, master in comunicazione

Francesco Vanetta, consulente presso l'Università della Svizzera italiana, licenza in scienze dell'educazione

Peter J. Schulz, professore ordinario presso l'Università della Svizzera italiana

Primi esiti di un'indagine longitudinale che per ora ha coinvolto le classi di 4^a, 5^a elementare e 1^a media

Introduzione

È vero che l'uso dei media è associato a voti più bassi e a comportamenti controproducenti degli allievi? Questi sono interrogativi che sovente circolano nel nostro Cantone. Effettivamente si riscontra una relazione tra questi fattori? Come evolve tra gli allievi durante il passaggio dall'età preadolescenziale (10 anni) all'età adolescenziale (15 anni)?

Per rispondere a queste e altre domande è in corso lo studio scientifico *MEDIATICINO* (www.mediaticino.usi.ch) condotto dall'Istituto di comunicazione sanitaria dell'Università della Svizzera italiana in collaborazione con il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Lo studio prevede di svolgere un sondaggio annuale tra gli allievi e uno biennale indirizzato ai genitori di questi allievi. Le risposte date ai sondaggi vengono associate con i voti ottenuti dagli allievi alla conclusione dell'anno scolastico. Per garantire l'anonimato e la confidenzialità dei dati l'abbinamento delle diverse informazioni viene effettuato tramite un codice di identificazione (ID). Ogni anno, i medesimi allievi rispondono alle varie domande previste nel questionario: in questo modo è possibile ottenere dei dati di natura longitudinale. Iniziato nel 2014 con le classi di quarta elementare del Cantone, lo studio è giunto al suo terzo anno e include attualmente un campione di partenza di quasi 1'500 allievi e i loro genitori, provenienti da tutte le 35 scuole medie pubbliche, dall'Istituto Elvetico e dal Collegio Papio. Con il passaggio alla scuola media, il campione è stato ampliato per compensare l'inevitabile perdita di allievi da un anno all'altro (per esempio a causa di trasferimento, malattia o mancanza di interesse), garantendo così la massima rappresentatività dei dati.

In un precedente contributo pubblicato in questa rivista sono stati presentati i risultati del primo anno di *MEDIATICINO* in base ai dati raccolti tra 1'021 allievi del quarto anno delle scuole elementari. Questo primo sondaggio ha evidenziato che il rendimento scolastico e il comportamento sociale in classe peggiorano in modo significativo con l'aumento di un certo tipo di consumo mediatico. Questo è evidente sia nei bambini sia nelle bambine. Inoltre, i primi dati hanno dimostrato che il rendimento scolastico peggiora soprattutto in relazione ad un maggiore uso dei media a fini d'intrattenimento (per esempio guardare cartoni animati, giocare online). Oggi, tre anni dopo, è possibile approfondire lo sviluppo di questi risultati tenendo in considerazione l'evoluzione degli allievi e la continua trasformazione dell'am-

biente mediatico, legata soprattutto alla crescente diffusione dello smartphone. Il presente contributo vuole fornire quindi maggiori dettagli rispetto all'evoluzione del consumo mediatico negli anni, la regolamentazione dello stesso da parte dei genitori e il benessere dei giovani. In particolare verranno trattati il rendimento scolastico e il comportamento in classe.

Risultati

I seguenti risultati si basano sull'intero campione finale degli allievi che hanno partecipato allo studio negli ultimi tre anni. Lo scopo principale del seguente articolo è illustrare le diverse tendenze in un campione di allievi che fanno parte dei *Post-Millennials*, ovvero i nati nell'era digitale che ha visto l'avvento dello smartphone e dei tablet.

Composizione del campione

Da quando *MEDIATICINO* è in corso, il campione di partenza di allievi e dei rispettivi genitori è sempre cresciuto, passando da 1'083 nel 2014 a 1'184 nel 2015, per infine raggiungere la quota di 1'492 partecipanti nel 2016. Il tasso di risposta, cioè la percentuale di questionari che sono stati riconsegnati, rimane piuttosto alto per gli allievi (2014: 94%; 2015: 97%; 2016: 92%), mentre quello dei genitori è diminuito (2014: 80%; 2016: 57%). Nonostante questa diminuzione e grazie all'ampliamento del campione di partenza, nel terzo rilevamento il campione finale è composto da 1'375 allievi. Per 854 di questi ultimi è stato possibile abbinare le risposte date dai genitori. Nei tre rilevamenti la distribuzione di maschi e femmine è pari. Riguardo all'origine della famiglia, la percentuale con almeno un genitore di nazionalità svizzera rimane la maggioranza, con 66% nel 2014 e 69% nel 2016. Nel 2016, il 23% delle famiglie provenivano da paesi europei e l'8% da paesi terzi. È rimasta invariata anche la distribuzione del livello di istruzione dei genitori. In entrambi gli anni in cui sono stati interpellati i genitori, si è potuto constatare che la maggioranza ha concluso un apprendistato o la scuola professionale o il liceo (2014: 53%; 2016: 50%). Sono invece leggermente aumentate la percentuale di figli unici (2014: 17%; 2016: 21%) e quella di famiglie monoparentali (2014: 11%; 2016: 14%). Nonostante l'avanzamento del percorso scolastico che con l'inizio della scuola media prevede l'introduzione di nuove materie e compiti di maggiore difficoltà, la media dei voti di fine anno è rimasta piuttosto

alta (2014: 5.1; 2015: 5.2; 2016: 5.0) Va notato infine che negli ultimi tre anni i maschi avevano una media di circa 0.2 punti più bassa rispetto alle femmine.

Disponibilità dei media

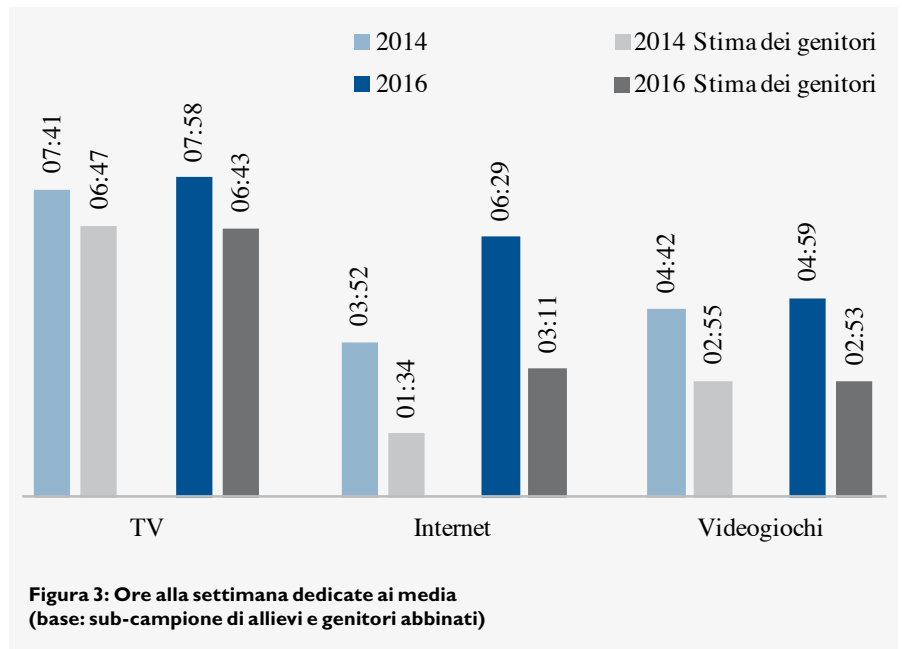
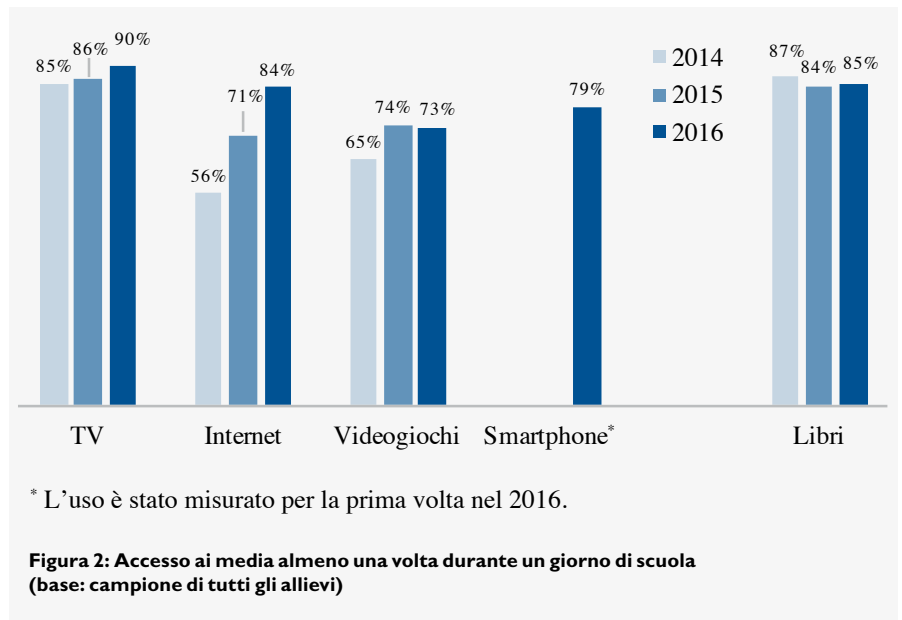
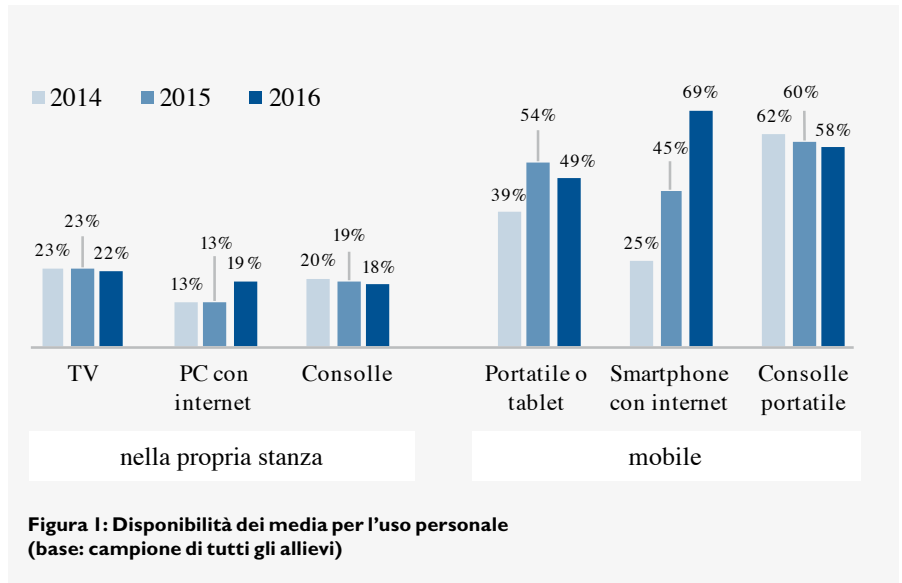
Nel questionario indirizzato agli allievi, una tematica che è stata indagata in particolare è la presenza di dispositivi fissi nella propria camera e dispositivi portatili ad uso personale. Come già emerso durante il primo anno dello studio, i media portatili sono i più diffusi tra gli allievi con una forte crescita della disponibilità di un proprio smartphone con accesso ad internet. Mentre in quarta elementare solo circa 3 allievi su 10 affermavano di possedere uno smartphone, in prima media questo dato è passato a 7 allievi su 10.

Consumo mediatico

Tra gli allievi di prima media, il medium più utilizzato sia durante i giorni di scuola sia durante il weekend rimane il televisore seguito da internet, lo smartphone e i videogiochi. È notevole come l'uso di internet sia continuamente aumentato. Mentre nel 2014 il 56% degli allievi in quarta elementare navigava su internet almeno una volta durante un giorno di scuola, nel 2016 la percentuale è salita all'84%. Nonostante l'aumento di allievi che accedono ai media, il tempo dedicato alla lettura di libri (a scopo ricreativo) rimane piuttosto invariato. Nel 2016 l'85% degli allievi riferiva di dedicarsi alla lettura durante le giornate scolastiche.

Agli allievi e ai loro genitori è stato richiesto di stimare la quantità di ore trascorse con i media, ed è emerso che la percezione dei genitori riguardo al consumo mediatico del proprio figlio continui ad essere minore rispetto al consumo effettivo riportato dall'allievo, soprattutto per quanto riguarda internet. Quest'ultimo è aumentato, in media, da 3 ore e 52 minuti alla settimana nel 2014 a 6 ore e 29 minuti nel 2016. I genitori invece hanno stimato che il tempo che il loro figlio trascorre online corrispondesse in media ad un'ora e 34 minuti nel 2014 e a 3 ore e 11 minuti nel 2016.

Durante l'ultima edizione dello studio, è stato chiesto per la prima volta agli allievi di indicare i loro tre programmi televisivi, servizi digitali e videogiochi preferiti. Questo ha permesso di creare una *wordcloud* per ogni medium nella quale il font della scrittura indica la frequenza con la quale il programma, il servizio digitale e il videogioco sono stati menzionati. Tra i programmi televisivi più amati al primo posto troviamo *Victorious*,

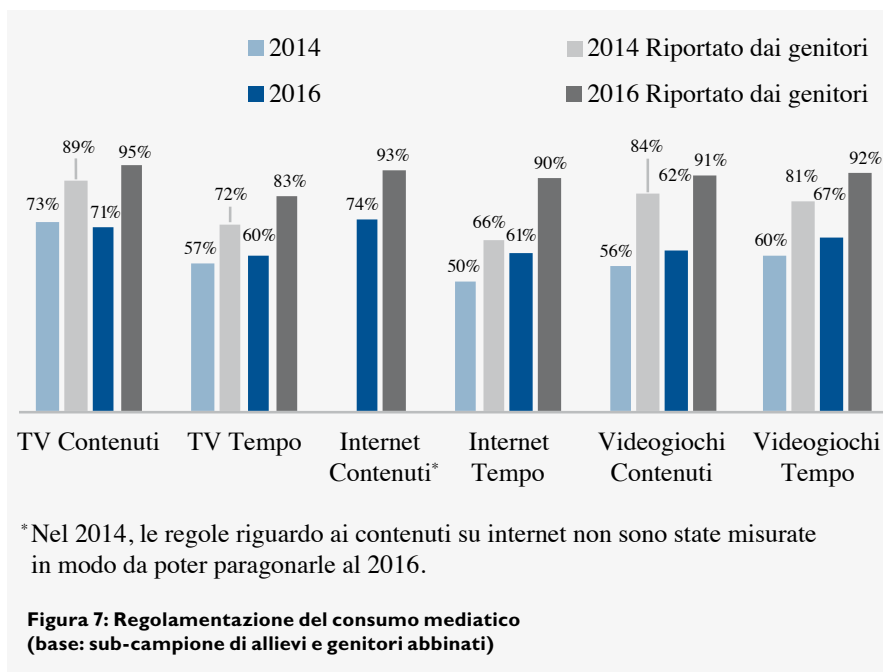


77% possiede un proprio smartphone mentre tra quelli di famiglie con un reddito di almeno 120'000 CHF, la percentuale si attesta al 57%. Infine, è importante considerare il tipo di consumo mediatico e non quest'ultimo in termini assoluti. Da un'analisi specifica dei dati del 2014 e 2015, è emerso che l'uso di internet per scopi di intrattenimento e di comunicazione tramite i social e messaggi istantanei in effetti peggiora i voti finali mentre l'uso di internet per scopi informativi ed educativi non ha un impatto negativo sul rendimento scolastico. Riguardo al comportamento in classe, i dati del 2016 confermano che un maggior uso dei media è legato a un peggior comportamento sociale, il quale assume diverse forme verso i coetanei, come, ad esempio, dire bugie, minacciarli, escluderli dalle attività e picchiarli. Questa associazione si è mostrata indipendentemente dal sesso degli allievi.

Conclusioni e prospettive future

Il presente contributo ha voluto fornire un breve riassunto dell'evoluzione del consumo mediatico e la sua relazione con il rendimento scolastico e il comportamento sociale in un campione di oltre 1'000 allievi nati nel 2005/2006 e provenienti da tutto il Canton Ticino. Si tratta di risultati basati sullo studio *MEDIATICINO*, iniziato nel 2014 nelle classi di quarta elementare con lo scopo di seguire gli allievi fino al 2019, quando terminerà il loro percorso di scuola dell'obbligo.

Attualmente è in corso il quarto rilevamento che prevede un sondaggio tra gli allievi che frequentano la seconda media. Come avvenuto negli anni precedenti, la raccolta dei dati viene effettuata grazie alla preziosa collaborazione con le scuole medie pubbliche, l'Istituto Elvetico e il Collegio Papiro. A conclusione del presente articolo, si ringraziano l'Ufficio dell'insegnamento medio del DECS, le direzioni delle scuole, gli insegnanti, gli allievi e i rispettivi genitori coinvolti in questo studio unico nel suo genere a livello cantonale.





IUFFP

ISTITUTO UNIVERSITARIO
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE

*L'eccellenza svizzera
nella formazione professionale*



**"IL M Sc:
TRAMPOLINO
DI LANCIO PER
LA MIA CARRIERA
NELLA FORMAZIONE
PROFESSIONALE."**

*M. G., studentessa M Sc
in formazione
professionale*

MASTER OF SCIENCE IN FORMAZIONE PROFESSIONALE

- ▶ scientifico e orientato alla pratica
- ▶ interdisciplinare: economia, sociologia, psicologia e scienze dell'educazione
- ▶ plurilingue (tedesco/francese/inglese)
- ▶ 120 ECTS, 6 semestri (studio a tempo parziale)



Informazioni e iscrizioni: +41 58 458 27 38, mcs@iuffp.swiss, www.iuffp.swiss/MSc



L'importanza della componente motoria nell'apprendimento numerico

Lietta Santinelli, ergoterapista presso il Centro Ergoterapia Pediatrica CEP
Silvia Sbaragli, professore in didattica della matematica,
Dipartimento Formazione e Apprendimento – SUPSI

Sono diverse le competenze matematiche che un allievo deve acquisire in continuità dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare per riuscire a possedere e gestire i primi passi verso l'apprendimento numerico: conta orale, corrispondenza biunivoca, enumerazione, conteggio, rappresentazione delle cifre ecc. Per poter acquisire tali competenze, gli allievi necessitano di abilità motorie che influenzano la comprensione e gestione di questi concetti matematici. È in effetti in questi livelli scolastici, ma non solo, che l'apprendimento della matematica dovrebbe essere *percettivo-motorio*, ossia dovrebbe avvenire attraverso la percezione e l'azione motoria sulla realtà.

Molte teorie attuali in didattica della matematica mettono in evidenza l'importanza delle attività sensoriali e cinestetiche del corpo (azioni, gesti, movimento corporeo ecc.) per l'acquisizione matematica. Fra queste ricordiamo la teoria dell'*embodiment cognition* secondo la quale, per la maggior parte, gli esseri umani concettualizzano i concetti astratti matematici in termini concreti, utilizzando idee e modelli di ragionamento fondati sul sistema senso-motorio che interagisce con il mondo (Lakoff, Núñez, 2005).

Il termine *embodied cognition* significa letteralmente conoscenza incorporata o incarnata ed è la scienza dei processi cognitivi basati sulla nostra fisicità di esseri umani, per quanto riguarda sia il corpo sia il cervello. “Una delle grandi scoperte della scienza cognitiva è che le nostre idee sono modellate dalle nostre esperienze corporee: non nella semplice modalità di corrispondenza uno a uno, ma indirettamente, attraverso la conoscenza del nostro intero sistema concettuale nella vita quotidiana. Il punto di vista cognitivo ci induce a chiederci se anche il sistema delle idee matematiche sia fondato indirettamente sulle esperienze corporee, e se sì, precisamente come” (Lakoff, Núñez, 2005, p. 14).

Nell'esempio aritmetico che gli autori presentano nel testo, ipotizzano che ci siano correlazioni regolari a livello neurale tra operazioni fisiche senso-motorie e operazioni aritmetiche. Le acquisizioni che derivano da esperienze senso-motorie nella vita quotidiana o nell'esperienza scolastica avvengono in età precoce, prima di qualsiasi esperienza nell'aritmetica formale.

Un'altra importante teoria che mette in risalto l'importanza dell'apprendimento percettivo-motorio è la *teoria dell'oggettivazione della conoscenza* di Radford (2008). Come riferisce l'Autore: “Una caratteristica centrale di questa teoria è che, diversamente dagli approcci mentali

cognitivi, il pensiero non è considerato come qualcosa che avviene soltanto 'nella testa'. Il pensiero è considerato piuttosto come costituito da componenti materiali e ideative: è composto dal linguaggio (interno ed esterno), dalle forme oggettivate di immaginazione sensoriale, dai gesti, dalla tattilità e dalle nostre azioni effettive con artefatti culturali” (Radford, 2011, p. 33). Il pensiero viene quindi considerato come un'*unità* dinamica *di componenti materiali e ideali* – una pratica sociale tangibile materializzata nel corpo (per esempio attraverso azioni cinestetiche, gesti, percezione, visualizzazione), nell'uso di segni (per esempio: simboli matematici, grafici, lingua scritta e parlata) e di artefatti di vari tipi (righe, calcolatrici e così via). In questa prospettiva teorica si ritiene che lo sviluppo delle competenze matematiche sia essenzialmente culturale e dipenda dalle condizioni contestuali, quindi anche dalle situazioni che vengono proposte e favorite in classe.

Seguendo tale approccio, la componente motoria, e la sua coordinazione con le altre componenti, acquista quindi un ruolo fondamentale.

Nell'ambito della riabilitazione alcune ricerche hanno messo in evidenza le difficoltà in campo matematico dei bambini con un *Disturbo della Coordinazione Motoria* (DCM), che rappresentano tra il 5 e il 6% dei bambini di età scolastica. Questi bambini, malgrado un livello cognitivo nella norma e l'assenza di un disturbo neurologico, incontrano delle difficoltà nell'acquisire ed eseguire delle abilità motorie coordinate; ciò interferisce in modo significativo e persistente sugli ambiti della loro vita quotidiana: cura di sé, apprendimento scolastico e attività del tempo libero. Studi recenti hanno messo in evidenza nei bambini con DCM la presenza frequente di disturbi visuo-spaziali ed esecutivi (memoria di lavoro, controllo inibitorio, attenzione esecutiva) che, uniti ai disturbi visuo-motori, rendono le competenze matematiche particolarmente difficili da acquisire. Ad esempio, in Pieters et al. (2012) emerge che i bambini dai 7 ai 10 anni con lievi DCM, possiedono un ritardo in ambito numerico di circa un anno, mentre bambini con gravi DCM possiedono un ritardo di due anni.

Se consideriamo ad esempio il conteggio, è innegabile l'importanza di possedere da parte degli allievi una buona coordinazione di strutture numeriche, visuo-spaziali, esecutive e visuo-motorie. Il bambino deve infatti aver acquisito diverse componenti della matematica:



- la *conta orale*, ossia conoscere le parole-numero specifiche (nomi dei numeri: uno, due, tre ecc.) della filastrocca o cantilena del numero;
- la *corrispondenza biunivoca*, ossia il saper associare ad ogni elemento di un insieme uno e un solo elemento di un altro insieme, ossia collegare ogni parola-numero con ciascun oggetto da contare;
- l'*enumerazione*, l'azione di organizzazione spaziale di una collezione che permette di percorrerla in maniera controllata e ordinata, ossia di passare una e una sola volta da ogni elemento della collezione (Briand, 1999);
- la *cardinalità* dell'insieme, che consiste nel comprendere che l'ultima parola-numero pronunciata nel conteggio corrisponde alla numerosità dell'insieme contato.

Ma l'acquisizione di questi aspetti matematici potrà avere un'efficace ricaduta concreta soltanto se verrà coordinata con gli aspetti percettivi-motori. In particolare, il bambino dovrà essere in grado di coordinare contemporaneamente la parola, l'elemento della raccolta e il gesto (visivo o manuale). Tutti gli elementi dovranno

essere considerati una e una sola volta secondo una strategia visuo-spaziale efficace, considerando la parola-numero giusta al posto giusto e, infine, sapendosi fermare quando si sono considerati tutti gli elementi.

Tra le difficoltà più diffuse da parte degli allievi nell'effettuare un conteggio vi sono ad esempio: non ricordare la sequenza numerica; avere un piano di enumerazione caotico, senza una strategia visuo-spaziale stabile e affidabile – che comporta ad esempio il toccare uno stesso elemento più volte oppure dimenticarne alcuni –; non riuscire a coordinare il livello gestuale e di ritmo tra parola-numero e elemento considerato; non sapersi fermare ecc.

Queste difficoltà sono spesso genericamente attribuite all'ambito matematico, senza sviscerare in profondità le loro origini e cause, e di conseguenza i possibili interventi. I bambini con DCM sono particolarmente in difficoltà nel gestire questi aspetti, in quanto presentano dei disturbi che possono influenzare la gestione del conteggio.

Innanzitutto i disturbi motori influenzano la coordinazione tra parola, gesto ed elemento. Questa coordina-

CARAN D'ACHE

Genève

atelier



Petra Silvant / grafica, illustratrice

Studmattenweg 26, 2532 Magglingen BE
tel/fax 032 322 04 61, mobile 079 607 80 68
petra.silvant@carandache.com

Svizzera francese / Ticino



Peter Egli / grafico, illustratore

Zypresenstrasse 11, 8003 Zürich
tel 052 222 14 44, mobile 078 769 06 97
peter.egli@carandache.com

Svizzera tedesca



Simone Hauck / docente

Bool 12B, 8574 Oberhofen TG
tel 071 670 01 45, mobile 079 541 34 65
simone.hauck@carandache.com

Svizzera tedesca

I corsi di disegno e di pittura

« Caran d'Ache atelier » vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici.

Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti : Caran d'Ache assume i costi per l'animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.

carandache.com/atelier



zione può essere considerata un'azione spazio-temporale, alla stessa stregua di attività motorie come saltare seguendo un ritmo sonoro, prendere e lanciare una palla, saltare la corda, tagliare con le forbici. In secondo luogo, i disturbi visuo-spaziali influenzano il piano di enumerazione che si presenta nei bambini con DCM disordinato e poco efficace, caratterizzato da grandi "balzi" oculomotori che rendono difficile l'organizzazione spaziale. Questi bambini incontrano spesso difficoltà in altre attività a forte componente visuo-spaziale, quali ad esempio cercare un oggetto in mezzo ad altri, cercare su un libro i disegni in legame con una storia ecc. Infine, i disturbi esecutivi influenzano l'organizzazione e il monitoraggio del compito; ad esempio la memoria di lavoro debole ostacola la considerazione degli elementi da contare e di quelli già contati. Laddove il gesto, nei bambini senza difficoltà, agisce come supporto esterno alla memoria di lavoro, i bambini con DCM si trovano in doppia difficoltà.

Per proporre degli aiuti specifici ai bambini con DCM, siano essi stimolazioni mirate o strategie compensatorie, è importante che i docenti possano osservare questi aspetti in modo il più possibile specifico e puntuale, scomponendo i diversi aspetti dei concetti richiesti secondo le diverse variabili (disposizione degli elementi, numero di elementi, natura degli elementi, distanza tra gli oggetti, dimensione dello spazio a disposizione ecc.) e modificando di conseguenza le situazioni proposte. Alcune strategie che si possono applicare inizialmente possono essere ad esempio aumentare gli stimoli tattilo-cinestetici appesantendo gli elementi da contare, creare un feedback visivo colorando/evidenziando gli elementi già contati, separare fisicamente il gruppo degli elementi ancora da contare e gli elementi già considerati ecc. Strategie di questo tipo permettono ai bambini con DCM di rinforzare la percezione del gesto, migliorare l'organizzazione visuo-spaziale, la coordinazione occhio-mano, così da coordinare meglio l'enumerazione o la coordinazione tra gesto, oggetto e parola-numero nei diversi contesti.

L'uso esplicito di accorgimenti da parte dei docenti e una buona attenzione didattica consente agli allievi di gestire e possibilmente superare eventuali difficoltà che incidono anche sull'apprendimento della matematica. Come osserva Schneuwly: "L'insegnamento non impianta nuove funzioni psichiche nel bambino. Esso mette a disposizione degli strumenti e crea le condizioni necessarie affinché il bambino le costruisca" (1994, p. 288).

Una stimolazione mirata delle abilità dei bambini all'interno del contesto ecologico (a scuola, a casa e nel tempo libero) massimizza l'efficacia della presa a carico dei bambini con DCM. In quest'ottica, può essere molto proficua la collaborazione tra ergoterapisti e docenti, per la prevenzione e stimolazione precoce delle abilità.

Il dosaggio delle difficoltà è una componente importante della diversificazione pedagogica nell'aiuto a questi bambini, e non solo, che spesso sviluppano paura o addirittura avversione nei confronti della matematica, generata da esperienze negative e frustrazioni, che possono anche avere ripercussioni nel loro futuro percorso scolastico e professionale.

Bibliografia

- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénériques et numériques. Étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénérique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), pp. 41-76.
- Lakoff, G., & Núñez, R.E. (2005). *Da dove viene la matematica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pieters, S., Desoete, A., Van Waelvelde, H., Vanderswalmen R., & Roeyers, H. (2012). Mathematical problems in children with developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 33, pp. 1128-1135.
- Radford, L. (2008). The ethics of being and knowing: Towards a cultural theory of learning. In Radford, L., Schubring, G., & Seeger, F. (Eds.). *Semiotics in mathematics education*. Rotterdam: Sense Publishers. 21, pp. 5-234.
- Radford, L. (2011). Sullo sviluppo del pensiero matematico nei giovani studenti: la graduale armonizzazione di percezione, gesti e simboli. In D'Amore, B. & Sbaragli, S. (Eds.). *Un quarto di secolo al servizio della didattica della matematica*. Bologna: Pitagora, pp. 33-39.
- Robutti, O. (2006). *Embodied cognition e didattica della matematica. La matematica e la sua didattica*, 2, pp. 163-186.
- Schneuwly B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), pp. 281-291.

ALLA SCOPERTA DEL MONTE BRÈ!
 NUOVO PROSPETTO CON GITE
 PER SCUOLE E FAMIGLIE!

MAGGIORI INFORMAZIONI:
 T. +41 (0)91 971 3171
 INFO@MONTEBRE.CH
 WWW.MONTEBRE.CH

tecnocopia
 document solutions
 via Cantonale 41 | Lamone | tecnocopia.ch

alder + eisenhut
turngeräte sportgear service

Industriestrasse 10
 9642 Ebnat-Kappel
 Telefon 071 992 66 33
 info@alder-eisenhut.swiss
 www.alder-eisenhut.swiss

AGENDA DEL DOCENTE 100% made in Lugano

Programma l'anno scolastico con un tocco di colore e fantasia!
www.facebook.com/annagenda/ <https://annaagenda.jimdo.com>
 Idea, grafica e illustrazioni Ma. Anna Daldini anna.d.agenda@gmail.com

Piazza Grande 5, 6601 Locarno
 Via Guisan 10, 6710 Biasca

Società Elettrica Sopracenerina Servizio clienti 0848 238 238, www.ses.ch

Allo Zoo di Zurigo con la scuola

Lo Zoo di Zurigo vi promette un'escursione ricca di scoperte e un luogo di studio dagli aspetti più disparati:

- Per le classi vi proponiamo visite guidate particolarmente adatte alle diverse fasce d'età, anche in lingua italiana. Temi a scelta.
- La settimana di studio si presta in particolar modo per un viaggio scolastico. L'alloggio può essere organizzato presso la casa degli scout negli immediati dintorni (www.pfadihuuszueri.ch)
- Le FFS vi propongono – con il RailAway – un biglietto combinato che include il viaggio e l'entrata allo zoo.

Per informazioni più dettagliate concernenti il nostro servizio per le scuole vogliate consultare il sito **www.zoo.ch/schule**

osservare – scoprire – imparare

I nostri partner:
 Zürcher Kantonalbank **EWZ** la Mobiliare **MIGROS**



Educarci alla fragilità

Giovanni Pellegrini, L'ideatorio, Università della Svizzera italiana

Tu! Un'esposizione sulla diversità a Lugano e a Bellinzona

Accade proprio a tutti. Per uno scalino, un gene difettoso o semplicemente a causa del passare degli anni, il nostro corpo si ferisce e perde colpi. Anche senza ammalarsi o invecchiare il limite è sempre lì, ci accompagna, ci definisce. Siamo fatti così. L'uomo per sua natura è vulnerabile. Per alcune persone questa fragilità è più evidente, diventa fatica, diventa esclusione. In alcuni casi la menomazione diventa criterio di giudizio e l'altro diventa il sordo, il cieco, il trisomico. Il deficit diventa il tutto.

Eppure sappiamo che tra il “corpo biologico” e il “corpo vissuto”, esiste un ampio spazio di abilità, di relazioni, di opportunità. Allora, occorre chiedersi se esista una cultura che sappia guardare a quel corpo vissuto, per poi cogliere nelle ferite dell'altro (e in se stessi) non solo la mancanza o il deficit, ma lo spazio del possibile, del vivibile, dell'umano. Nel 1942 anche il cioccolataio Camille Bloch ebbe un problema di deficit: il cacao era difficilmente reperibile. Decise di riempire il suo impasto con delle nocciole. Con meno cacao si poteva fare un ottimo cioccolato. Lo chiamò Ragusa. È possibile trasformare una mancanza in opportunità? È possibile accogliere questa nostra vulnerabilità e darle uno spazio? Scuole, luoghi pubblici, opportunità lavorative, socialità, luoghi di vita che possano riempirsi di nocciole, per creare una società ancor più buona? Ben sapendo che quello che giova al singolo sarà utile a tutti? In Svizzera ci sono circa un milione di persone che vivono una situazione di handicap. È possibile non relegare questa normale fragilità dell'uomo nei retroscena del nostro vivere, in non luoghi segnati dall'inesistenza sociale, dove si può solo vivere tra parentesi? Noi crediamo che sia possibile, ma per trasformare questa possibilità in vita vissuta, occorre parlarne.

È nata così l'esposizione dal titolo *Tu! Un percorso sulla diversità* creata da L'ideatorio dell'USI in collaborazione con Pro Infirmis Ticino e Moesano. L'esposizione è aperta a Villa Saroli a Lugano, dal 3 aprile al 7 dicembre 2017. Verrà poi proposta a Bellinzona nel 2018. *Tu!* è un'esposizione per giocare, sorridere e riflettere sul tema della diversità. Alle scuole di gradi diversi viene proposto un percorso didattico specifico, accompagnato da animatori. Per i più piccoli si parte dalla storia del “Pentolino di Antonino”¹, per i più grandi dalle testimonianze di persone con disabilità; come sfondo culturale abbiamo scelto le riflessioni dell'antropologo Charles Gardou². Il progetto intende alimentare pensieri, atteggiamenti, comportamenti e pa-

role su come sono percepite, considerate e trattate le persone con disabilità. Dato che la vulnerabilità appartiene a tutti, lo stesso percorso dovrebbe alimentare pensieri, atteggiamenti, comportamenti e parole su se stessi e sugli altri, indipendentemente dalla presenza o meno di una disabilità.

Testimonianze

L'esposizione è nata dall'ascolto di alcuni testimoni che hanno narrato il loro percorso di vita. Esperienze raccontate anche con le tecnologie della realtà virtuale e filmati a 360 gradi. Fatiche, esclusioni, paure, ma poi anche coraggio, resilienza, possibilità, come per Claudio Moneta: “Io non auguro a nessuno di schiantarsi con una moto a 100 km/h, ma credetemi, nella vita l'unica cosa che non cambierei è stato proprio quell'incidente stradale. Mi sono trovato sull'asfalto come un bambolotto smontato. Ricordo il rumore, la visione delle mie braccia spappolate, dentro la tuta il corpo era tutto girato. Ricordo la gente intorno a me. Ero convinto che sarei morto, e invece dopo 12 giorni di coma, mi sono risvegliato. Se oggi faccio il calcolo di Claudio dopo l'incidente e sottraggo il Claudio prima dell'incidente esce qualcosa di positivo. L'incidente mi ha regalato la consapevolezza di andarsi bene per quello che si è. No, non auguro a nessuno di schiantarsi con una moto, eppure a me è successo, e sono diventato più vivo di prima.”

L'esperienza della vulnerabilità ci riporta all'essenziale, ma anche l'esperienza della disabilità che segna e ferisce. Come quella di Piermario Fenaroli: “Subito dopo la nascita i medici dissero che ero clinicamente morto. La levatrice, in un ultimo disperato tentativo, mi praticò la respirazione artificiale e così tornai alla vita. Da allora sono imprigionato nel mio corpo spastico incapace di muoversi e di esprimersi. La gente quando mi vede è stupita: hanno paura ad avvicinarsi. Ma io sono come voi. E come tutti, per essere felice, vorrei essere accettato così come sono. Io chi sono? Io sono un uomo normale, anche se in carrozzella”.

Racconti semplici, ma carichi di significato, che permettono di avvicinarsi al mondo della disabilità e permettono di riconoscersi in queste persone in quanto esprimono quella fragilità che appartiene ad ognuno di noi. Narrazioni che ci ricordano che la disabilità non è solo nel deficit, ma è anche legata allo sguardo di tutti, alla rete sociale, all'accessibilità, a ciò che offre il nostro mondo, alla mancanza di diritti. Quando queste

Note

¹ Il pentolino di Antonino, Isabelle Carrier, Kite Edizioni, 2011

² Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva. Charles Gardou, Mondadori Education, 2016



attenzioni non ci sono, il deficit diventa disabilità. I visitatori, passando per le diverse sale espositive, sono confrontati con vari temi: dalla consapevolezza che la diversità esiste e costituisce parte del nostro mondo, alla comprensione di noi stessi come individui unici e pertanto diversi, per poi passare alle basi necessarie per creare e favorire una società inclusiva. Con lo slogan “avviciniamoci”, si potrà compiere quel piccolo passo verso questo mondo silenzioso e nascosto per accorgersi che tutti noi siamo più delle nostre capacità o delle nostre incapacità. Siamo più del nostro corpo imperfetto, caduco, vulnerabile. Ognuno di noi è un intricato groviglio di emozioni, ricordi, relazioni che

mutano nel tempo e nello spazio, che plasmano la nostra identità: un intricato groviglio di fili colorati che muta ogni giorno insieme a noi. È un modo per guardare se stessi che diventa modalità per vivere con gli altri, tutti gli altri.

Per ulteriori informazioni: www.tu-expo.ch



PACCHETTO GIOVANE

PACCHETTO GIOVANE, GRATUITO AL 100%

Conti, carte, prelevamenti gratuiti ovunque e tanto altro ancora a zero spese. Scopri tutti i vantaggi del Pacchetto GIOVANE. Per te anche un mondo di premi e convenzioni per eventi esclusivi.

bancastato.ch/pacchetti

 **BancaStato**
BANCA DELLO STATO DEL CANTONE TICINO

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattrice responsabile

Cristiana Lavio

Comitato di redazione

Rita Beltrami
Claudio Biffi
Spartaco Calvo
Michela Crespi Branca
Matteo Ferrari
Andrea Gianinazzi
Brigitte Jörimann Vancheri
Massimo Melasecca
Giorgio Ostinelli
Daniele Parenti
Alma Pedretti
Luca Pedrini
Serena Ragazzi
Raffaele Regazzoni
Daniele Sartori
Michele Tamagni
Tiziana Zaninelli Vasina

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11
fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA – Lugano
www.csia.ch
Kyrhian Balmelli
Cheyenne Martocchi
Pamela Mocettini
Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche – Bellinzona
www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)
Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

ISSN
2504-2807

