

2 Indicatori del sistema educativo ticinese

2 Standard minimi e qualità formativa del sistema scolastico  
di Giovanni Gandola

5 Unità scolastiche differenziate interne ai centri educativi  
di Leonia Menegalli

7 Case Management Formazione Professionale: un sostegno concreto  
di Agnese Delcò e Francesco Vanetta

10 Un progetto di orientamento realizzato nelle classi terze della Scuola media di Massagno  
di Giovanna Lafranchi

14 "Le medaglie non crescono sugli alberi!"  
di Amedeo Rondelli e Ivo Robbiani

18 Varietà dell'italiano, lingue del non-luogo e atteggiamenti linguistici: scuole italiane e ticinesi a confronto  
di Maria Catricalà

20 Atteggiamenti linguistici a confronto  
di Alessio Petralli

23 Il nuovo centro di competenza svizzero per gli scambi e la mobilità della *Fondazione ch*  
di Brigitte Jörimann Vancheri

24 Resoconto del progetto **PREDIL**  
di Chiara Bramani

27 Conoscenze sull'energia: un catalogo didattico sul tema *energia*  
di Urs Kocher

29 La «Trilogia di Locarno»  
di Arnaldo Alberti  
di Angelo Maugeri

30 Renato Giovannoli, «C'è un topo in un toponimo»  
di Giovanni Orelli

30 Comunicati, informazioni e cronaca

32 L'opinione di...  
Le sfide per la scuola e per l'economia  
di Luca Albertoni

303

Periodico della Divisione della scuola

Anno XL – Serie III

Marzo-Aprile 2011

# Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



Foto TIPress/D.A.

# Standard minimi e qualità formativa del sistema scolastico

di Giovanni Gandola\*

Nel mese di settembre scorso la Divisione della scuola ha dato avvio alla costituzione dei gruppi di lavoro per la progressiva implementazione di HarmoS nella scuola obbligatoria ticinese. In questi mesi tre diversi gruppi, ognuno dei quali ha ricevuto un mandato specifico, stanno approfondendo un aspetto saliente di questa riforma. L'auspicio, condiviso da tutti i partecipanti, è quello di saper cogliere questa opportunità per un rinnovamento qualitativo della scuola nel solco di una tradizione che nel passato ha dato garanzia di un'adeguata formazione scolastica.

Questo contributo più teorico si focalizza su un aspetto delimitato, ma centrale, della riforma, che è stato a suo tempo fortemente contestato: l'introduzione degli standard di formazione nazionali.

In effetti HarmoS, negli scorsi anni, in più di un'occasione, aveva suscitato reazioni emotive contrastanti. Aveva scatenato, anche in molti addetti ai lavori, il timore di essere omologati, di essere resi uguali gli uni agli altri, di farsi appiattare in una sorta di globalizzazione pedagogica, con la conseguenza di una perdita di libertà, ma soprattutto con il rischio di una riduzione di identità, perché la scuola e la cultura rimangono il veicolo e il riflesso di quello che siamo stati e siamo ancora oggi.

Ma cosa è in realtà il Concordato HarmoS? Una contaminazione del campo pedagogico ad opera del mondo aziendale? Una nuova fantomatica riforma scolastica decretata dai vertici? Oppure un principio regolatore benefico dell'insegnamento? E cosa sono gli standard di apprendimento nel progetto HarmoS?

Secondo Massimo Acciai<sup>1</sup> il termine standard, come quello di portfolio e tutor, è una delle tante parole che l'inglese ha preso in prestito da altre lingue, modificandone profondamente il significato originario. Chi penserebbe infatti che l'internazionale standard sia giunto a noi dal francese antico *estandard*, cioè stendardo? Il termine passa all'inglese col senso di "insegna", e successivamente di "livello", accezione ereditata anche dall'italiano.

I significati attuali, reperibili su qualsiasi dizionario, sono vari: modello al quale ci si uniforma; termine di riferimento o di comparazione; campione di un prodotto su cui si basa un giudizio di qualità.

## Per quale ragione si vogliono introdurre questi standard di apprendimento?

Innanzitutto va ricordato che HarmoS (art.1) vuole armonizzare gli obiettivi dell'insegnamento nella scuola obbli-

gatoria e garantire la qualità del sistema scolastico mediante degli strumenti comuni di pilotaggio.

Nell'ambito scolastico si utilizza spesso la definizione di standard delle competenze che sta ad indicare un livello minimo di conoscenze, sia teoriche sia pratiche, che l'allievo dovrebbe raggiungere e padroneggiare alla fine dell'anno: in parole povere cosa lo studente saprà e saprà fare.

L'art. 3 è chiaro in proposito: *durante la scuola obbligatoria, tutti gli allievi acquisiscono e sviluppano le conoscenze e le competenze fondamentali nei cinque settori principali: le lingue, la matematica e le scienze naturali, le scienze umane e sociali, la musica e le arti visive, il movimento e la salute.*

La denominazione di questa formazione è quella di "cultura" e corrisponde al concetto di "literacy" coniato dall'OCSE, che ingloba conoscenze, capacità e competenze. Il progetto attuale di HarmoS prevede – nei primi anni di implementazione – di concentrarsi solo su quattro discipline fondamentali: la lingua del territorio, le lingue straniere, la matematica e le scienze naturali.

In modo più concettuale, Gabriella Di Francesco<sup>2</sup> ci spiega che lo standard ha una funzione regolativa, in quanto introduce norme, modelli, regole con valore inderogabile. In campo formativo

## Indicatori del sistema educativo ticinese

Alcuni mesi fa è stata presentata la seconda edizione di *Scuola a tutto campo*, la raccolta di indicatori concernenti il sistema scolastico ticinese. Più di una "semplice" raccolta di statistiche, *Scuola a tutto campo* è un compendio ragionato di dati che permette un'ampia riflessione sul nostro sistema formativo e può costituire un documento di riferimento per le scelte di politica scolastica della nuova legislatura. Come tale, quest'opera si rivolge a chiunque voglia riflettere, dati alla mano, sullo stato di salute della scuola ticinese: politici, insegnanti, giornalisti, studiosi, ma anche semplici cittadini interessati. Al di là delle valutazioni più o meno positive di ogni singolo settore di indagine, gli indicatori permettono di affermare che il nostro sistema formativo è in buona salute, suscettibile comunque di ulteriori perfezionamenti.

Il volume, curato inizialmente dall'ex Ufficio studi e ricerche (USR) della Divisione della scuola con il contributo dello IUFFP e concluso dal Centro per l'innovazione e la ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del DFA/SUPSI, è più di un semplice aggiornamento dei dati della prima edizione del 2005. Si tratta infatti di un ambizioso progetto di rivisitazione e ampliamento. I temi trattati sono otto: equità; percorsi scolastici e titoli di studio; competenze e risultati; persona,



l'uso degli standard si concretizza nella possibilità di regolare il sistema formativo, di favorire la trasparenza e la riconoscibilità delle attestazioni, di facilitare la mobilità degli individui sia all'interno di una stessa nazione sia tra paesi diversi, di certificare le competenze acquisite, di promuovere la flessibilità e la personalizzazione dei percorsi formativi.

Secondo Franco Cambi<sup>3</sup> lo standard è uno strumento di verifica necessario per equiparare i processi di formazione. I vari standard sono da fissare nelle diverse discipline e nei vari ordini e gradi di scuola attraverso un lavoro che tenga conto dell'età evolutiva degli allievi, delle strutture delle discipline (ovvero dei concetti formali e delle conoscenze di base, poi via via rese più complesse e integrate fra loro in modo da costruire un sapere specifico e articolato) così da far possedere agli studenti delle vere competenze: cioè delle conoscenze applicabili e trasferibili in contesti diversi.

Ovviamente lo standard non deve essere concepito come l'unico obiettivo, esso va ricalibrato e accorpato a tutto il lavoro scolastico; altrimenti esso diventa solo un indicatore astratto. La sua funzione specifica, sempre secondo Cambi, è quella di indicare un punto di arrivo minimo e imprescindibile,

non essere l'insieme delle cose da insegnare. Ogni standard va ripensato nel curriculum, e fra standard e curriculum ci deve essere tensione e integrazione.

Nel concordato HarmoS si distinguono da un lato degli standard di prestazione fondati su un modello di competenza per le quattro aree disciplinari summenzionate e, dall'altro, degli standard orientati ai contenuti di formazione e alle loro condizioni di insegnamento.

Inoltre si precisa che gli standard non vanno a sostituire i piani di studio e i metodi di insegnamento, il loro scopo è quello di completarli con delle indicazioni più precise in merito ai risultati attesi in alcuni momenti tipici della scolarità: alla fine del 2°, 6° e 9° anno<sup>4</sup>. D'altra parte viene pure sottolineato il fatto che gli standard nazionali, fatte salve le prerogative delle regioni linguistiche, non vogliono uniformare il processo di formazione inteso come il connubio tra l'insegnamento e l'apprendimento, ma unicamente il prodotto minimo finale richiesto nelle diverse aree disciplinari. In tal senso si precisa che gli standard nazionali non determinano in modo diretto la qualità dell'insegnamento, quindi anche il processo che deve condurre ai risultati preventivati.

## Quale è il valore pedagogico intrinseco degli standard?

L'utilizzo degli standard, come livello minimo degli apprendimenti attesi, avrebbe, per la Di Francesco, delle straordinarie potenzialità educative.

Gli standard fornirebbero la base per definire e condividere un vero "patto formativo", sviluppando una responsabilizzazione degli studenti nella gestione del proprio percorso di studio, incrementando la motivazione personale e permettendo la pratica dell'autovalutazione. Tutti questi fattori aumenterebbero il rispetto degli impegni presi e ridurrebbero la dispersione scolastica: gli insuccessi, gli abbandoni prematuri.

Il termine competenza, ci spiega ancora Massimo Acciai, non è entrato nell'italiano da una lingua straniera moderna, il vocabolo latino *competentia* ha infatti fornito la base per le lingue neolatine. Esso in ambito psicopedagogico viene sempre più spesso adoperato, anche nei gradi educativi iniziali, come nella scuola materna dove per sviluppo delle competenze si fa riferimento al consolidamento delle abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e sociali. Le competenze parziali possono poi dar luogo alle macro-competenze o competenze complesse, definibili

civismo e integrazione culturale; innovazione e cambiamento; relazioni tra formazione professionale ed economia; risorse umane; risorse finanziarie. *Scuola a tutto campo* rappresenta quindi un vero e proprio check up generale dello stato di salute del sistema formativo, grazie al quale il lettore è in grado di capire e valutarne le condizioni.

Fra le novità di questa edizione vi è un'attenzione maggiore alla formazione professionale, un settore importante sia in termini di frequentazione sia in termini di interfaccia fra scuola e mercato del lavoro. Un altro punto interessante è il campo dedicato all'innovazione e al cambiamento, che, grazie ad un'inedita analisi dell'attività politica relativa alla scuola (atti parlamentari, decisioni governative, ecc.), offre la possibilità di capire come viene intesa l'educazione da parte di chi governa. Inoltre, gli argomenti già presenti nel primo volume sono stati rivisti, in alcuni casi in maniera approfondita. Un esempio è rappresentato dal capitolo delle risorse, scisso in due distinti campi: quello delle risorse umane e quello delle risorse finanziarie. Nel primo sono stati introdotti due nuovi indicatori relativi al corpo docente che offrono alcuni dati per riflettere, ad esempio, sull'assunzione dei nuovi docenti e sul ricambio del personale insegnante.

Altra novità di questa edizione è il supporto di pubblicazione: a ogni copia cartacea di *Scuola a tutto campo* è infatti allegato un CD-rom dove il lettore troverà le tavole con i dati dettagliati utilizzati per realizzare i numerosi grafici presenti nel volume e una versione pdf dell'intera pubblicazione.

È opportuno ricordare che una parte dei dati presentati ha una forte componente strutturale: si tratta di elementi che risultano relativamente stabili nel tempo, come per esempio quelli relativi al numero di allievi e docenti o ancora quelli concernenti i finanziamenti. Secondariamente, il particolare approccio nella scelta dei settori, che parte dall'analisi delle finalità del sistema, ha richiesto la realizzazione di nove indagini originali: vere e proprie raccolte di dati che i ricercatori hanno dovuto organizzare attraverso la messa a punto di questionari e altri strumenti specifici.

Presenteremo in un prossimo numero della rivista le risultanze principali di questa nuova edizione di *Scuola a tutto campo*, che s'inserisce nel novero delle iniziative del DECS per favorire il monitoraggio del sistema formativo e per disporre di dati oggettivi sui cui innestare ulteriori rinnovamenti e potenziamenti.

nell'esempio precedente, come le capacità di esplorare, organizzare e ricostruire le esperienze e la realtà.

Molti pedagogisti impiegano l'espressione "competenze personali" intendendo la costruzione dei tre elementi fondamentali dell'apprendimento: imparare a conoscere, imparare a fare e imparare a essere.

Secondo Franco Cambi le competenze stanno negli standard, ma anche lì superano. Il loro rapporto è dialettico: gli standard sarebbero dei "saperi minimi", le competenze richiedono trasferibilità e metacoscienza, esse diventano delle abilità nei contesti, nell'affrontare il nuovo. Per questa ragione sono meno standardizzabili indicando anche gli stili di pensiero, gli atteggiamenti mentali più difficili da verificare.

In proposito Gabriella Di Francesco annota: "non c'è opposizione tra standard e competenze; gli standard non presumono di definire la competenza, né pretendono di rappresentarne l'irriducibile complessità e neppure di significare il minimo ontologico di una disciplina (che cos'è il minimo della storia o della filosofia?); essi intendono rappresentarne quella componente descrivibile attraverso delle evidenze oggettivamente misurabili".

### Quali sono i vantaggi e gli svantaggi relativi all'introduzione nel mondo della scuola degli standard e delle competenze?

Per Franco Cambi i vantaggi sono chiari: essi creano uniformità e verificabilità. Gli svantaggi ci sono se gli standard finiscono per corrispondere integralmente a tutto il lavoro scolastico, reintroducendo così la logica dei programmi rispetto a quella del curriculum.

L'autore in questione precisa: "La scuola attuale ha bisogno di fissare il proprio lavoro su molti fronti; di stare dalla parte del curriculum e degli standard, di articolare il proprio operare didattico secondo conoscenze, competenze e riflessività, di lavorare tenendo ferma la verifica ma anche la progettazione. Così facendo però la professionalità del docente cambia radicalmente. Ed è questo che va ripensato, rispetto al rischio di un ritorno alla scuola dei programmi. Quella scuola è inattuale, archiviata dallo statuto dei saperi contemporanei,

dallo sviluppo della didattica e della pedagogia, ed è irrisuscitabile anche se la scuola del curriculum (almeno in Italia) è ancora da costruire e da collocare nella coscienza degli insegnanti".

D'altra parte è pur vero che stiamo vivendo in un'era nella quale lo sviluppo tecnologico ha reso obsolete tecniche e conoscenze personali con una velocità mai prima d'ora sperimentata. La domanda "cosa deve fare la scuola per fornire delle competenze in grado di sopravvivere nel tempo?" diventa dunque centrale nella definizione degli standard e nella progettazione dei curricula scolastici.

Claudio Gentili<sup>5</sup>, direttore del Nucleo formazione della Confindustria italiana, ritiene nel merito che la formazione abbia ormai travalicato lo spazio e il tempo, non sia più rinchiusa nello spazio fisico di una istituzione scolastica e non sia più ridotta nel tempo dell'età scolare. Il *Lifelong learning*, l'apprendimento lungo l'intero arco della vita, è diventato una realtà! Questo fatto, sempre secondo Gentili, dà alla scuola due compiti fondamentali.

La scuola non può pensare di inseguire le altre agenzie educative, ma deve saldamente ancorarsi al cuore della sua missione: porre le basi più solide possibili sul piano culturale e trasmettere il patrimonio delle generazioni passate senza indulgere alla moda del momento.

In secondo luogo la scuola, da "serra" o "prigione", come talora è vissuta dai giovani, deve diventare scuola aperta e non essere separata dal mondo esterno. Scrive ancora Gentili: "Nelle società postindustriali, in cui l'organizzazione sociale e produttiva è fondata sul sapere sperimentale e sulla sua traduzione in tecnologie e in sapere professionale, la funzione formativa diviene più complessa. Le conoscenze formali da una parte e le abilità professionali dall'altra sono tradizionalmente i prodotti di due organizzazioni distinte: la scuola e l'impresa, le quali, nella loro rigida autoreferenzialità, si sono sempre chiuse all'interno dei propri confini di azione tanto da non permettere la benché minima forma di infiltrazione l'una dell'altra. Oggi questi due mondi sono chiamati a collaborare nel duplice fine di valorizzare il capitale delle conoscenze di ognuno e di garantire una migliore rispondenza alle esigenze di un mercato del lavoro in continua trasformazione".

Tutte queste considerazioni lasciano intuire che l'occasione dell'introduzione di HarmoS non deve essere vanificata!

Essa è utile innanzitutto per rilanciare delle importanti riflessioni sul significato dei vari apprendimenti ritenuti fondamentali e necessari: perché, quando e quanto conoscere di un determinato sapere.

Secondariamente essa va a stimolare la responsabilità della scuola nel ripensare e aggiornare non solo i contenuti disciplinari, ma anche tutta una metodologia didattica atta a sviluppare delle competenze (abilità mentali, etiche e sociali) che potranno poi essere trasferite e applicate in successivi contesti formativi e professionali.

L'augurio è che il cantiere che si sta aprendo sia in grado di coinvolgere in modo importante anche e soprattutto i docenti (con le loro classi) attraverso delle sperimentazioni didattiche e delle verifiche pedagogiche adeguatamente monitorate dai quadri scolastici.

*\* Docente di sostegno pedagogico presso la Scuola media di Gravesano e docente di psicologia presso il Liceo di Lugano 1*

## Bibliografia

- Di Francesco Gabriella, *La certificazione delle competenze*, Franco Angeli, Milano, 2000.  
Cambi Franco, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.  
Cambi Franco, *Formare alla scienza nella scuola secondaria di secondo grado*, Armando Editore, Roma, 2007.  
Gentili Claudio, *Scuola ed extrascuola*, La Scuola, Brescia, 2002.  
Gentili Claudio, *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*, Armando Editore, Roma, 2008.

## Note

- 1 Massimo Acciai, scrittore, direttore della rivista on-line *Segreti di Pulcinella*.
- 2 Gabriella Di Francesco, dirigente dell'area "Sistemi e metodologie per l'apprendimento" dell'Isfol.
- 3 Franco Cambi, professore ordinario di pedagogia generale presso l'Università degli studi di Firenze.
- 4 Secondo la modalità di conteggio di HarmoS: alla fine del 4°, 8° e 11° anno.
- 5 Claudio Gentili, docente di economia e politica del lavoro e della formazione presso l'Università degli studi di Firenze, direttore del Nucleo formazione di Confindustria.



# Unità scolastiche differenziate interne ai centri educativi

di Leonia Menegalli\*

Il Centro Educativo per Minorenni (CEM) è una struttura residenziale o diurna per la protezione di minorenni privi di un ambiente familiare idoneo a garantire il loro sviluppo e benessere e/o che manifestano disturbi evolutivi complessi, per i quali non è possibile, indicato o praticabile l'affidamento familiare. Le prestazioni dei CEM possono essere anche richieste per minorenni che manifestano disturbi educativi sul piano del comportamento e della personalità, non direttamente connessi con un disagio familiare. I CEM presenti sul territorio cantonale sono situati a Bellinzona (Istituto Von Mentlen) e a Lugano (Istituto Vanoni). Oltre alla struttura abitativa i due CEM dispongono anche di una scuola elementare interna sinora frequentata dai bambini collocati nei Centri. Questo vincolo era imposto dalle direttive cantonali in materia. A livello finanziario i due Istituti sono riconosciuti e sovvenzionati dalla Confederazione nell'ambito della Legge sulla protezione del minore. A questo proposito però nel maggio 2007 la Confederazione ha deciso (cfr. Rapporto Ufficio Federale di Giustizia, *Système de forfait pour les subventions d'exploitation*) di non più finanziare le prestazioni scolastiche delle sezioni interne ai CEM. In seguito a questa decisione, per valutare il futuro di queste sezioni scolastiche, il Consiglio di Stato ha incaricato un gruppo di lavoro di elaborare un rapporto che presentasse un'analisi dei bisogni espressi dal mondo della scuo-

la con particolare riferimento ai casi problematici, dell'offerta delle sezioni interne ai CEM e delle effettive possibilità di sviluppo rispetto ai bisogni espressi. Il gruppo di lavoro ha poi presentato una proposta operativa approvata dal Consiglio di Stato nel luglio 2009. Quindi a partire dall'anno scolastico 2010/2011 ha preso avvio, per due anni e in forma sperimentale, il progetto Unità Scolastiche Differenziate (USD), frutto del ri-orientamento delle sezioni scolastiche di scuola elementare interne agli Istituti Von Mentlen e Vanoni.

È importante sottolineare come la scuola ticinese sia tradizionalmente votata a favorire il livello maggiore possibile d'integrazione degli allievi, stimolando l'attivazione di risorse interne ed esterne in funzione del mantenimento della frequenza scolastica ordinaria.

Per tutte le situazioni di disadattamento per cui non vi è l'indicazione di scolarizzazione speciale o logopedica (Istituto S. Eugenio di Locarno), le misure di intervento sono deputate al Servizio di Sostegno Pedagogico (SSP) che opera direttamente all'interno del contesto scolastico con la collaborazione dei docenti titolari (gli allievi seguiti dal SSP corrispondono al 16% del totale degli allievi che frequentano le scuole elementari). Oltre all'ordinaria dotazione di risorse, il SSP (dal 2000) può far capo a richieste puntuali di risorse aggiuntive in relazione ai singoli casi particolarmente problematici, ri-

«Réussir à l'école est un puissant facteur de protection. Y échouer est un facteur de risque évident.»

E.M. Remarque

ferendosi alla preposta Commissione della Divisione della scuola (ca. 15 bambini SE beneficiano di questa risorsa ogni anno = 0,1% degli allievi SE). Infine per i casi in cui vi è una componente psichiatrica importante nelle difficoltà di adattamento del bambino è possibile far capo all'intervento dei Centri Psico-Educativi (CPE) che forniscono un intervento nel piccolo gruppo: questo avviene però solitamente a tempo parziale e a completamento della frequenza scolastica, di regola supportata dall'intervento del Servizio di Sostegno Pedagogico.

## Ripartizione degli interventi

Popolazione complessiva SE: ca. 15'000 bambini (escluse scuola speciale e scuole private)

|                   |       |
|-------------------|-------|
| SSP               |       |
| 2'400 bambini     | 16.0% |
| Scuole speciali   |       |
| 191 bambini       | 1.2%  |
| S. Eugenio        |       |
| 50 bambini        | 0.3%  |
| CPE               |       |
| 16 bambini        | 0.1%  |
| Casi problematici |       |
| 15 bambini        | 0.1%  |

Da un'indagine effettuata all'interno del SSP è emerso che esiste una percentuale stimabile al 5% della popolazione seguita dal SSP in cui emerge in maniera importante la difficoltà di adattamento su più livelli all'ambiente scolastico e alle sue richieste. Si tratta di una popolazione eterogenea, che presenta una complessità di fattori di fragilità le cui caratteristiche indicano un rischio elevato di deriva scolastica e sociale rispetto a cui le risorse del SSP appaiono insufficienti. Spesso sono situazioni resistenti alle attuali possibilità di intervento rimediativo. In generale sono bambini con un buon potenziale intellettuale e dotati di risorse che se opportunamente attivate possono portare ad una significativa modificazione della problematica, ma ciò richiede un tipo di intervento molto mirato e costante.

Le strutture scolastiche considerate per il ri-orientamento (USD) dovrebbero, con il nuovo modello previsto, rappresentare una risorsa importante per fronteggiare tipologie di disadattamen-



Foto TiPress/G.P.

to scolastico che conducono a fenomeni di dispersione scolastica con conseguente disadattamento sociale e che altrove non trovano una risposta adeguata. L'obiettivo è di «...(re)construire une école qui tienne compte de la dialectique du même et del'autrement»<sup>1</sup>.

Le USD intendono quindi offrire agli allievi una scolarizzazione alternativa all'interno di un contesto specializzato per un massimo di 2/3 anni, potenzialmente in grado di imprimere una svolta evolutiva importante: «[...] les interventions qui fonctionnent relativement bien auprès d'un enfant à risque nécessitent de deux à trois ans. Il faut un suivi et un accompagnement assidue et l'environnement doit être prévisible»<sup>2</sup>.

Le modalità d'intervento nelle USD possono essere sinteticamente riassunte nei seguenti tre elementi essenziali:

- *differenziazione*: intesa come la definizione di percorsi individualizzati e flessibili in funzione dei bisogni degli allievi;
- *progettualità*: intesa come elaborazione e coordinamento di un progetto pedagogico condiviso tra i partner coinvolti;
- *globalità*: intesa come valutazione globale dei bisogni e delle risorse e partecipazione del lavoro di rete.

Per una buona riuscita del progetto è inoltre fondamentale la collaborazione con i diversi servizi e operatori presenti sul territorio.

Le nuove sezioni possono accogliere allievi inseriti presso i CEM per motivi di ordine familiare e/o sociale che necessitano di un progetto scolastico mirato, ma anche allievi non collocati nei CEM in un'ottica di reciprocità e di osmosi tra mondo della scuola e CEM.

Per il buon funzionamento delle sezioni scolastiche in oggetto si è introdotta la figura del coordinatore (1 tempo parziale per ogni CEM) che ha il compito di valutare le situazioni degli allievi inseriti, garantire la supervisione del lavoro dei docenti e collaborare con la rete esterna dei Servizi.

Anche ai docenti si chiedono competenze mirate e capacità di organizzare e strutturare delle attività pedagogiche in grado di garantire un'evoluzione positiva sul piano scolastico e personale dell'allievo. Il docente è considerato il "cuore" dell'intervento: «[...] il est forcé de faire preuve de sa-



Foto TiPress/T.S.

jesse dans le choix de ses actions et doit être en mesure de concevoir et d'évaluer les mesures destinées à ces élèves»<sup>3</sup>.

L'ammissione di un allievo ad una USD avviene dopo attenta valutazione da parte delle istanze scolastiche (Ispettorato/Direzioni) unitamente al preavviso di una speciale Commissione dipartimentale.

Per questa fase sperimentale è previsto un dispositivo di monitoraggio che ha lo scopo di esaminare il progetto nella sua globalità evidenziandone i punti di forza e fragilità rispetto agli obiettivi e al mandato istituzionale. Si tratterà di verificare l'adeguatezza del modello proposto, facendo sempre riferimento all'obiettivo primario del collocamento in USD e cioè la successiva re-integrazione scolastica nella classe regolare del bambino.

Il monitoraggio è garantito dall'équipe del prof. Schulz dell'Istituto di ricerca della Facoltà di scienze della comunicazione (ICH) dell'USI di Lugano.

La sperimentazione e gli elementi emersi dal monitoraggio permetteranno di valutare l'opportunità dell'estensione di queste sezioni alle altre regioni finora non considerate (Locarnese e Mendrisiotto).

\* Aggiunta presso l'Ufficio  
delle scuole comunali

## Note

1 Cahiers pédagogiques n. 480, mars 2010, Paris – Travailler avec les élèves en difficulté, pag. 60.

2 Égide Royer, Revue Vie pédagogique, n° 150, mars 2009, Québec.

3 I. Tremblay, E. Royer, L'intégration des élèves en difficulté de comportement, Québec, 1995, pag. 18.



# Case Management Formazione Professionale: un sostegno concreto

Dalla scuola dell'obbligo al mondo del lavoro passando per una formazione adeguata?  
Un percorso non sempre scontato

di Agnese Delcò\* e Francesco Vanetta\*\*

## Il progetto

L'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia lancia nel 2007 un progetto denominato "Case Management Formazione Professionale" (CMFP) con l'obiettivo di portare al 95% i giovani in possesso di un titolo di studio di livello secondario II, cioè di formazione professionale di base o di scuole di maturità.

Il Ticino reagisce rapidamente allo stimolo della Confederazione e già nell'aprile 2008 un progetto cantonale interdipartimentale, coordinato dalla Divisione della formazione professionale, prende forma. La proposta è rivolta agli allievi di III e IV media con particolari difficoltà e che risultano a rischio di fallimento scolastico e di difficile integrazione nel mondo del lavoro. I giovani, già all'interno della scuola dell'obbligo, sono individuati e segnalati per permettere loro di trarre profitto da un sostegno personalizzato, nella delicata fase di transizione e durante il percorso formativo, fino all'ottenimento di un certificato di formazione pratica (CFP) o un attestato federale di capacità (AFC).

Il Case Management è un concetto relativamente semplice e dinamico, sviluppatosi dapprima nei settori sanitari e assicurativi, e quindi rapidamente adottato anche nei settori sociali e formativi. Esso si basa sul sostegno, la collaborazione e la cooperazione dei diversi partner implicati regolarmente nelle situazioni trattate, favorendo i contatti interistituzionali ed interprofessionali per raggiungere gli obiettivi concordati con il beneficiario.

Il CMFP ticinese adotta questa visione e la concretizza con un accompagnamento mirato del giovane fino al raggiungimento degli obiettivi concordati e condivisi, passando attraverso le tappe classiche di questo tipo di percorso, che corrispondono all'identificazione delle situazioni, alla loro analisi, alla pianificazione degli obiettivi intermedi necessari, all'organizzazione delle misure di sostegno, alla loro realizzazione, al monitoraggio così come alla valutazione intermedia e finale.

## Un primo bilancio

Oggi, al termine del terzo anno di sperimentazione cantonale, si è avvertita l'esigenza di stilare un primo bilancio.

Il progetto Case Management si è configurato come un approccio del tutto innovativo che si colloca in un segmento del sistema formativo particolarmente delicato, cioè la transizione dalla scuola dell'obbligo al livello secondario II: come ben sappiamo sono proprio i momenti di transizione che evidenziano le incoerenze e le fragilità dei percorsi educativi. Il modello ticinese è stato dunque concepito come una "sperimentazione evolutiva", che prevede aggiornamenti e sviluppi in funzione dei dati e degli apporti forniti dall'esperienza.

I dati rilevati a settembre 2010 evidenziano che, nella sua fase iniziale, il CMFP ha accompagnato 93 allievi, tutti provenienti dalla scuola media, e che le segnalazioni per i giovani di IV (76%) sono risultate nettamente prevalenti rispetto a quelle per i giovani di III media (24%).

Quasi la totalità degli allievi segnalati, e poi seguiti dal CMFP, aveva già un anno e in alcuni casi due anni di ritardo rispetto al percorso scolastico normale. Se volessimo proporre una sorta di identikit dell'allievo segnalato potremmo dire che è maschio (70% di maschi rispetto al 30% di ragazze), spesso straniero e con un percorso scolastico difficoltoso. Per quanto riguarda la provenienza delle segnalazioni, non vi sono invece differenze sostanziali tra le varie regioni del cantone. Appare però interessante rilevare che i 93 allievi provengono da 29 sedi di scuola media (35 sono le sedi in Ticino). All'incirca la metà di questi giovani terminano la scuola media conseguendo la licenza, mentre gli altri sono semplicemente prosciolti.

Si può affermare che i giovani segnalati al CMFP costituiscono indubbiamente una "categoria a rischio": per loro il momento della transizione si prefigura come un passaggio delicato, particolarmente complesso e denso d'incognite.

## L'intervento

Come abbiamo visto il CMFP ha il compito di seguire il giovane fino alla conclusione della sua formazione nel settore secondario II, tramite l'impegno di un operatore CMFP che assume la responsabilità dell'accompagnamento: la sua modalità d'approccio varia in modo sensibile in base alle situa-

zioni riscontrate e alla classe frequentata dal giovane, ma in ogni contesto si rivela indispensabile una stretta collaborazione con i docenti che ancora seguono l'allievo a scuola e con le altre persone che sono implicate nel percorso formativo ed educativo del ragazzo.

Il progetto d'inserimento professionale si sviluppa a partire da quanto svolto dalla scuola media, in seguito l'operatore CMFP, concretamente e quotidianamente, offre collaborazione, sostegno e continuità attraverso l'accompagnamento del giovane, il supporto alle famiglie, l'elaborazione di un progetto formativo condiviso e l'eventuale coordinamento sulla durata degli anni necessari per raggiungere lo scopo, attraversando a volte zone buie e turbolente.

A settembre 2010 nessun giovane aveva ancora conseguito un titolo professionale poiché l'intervento iniziato in IV media permetterà solo a giugno 2011 di rilevare i risultati, con l'ottenimento dei primi diplomi.

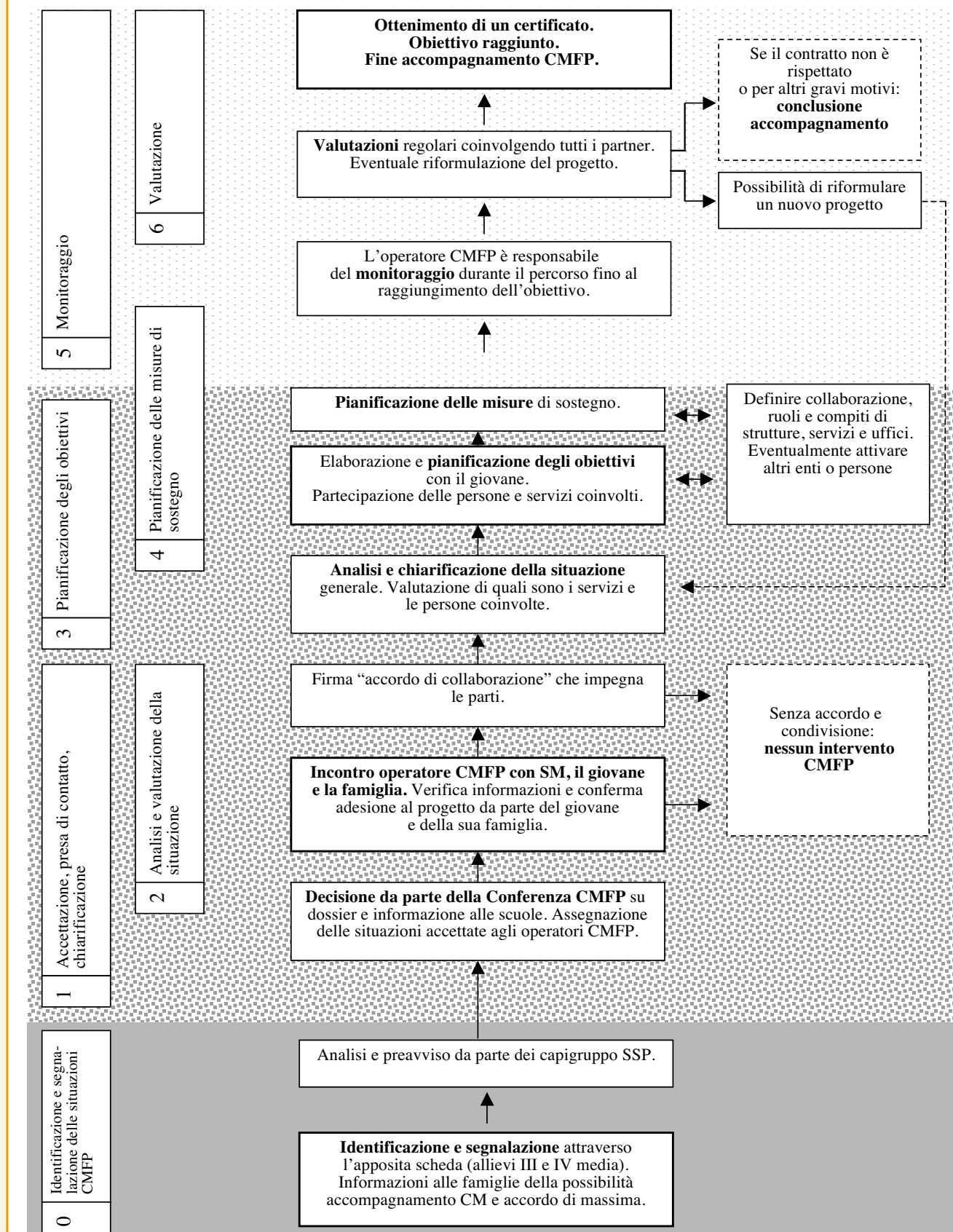
Va precisato che l'80% dei ragazzi segnalati è tuttora seguito dagli operatori CMFP. Un terzo di loro ha iniziato o sta svolgendo un tirocinio federale e dovrebbe acquisire un attestato federale di capacità, un altro terzo frequenta la scuola di pretirocinio, una parte segue una formazione empirica o un tirocinio biennale, alcuni giovani stanno svolgendo degli stage e altri figurano "a casa". Quindi un buon numero segue una formazione regolare, mentre per certi ragazzi si rivela ancora necessario, prima di avviare un vero e proprio apprendistato, seguire per un anno un pretirocinio oppure svolgere degli stage di diverso tipo per maturare una scelta.

Per quanto interessante, strutturato e positivo possa essere questo progetto, non si deve confonderlo con una bacchetta magica. Alcuni ragazzi, per mancanza d'interesse, di motivazione o di reali mezzi cognitivi non iniziano neppure il percorso CMFP o lo abbandonano rapidamente: questi rappresentano all'incirca il 20%.

## Il futuro

I primi dati scaturiti da tale bilancio intermedio sono incoraggianti e confermano la necessità e l'utilità di predisporre delle forme d'accompagna-

## Il processo d'intervento del Case Management Formazione Professionale (CMFP)



mento per questa tipologia di giovani. Vi è però la consapevolezza che il modello proposto va ulteriormente affinato e rafforzato. Il mondo della formazione, e quello della formazione professionale in particolare, è per sua natura in continua evoluzione; le competenze personali, sociali e scolastiche richieste per portare a termine un percorso formativo mutano di continuo. Ne consegue che anche le forme di accompagnamento, gli interventi, le collaborazioni proprie ad ogni progetto formativo devono poter adeguarsi a questi cambiamenti. In funzione di questi elementi, l'impostazione del modello cantonale e la struttura organizzativa saranno ulteriormente approfondite e consolidate. In particolare occorre:

– **Definire delle buone pratiche di collaborazione con le diverse istanze**

L'operatore CMFP si trova a collaborare e a interagire con molteplici istanze formative e servizi educativi (scuola media, pretirocinio, scuole professionali, maestro di tirocinio, SAE, servizi sociali, ecc.). Con alcuni si tratta di definire il progetto formativo, mentre altri assicurano il loro apporto nella realizzazione dello stesso. Questo significa che con ogni partner bisogna ricercare, costruire e consolidare "delle buone pratiche di collaborazione". Le esperienze condotte fino ad oggi hanno mostrato come non sia sempre facile né immediato cooperare in questi ambiti. Ogni struttura, così come ogni servizio, ha le proprie logiche istituzionali, le proprie strategie d'intervento e le proprie finalità educative. L'operatore CMFP deve conoscere in modo approfondito le diverse realtà, ricercare delle forme di collaborazione variegata e appropriate, concordare iniziative e forme di intervento complementari, all'interno di un progetto educativo condiviso, dove ognuno assume la propria parte di responsabilità. Rendere operativo questo processo è tutt'altro che scontato.

– **Disporre di strutture di supporto dislocate sul territorio**

L'esperienza svolta in questi tre anni ci ha mostrato che "momenti di crisi" possono subentrare in ogni fase del percorso formativo e che spesso sono imprevedibili. L'opera-

tore in questi frangenti si trova solo e non sempre dispone di strumenti appropriati per affrontare queste difficoltà. A volte, di fronte ad una "rottura completa del progetto", il giovane è costretto a trascorrere dei periodi di "time out", a casa, senza il supporto di una struttura diurna. Se in alcuni casi questo passaggio è inevitabile e addirittura potrebbe essere un incentivo a ripartire, in altri favorisce l'assunzione di abitudini e atteggiamenti che possono vanificare qualsiasi ulteriore tentativo di riprendere un percorso formativo. In questo senso, l'opportunità per l'operatore di ricorrere a "strutture protette", in grado di occupare il giovane in queste fasi di crisi, di rifiuto, di riorientamento professionale, potrebbe rivelarsi essenziale.

– **Assicurare una formazione continua per gli operatori CMFP**

All'operatore CMFP sono richieste molteplici competenze professionali e personali in ambiti diversi. Il modello ticinese in particolare, ma anche il Case Management in generale, assegna un ruolo centrale, spesso decisivo all'operatore. Nell'ambito della sua attività deve:

- conoscere e stabilire una relazione significativa con i giovani di cui si occupa;
- essere in grado di elaborare un progetto formativo, condiviso dal giovane stesso e dalla sua famiglia;
- collaborare con diverse istanze scolastiche e servizi sociali;
- conoscere il mondo della formazione professionale e il mondo del lavoro.

Se poi si considera che gli operatori sono parte attiva in un progetto sperimentale e che tutte queste forme di accompagnamento e intervento sono relativamente nuove, ben si comprende la necessità di predisporre e rendere operativo un programma di formazione continua che possa sostenere la loro attività professionale.

**In conclusione**

Questo triennio ha consentito di avviare e progressivamente rafforzare un progetto innovativo per favorire la transizione e l'inserimento nella for-



mazione professionale dei giovani a rischio di fallimento scolastico.

Nel contempo, sempre nell'ottica di disporre di ulteriori elementi per migliorare il dispositivo di accompagnamento, riconoscendo l'importanza di uno sguardo neutro, si è dato mandato al Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI e all'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale di condurre una valutazione dell'intero progetto cantonale. Le esperienze maturate ci hanno consentito di constatare non solo che una gestione interdipartimentale di questo progetto si è dimostrata possibile, ma che risulta anche arricchente. Le condivisioni e le collaborazioni intrecciate, curate e tutelate rimangono elementi essenziali che favoriscono una crescita costante. La responsabilità e l'impegno di ogni attore coinvolto in questo sistema si inseriscono in uno sforzo comune che rende sempre attuale il detto "l'unione fa la forza": come recita il CMFP ticinese, "Noi con Voi andiamo oltre...".

\* Coordinatrice del Progetto Case Management Formazione Professionale

\* Direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio



# Un progetto di orientamento realizzato nelle classi terze della Scuola media di Massagno

Un approccio educativo volto ad anteporre alla scelta la ricerca

di Giovanna Lafranchi\*

## Introduzione

L'accelerazione dei cambiamenti nel mondo del lavoro, avvenuta in forma ancora più marcata negli ultimi anni, e le trasformazioni in atto nell'offerta formativa impongono lo sviluppo di competenze specifiche per poter far fronte a una realtà sempre più complessa e incerta, al fine di riuscire a scegliere consapevolmente dei percorsi formativi e lavorativi.

Come cercare di evitare che una persona si perda nel ventaglio di possibilità o erroneamente continui a pensare che al termine della scuola dell'obbligo sia chiamata a scegliere tra studio e lavoro o il mestiere della vita o un'unica scuola per raggiungere un certo obiettivo lavorativo?

In orientamento, per rispondere a questa problematica si è sviluppato un approccio educativo alle scelte scolastiche e professionali, che da un punto di vista metodologico antepone alla scelta la ricerca, allo scopo di stimolare la curiosità verso la conoscenza e il mondo del lavoro, insistendo sul percorso per arrivare ad una meta e non considerando solo la meta stessa, evidenziando quindi l'importanza di cercare prima di scegliere. Si tratta dunque di offrire l'occasione di approfondire le motivazioni e di affrontare non solo il problema del *cosa scegliere*, ma anche del *perché* e del *come scegliere*, attraverso la costruzione di strumenti metodologici, la riflessione sul senso, nonché un lavoro sulle rappresentazioni sociali dei mestieri e degli indirizzi formativi che tendono a influenzare le scelte. Una tale modalità operativa dovrebbe consentire di dare il tempo alle esperienze di sedimentare nella persona e di essere elaborate. La scuola media, ultima tappa formativa obbligatoria, pone l'allievo nella situazione di dover affrontare una prima scelta per continuare il suo percorso evolutivo. È necessario quindi che anche la scuola si confronti con questa problematica e accompagni gli allievi in questo passaggio.

Proprio perché è importante poter acquisire degli strumenti al fine di costruire un percorso verso la prima scelta formativa, sono stati coinvolti in questo progetto gli allievi di terza media, ancora relativamente lontani dal dover prendere una decisione al riguardo.

## Obiettivi

L'educazione alla scelta dovrebbe integrarsi nella pratica curricolare d'istituto, in quanto può associarsi a tematiche trasversali quali il sapere, il saper fare, il saper essere e a tematiche specifiche nelle diverse discipline, arricchendo in tal modo la cultura d'istituto anche nell'ambito dell'orientamento.

Gli obiettivi generali del progetto sono i seguenti:

- stimolare la curiosità verso il mondo del lavoro;
- iniziare a costruire degli strumenti metodologici per operare delle scelte;
- lavorare sul senso di quello che viene proposto e dell'essere allievi;
- lavorare sulle rappresentazioni sociali che influenzano le scelte;
- favorire la collaborazione tra servizio di orientamento e corpo docente.

## Popolazione coinvolta

Durante l'anno scolastico 2009-2010, l'orientatrice di sede, con il sostegno della Direzione dell'istituto, ha promosso e coordinato il progetto, al quale hanno partecipato le quattro classi di terza media, le rispettive docenti di classe, una docente di italiano e il coordinatore di sede (nonché direttore), per un totale di ottanta persone (di cui sette adulti).

Vi sono state tre riunioni (a metà ottobre, a metà gennaio e a fine marzo) con i docenti coinvolti.

## Fasi del progetto

Il progetto si è sviluppato attorno a sei fasi.

### Le professioni e le loro rappresentazioni: attività delle 40 professioni

L'attività delle 40 professioni è un'introduzione ad un lavoro sulle rappresentazioni sociali delle professioni secondo tre livelli: ampiezza del campo, criteri di scelta, le professioni stesse:

- I livello, l'*ampiezza del campo*: si sensibilizza alla necessità di andare verso lo sconosciuto e di sviluppare la propria curiosità, in quanto si ha un campo di conoscenza ristretto delle attività lavorative esistenti.
- II livello, i *criteri di scelta*: si fa prendere coscienza del divario che può esistere tra le rappresentazioni personali e la realtà, facendo pure percepire la varietà delle condizioni di

svolgimento di una professione. Le categorie che emergono (ad esempio pesante/leggero; femminile/maschile; esterno/interno; pulito/sporco; ben pagato/mal pagato, ecc.) diventano dei criteri di scelta e sovente si fa una scelta su un solo criterio. I nostri criteri ci condizionano nei percorsi formativi e lavorativi.

- III livello, i *mestieri stessi*: si lavora sugli stereotipi.

L'esercizio è stato svolto nelle singole classi tra metà novembre e metà dicembre. Una volta creata ed analizzata con gli allievi una lista di professioni, si è fatto indovinare il mestiere mistero. Successivamente si è elaborata l'esperienza collettivamente sia dal punto di vista del vissuto sia da quello del contenuto.

Quest'attività ha potuto mostrare che sono soprattutto evocate le professioni più visibili e conosciute perché praticate dalle persone vicine, oppure perché maggiormente pubblicizzate. In generale i docenti che hanno eseguito questa attività hanno espresso soddisfazione, osservando un buon coinvolgimento ed una buona collaborazione tra gli allievi.

### Visita a Espoprofessioni

Nel corso della seconda settimana di marzo 2010 ha avuto luogo *Espoprofessioni* e le classi terze potevano svolgere un compito che prevedeva un *prima*, un *durante* e un *dopo* fiera (proposta ideata da un gruppo di orientatori). Era poi anche possibile partecipare al concorso *Gioca il gioco dei mestieri*, che consisteva nel rappresentare fotograficamente una professione sorteggiata alla manifestazione.

### Preparazione della giornata di visita individuale in ditta

Ogni alunno ha scelto una professione sulla base di sue curiosità, ha dovuto preparare cinque domande da porre al professionista che lo avrebbe seguito durante la giornata di osservazione in azienda e ha ricevuto le consegne per organizzare l'evento; inoltre gli è stato chiesto di scrivere il diario della giornata di lavoro, sviluppando un tema attorno a cinque punti: *cosa ho potuto vedere, cosa ho potuto magari fare, come mi sono sentito/a, cosa penso di aver imparato, cosa mi è rimasto di questa giornata*. Questo momento preparatorio è stato animato dall'o-

rientatrice: il tema è stato poi valutato dai docenti di italiano e gli allievi hanno apportato le eventuali correzioni.

#### Giornata di visita individuale in ditta

Il 22 aprile 2010 gli allievi di terza, individualmente, sono andati ad osservare una professione.

#### Discussione in classe dell'esperienza lavorativa

Durante il mese di maggio nelle singole classi si è chiesto di verbalizzare l'esperienza lavorativa del 22 aprile in merito al contenuto e al vissuto. In seguito si è cercato di descrivere i mestieri osservati, evidenziando i seguenti criteri: *luogo di lavoro, qualità necessarie, cosa deve piacere, attività da svolgere, strumenti utilizzati, altri mestieri presenti*. Questi criteri sono importanti nel processo di presa di decisione circa un percorso formativo.

Dopo tale attività gli allievi hanno compilato individualmente una scheda di valutazione relativa a tutto il percorso intrapreso.

#### Raccolta dei documenti prodotti

Di ogni alunno sono stati raccolti in formato elettronico i diari e le cinque domande con le relative risposte; l'orientatrice, dopo un controllo finale di tutti i testi, ha demandato al segretario della scuola l'inserimento dei documenti in un CD per ogni giovane che ha partecipato al progetto.



Foto TiPress/D.A.

#### Mezzi e risorse utilizzati

Le docenti coinvolte nel progetto hanno ricevuto 0,5 ore a testa di sgravio settimanale.

#### Valutazione dell'esperienza

##### Valutazione dei docenti

Nel corso delle tre riunioni avute con i docenti coinvolti nel progetto non è

sempre stato possibile dare ampio spazio ad una riflessione e ad una valutazione delle attività in corso in quanto il tempo a disposizione era limitato. Globalmente però i docenti hanno espresso un parere positivo sulla pertinenza e sulla realizzazione delle proposte.

##### Valutazione degli allievi

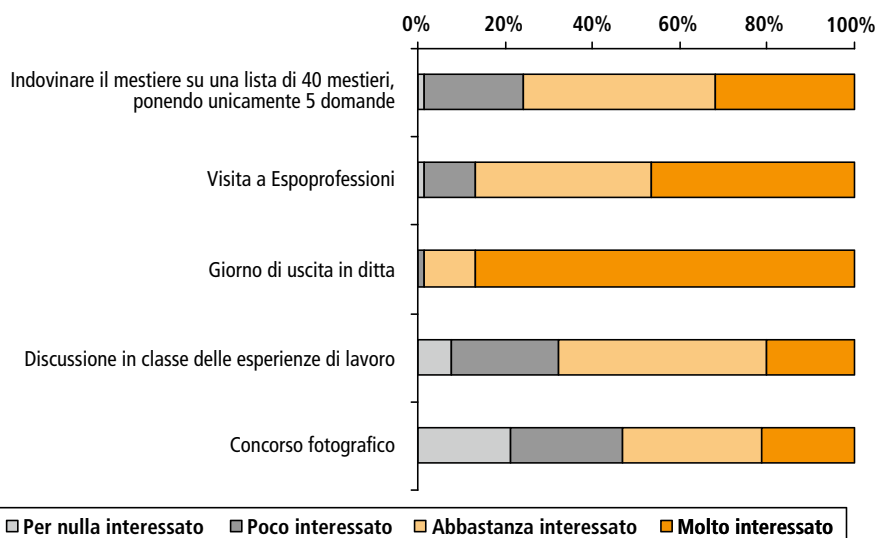
Al termine di ogni fase del progetto, si è voluto sempre dedicare del tempo all'analisi dell'esperienza fatta sia sul piano del vissuto sia su quello del contenuto. Dal punto di vista pedagogico ciò permette di lavorare sul senso e il gruppo classe è un elemento importante per lo scambio e il confronto di opinioni e vissuti diversi.

Durante l'ultimo momento si è distribuito un questionario di valutazione che comprendeva domande aperte e domande chiuse.

Il 95,7% degli allievi afferma che sarebbe una buona cosa proporre quanto fatto in questi mesi anche ad altri giovani di terza media, e le motivazioni (domanda aperta) apportate a questa risposta sono state così codificate:

| Motivazioni                            | Percentuale |
|----------------------------------------|-------------|
| <i>interessante, utile, divertente</i> | 33,3%       |
| <i>aiuto alla scelta</i>               | 30,3%       |
| <i>sguardo sul mondo del lavoro</i>    | 9,1%        |
| <i>scoprire nuove professioni</i>      | 7,6%        |
| <i>non motiva</i>                      | 19,7%       |

#### Totale anno 2009/10 Sme Massagno



A fronte di un quarto circa di allievi che ritengono proponibile il progetto ad altri alunni ma non giustificano la loro valutazione, abbiamo un terzo degli allievi che ha definito il progetto *interessante, utile e si è divertito*; circa un altro terzo lo ha ritenuto importante come aiuto alla scelta. Quanto fatto ha permesso di volgere lo sguardo al mondo del lavoro per quasi il 10% degli allievi, mentre per quasi l'8% ha portato a scoprire nuove professioni.

Il grafico a pagina 11 indica la valutazione degli allievi circa le attività proposte: si può dunque affermare che esse hanno trovato un riscontro favorevole da parte dei ragazzi (per ogni fase del progetto gli abbastanza interessati e i molto interessati superano il 50%) e l'uscita in ditta rappresenta l'attività preferita.

### Conclusioni

Quanto realizzato vuole essere un'occasione per i giovani di cominciare a sviluppare un'attitudine positiva e di curiosità verso il mondo del lavoro e della formazione. Premessa metodologica, dunque, per iniziare dei percorsi di ricerca, di scoperta e costruire il proprio futuro in maniera maggiormente consapevole.

Il progetto globalmente è stato valutato pertinente da parte della direzione, dei docenti, degli allievi e dei genitori. I docenti di classe si sono dimostrati impegnati e collaborativi, sebbene la griglia oraria di alcuni di loro impedisse di vedere tutte le settimane gli allievi, e ciò ha reso più gravoso il lavoro. In futuro sarà importante tenere presenti anche questi aspetti organizzativi al fine di meglio articolare tra di loro le diverse fasi. Sarà altrettanto importante coinvolgere i docenti di materia, poiché l'orientamento educativo è un percorso che si interseca e si costruisce con il programma annuale scolastico. Proponendo delle attività di educazione alla scelta si pongono le basi per sviluppare nel corpo docente una consapevolezza vissuta che tutte le materie disciplinari possono contemplare elementi relativi alla problematica delle scelte formative e lavorative, del senso del lavoro, ma anche del senso dell'andare a scuola.

Le domande che gli allievi dovevano preparare per i datori di lavoro sono state codificate allo scopo di tracciare

un profilo generale sugli interrogativi emersi in rapporto alle professioni e di riflesso porre l'attenzione sulle attese e sulle preoccupazioni di questi giovani rispetto al mondo del lavoro. Rileviamo che si sono presentate con maggiore frequenza domande relative al percorso formativo (20% circa), agli elementi positivi e negativi (21% circa), ai compiti da svolgere (15% circa) e alle attitudini richieste (12% circa). Il restante 30% circa di domande si distribuisce attorno ad argomenti diversi: sbocchi professionali e formativi, aspetti specifici della professione osservata (ad esempio da dove provengono i fiori), luogo di lavoro, definizione della professione (ad esempio la sua professione se fosse un animale quale sarebbe), elementi relativi al processo di orientamento (ad esempio quando è avvenuta la decisione), scopo della professione.

Alla preparazione delle domande è stata dedicata una lezione dopo aver svolto l'attività sulle professioni e le loro rappresentazioni e dopo Espoprofessionioni: forse ciò ha aiutato gli alunni a porsi degli interrogativi più pertinenti, nell'ottica dell'educazione alle scelte scolastiche e professionali. Osserviamo infatti che quasi il 50% delle domande vertono sui contenuti dei mestieri (ad esempio aspetti positivi/negativi, compiti, attitudini) per cui le relative risposte portano a un confronto con se stessi e a una successiva riflessione sulle proprie aspettative. Interessanti le richieste di raccontare il proprio mestiere per parole chiave (*definizione della professione*) o di parlare del proprio percorso di vita (*elementi relativi al processo di orientamento*), in quanto permettono di porre l'accento sugli aspetti considerati importanti e quelli secondari per chi è chiamato a rispondere e di conseguenza favorire nel giovane il confronto con se stesso; queste domande sono però ancora poco frequenti, a riprova del fatto che un approccio educativo in orientamento per essere tale necessita di un programma pedagogico sul lungo periodo. Anche le domande sul senso del proprio mestiere (*scopo della professione*) sono quasi assenti; verosimilmente il valore sociale del lavoro è una tematica poco cosciente anche negli adolescenti e tuttavia è fondamentale come base della società e dunque andrebbe maggiormente trattata. Le do-

mande sul percorso formativo non erano mai poste come interesse a sapere se vi erano più percorsi possibili per arrivare ad esercitare un determinato mestiere (non è ad esempio mai stato chiesto se altre persone che esercitavano la stessa professione avevano svolto lo stesso percorso dell'intervistato), un retaggio questo di una vecchia concezione del mercato del lavoro – dove a una determinata scuola corrisponde una determinata professione – non più corrispondente alla realtà: una concezione come questa influenza certamente il processo di scelta.

Dal questionario di valutazione sottoposto agli allievi si evince che la maggioranza di loro desidera poter svolgere nuove esperienze di stage o di visita a scuole. Questo dato è incoraggiante in quanto va nella direzione del primo obiettivo auspicato, ovvero di stimolare la curiosità verso il mondo del lavoro, e permette di riflesso di continuare a sviluppare anche gli altri obiettivi (iniziare a costruire degli strumenti metodologici per operare delle scelte, lavorare sul senso di quello che viene proposto e dell'essere allievi, lavorare sulle rappresentazioni sociali che influenzano le scelte).

Come è già stato scritto precedentemente, un terzo degli allievi ha sottolineato che il percorso intrapreso li ha entusiasmati, esprimendosi con parole quali *interessante, utile, divertente*. Possiamo ipotizzare che a monte di questi termini vi sia l'idea di apprendimento ed emozione.

Non da ultimo un altro terzo degli allievi ha verosimilmente evidenziato l'aspetto legato alla costruzione di strumenti metodologici affermando che lo proporrebbe anche ad altri compagni perché è un aiuto alla scelta.

Grazie alla direzione, ai docenti, agli allievi e ai loro genitori per il prezioso lavoro svolto e l'impegno profuso!

\* Orientatrice scolastica e professionale presso la Scuola media di Massagno



# “Le medaglie non crescono sugli alberi!”

La scolarizzazione dei talenti in ambito sportivo e artistico nelle scuole medie superiori e nelle scuole medie

di Amedeo Rondelli\* e Ivo Robbiani\*\*

“Le medaglie non crescono sugli alberi!”: così recitava in modo “provocatorio” all’inizio degli anni 2000 il titolo della documentazione riguardante i programmi di rilancio della politica e delle strategie che l’Autorità federale, assieme a Swiss Olympic, prevedeva di mettere in atto a sostegno dello sport d’élite e dei talenti sportivi. Un progetto nato anche dalle ceneri di alcuni clamorosi insuccessi sportivi soprattutto in quelle discipline che da sempre ci vedevano primeggiare, sci alpino in particolare.

I primi approcci a una politica in questo ambito furono già tentati durante gli anni ’90. Probabilmente allora non si era ancora sviluppata una così “marcata esigenza” di dare un segnale forte in questa direzione a vari livelli, quali il miglioramento organizzativo delle federazioni nazionali, la formazione di allenatori qualificati, maggiori incentivi finanziari pubblici, il miglioramento delle condizioni di operatività e collaborazione nell’ambito scuola/apprendistato-sport d’élite, eccetera.

Fu soprattutto grazie a Swiss Olympic Talents (cellula della “casa madre” Swiss Olympic) e sotto l’impulso dell’allora responsabile Erich Hanselmann, che ben presto diversi progetti divennero realtà.

Nel campo della scolarizzazione dei talenti vi fu, fin dall’inizio, un forte e, in alcuni casi, occorre ammetterlo, disordinato sviluppo che si assestò fino a giungere alla situazione odierna, caratterizzata da 5 Sport School e 36 Partner School a livello secondario, superiore o professionale. L’assegnazione dei due *label* menzionati, assegnati e rivalutati ogni biennio da Swiss Olympic, permise e permette tutt’oggi di avere un certo ordine nonché una incoraggiante e necessaria buona qualità del binomio scuola/apprendistato – sport ad alto livello.

## Situazione attuale del binomio scuola – sport d’élite in Ticino

Anche in Ticino a partire dagli anni 2000 si sono concretizzate diverse iniziative, le cui tappe principali si possono così riassumere:

- Nel 2001 apre la *Scuola professionale sportivi d’élite* (SPSE) con base logistica al Centro sportivo nazionale della gioventù di Tenero (CST). Tale brillante iniziativa (che quest’anno festeggia il primo decennio di vita) rappresentò e rappresenta tuttora la prima storica concretizzazione della scolarizzazione dei talenti in Ticino. Oggi la scuola, frequentata da circa 110 studenti, permette di abbinare lo sport ad alto livello con la formazione commerciale (curricoli per ottenere il certificato di capacità professionale o la maturità professionale). La SPSE è anche una delle 36 “Partner School” svizzere.
- Nel luglio 2002 il DIC si trasforma in DECS dove la “S” sta ad indicare l’implementazione nella scuola pubblica ticinese dell’attività sportiva a tutti i livelli, compresa la promozione e la scolarizzazione dei talenti.
- Nel settembre 2006 prende avvio il *Programma talenti in ambito sportivo e artistico nelle SMS*. Presso l’Ufficio dell’educazione fisica scolastica della Divisione della scuola viene integrato il *delegato coordinatore per la scolarizzazione dei talenti in ambito sportivo e artistico*.
- Nel settembre 2008 nascono le prime convenzioni fra la scuola media ed alcuni centri di allenamento riconosciuti a livello federativo nazionale.

- Sono queste due ultime iniziative, nate e consolidate all’interno della Divisione della scuola, che vengono descritte nel presente articolo.

## Il “Programma talenti in ambito sportivo e artistico nelle SMS”

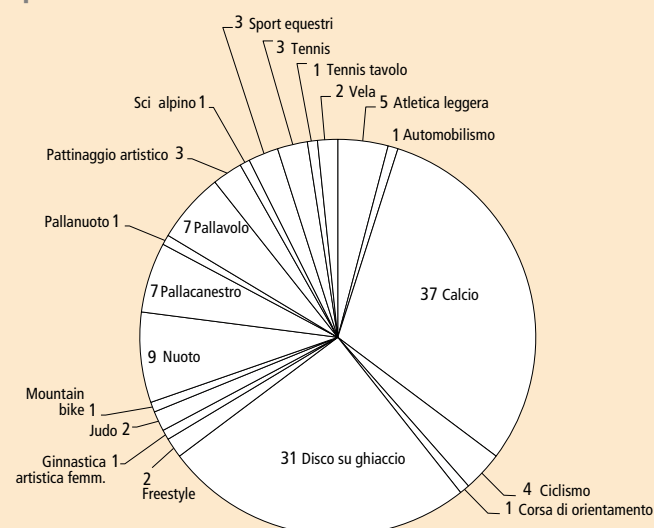
Conseguire all’interno di una SMS la maturità praticando nel contempo una disciplina sportiva o una attività artistica ad alto livello costituisce certamente una sfida non sempre semplice da affrontare e da superare. Sono in primis gli studenti stessi che possono raccogliere questa sfida, grazie a delle marcate doti di volontà, motivazione e organizzazione. La struttura scolastica può, da parte sua, aiutare i talenti ammessi a questo percorso offrendo delle opportunità mirate e personalizzate che permettano il raggiungimento dei due obiettivi menzionati senza peraltro scorciatoie né sconti!

È appunto con questo spirito e in quest’ottica che un gruppo di lavoro formato da alcuni funzionari della Divisione della scuola, da alcuni direttori delle SMS cantonali e da alcuni docenti allestì un rapporto che venne approvato nel mese di aprile 2006 dapprima dalla Direzione del DECS e quindi dal Consiglio di Stato. Si trattava di un’approvazione provvisoria della durata iniziale di quattro anni, cioè fino al termine dell’anno scolastico 2009-2010.

Si iniziò a settembre 2006 nelle sei sedi delle SMS cantonali (i licei di Bellinzona, Locarno, Lugano 1, Lugano 2 e Mendrisio e la SCC di Bellinzona) partendo dalle classi di prima con 38 talenti ammessi (33 sportivi e 5 artisti) e progredendo poi con quelle successive. Nel giugno 2010 hanno concluso il curriculum SMS 19 studenti (17 sportivi e 2 artisti) che nel corso del quadriennio hanno riottenuto di anno in anno lo statuto di talento.

Nel corso del corrente anno scolastico (2010-2011) il totale degli studenti che hanno ottenuto lo statuto di talento in ambito sportivo o artistico nelle SMS cantonali è di 147 unità (circa il 3% degli allievi che frequentano il liceo o la SCC) suddivisi in 22 artisti e 125 sportivi.

### Suddivisione degli ammessi per disciplina sportiva



## Struttura e organizzazione del “Programma talenti SMS”

Il “modello” per la scolarizzazione post-obbligatoria dei talenti in ambito sportivo e artistico propone quanto segue: l’idea di fondo è quella di aiutare in modo concreto quegli allievi che sono confrontati col difficile compito di conciliare due impegni di alto livello (studio e attività sportiva o artistica) e permettere loro di organizzare nel miglior modo possibile le giornate, senza necessariamente voler creare dei campioni o degli artisti di fama mondiale. Si tratta semplicemente di dar modo di sviluppare il potenziale sportivo o artistico a dei giovani ritenuti talentuosi e di accompagnarli e sostenerli in modo costruttivamente critico e obiettivo in questo loro percorso.

Si è pertanto deciso di creare una struttura assai flessibile – una sorta di “rete” concepita per il sostegno del giovane talento – che comprende:

- il *delegato coordinatore cantonale* (presso l’UEFS – DS del DECS) con il compito di:
  - selezionare – secondo dei precisi criteri – gli allievi che annualmente postuleranno la loro candidatura per l’ottenimento dello statuto di talento,
  - mantenere i contatti con le federazioni sportive e con gli istituti scolastici,
  - monitorare l’andamento della sperimentazione e più in generale gli sviluppi riguardanti la scolarizzazione dei talenti in ambito sportivo e artistico;
- il *tutor di sede*: è un docente, scelto dalla direzione dell’istituto scolastico, cui compete, d’intesa con i dirigenti scolastici e mantenendo i contatti col *coordinatore cantonale*, il compito di seguire regolarmente e da vicino ogni singolo studente ammesso al programma. Il tutor aiuta ogni studente in particolare nell’organizzazione della propria attività di studio, ad esempio nella definizione del calendario degli impegni, nella verifica della tipologia delle difficoltà eventualmente incontrate, con consigli per acquisire un metodo di lavoro efficace, nei contatti con i colleghi docenti per scambi reciproci d’informazioni.

Ogni direzione scolastica può preve-



Foto TiPress/G.P.

dere specifiche soluzioni e modalità di frequenza degli studi. La decisione avviene con l’approvazione del DECS, sentito il coordinatore cantonale e, per suo tramite, gli altri enti o organismi interessati nonché il tutor di sede, a seguito delle necessarie verifiche anche con la famiglia dello studente. Fra le ipotesi di soluzioni mirate e individuali che possono essere prese in considerazione si indicano le principali:

- a. la possibilità di valutare un’eventuale dispensa, parziale o totale, dalla frequenza di determinate lezioni, per un periodo di tempo da valutarsi attentamente;
- b. l’organizzazione di corsi *ad hoc*, affidati a docenti dell’istituto, per il recupero delle lezioni perse in conseguenza ad assenze per dispense; il costo di tali lezioni di sostegno viene fatturato dal DECS e dovrà esser coperto dalle famiglie interessate o dalle federazioni di appartenenza;
- c. l’eventuale “sdoppiamento” dell’anno scolastico, in particolare per consentire la partecipazione a competizioni di alto livello nazionale o internazionale;
- d. la frequenza di una sede diversa da quella che un allievo dovrebbe normalmente frequentare, se questo cambiamento rendesse meno dispendioso e faticoso il problema degli spostamenti casa-scuola-luogo d’allenamento.

A partire dall’anno scolastico 2010-2011 e dopo il periodo di sperimentazione 2006-2010 il Consiglio di Stato, su proposta del DECS, ha risolto di inserire a titolo definitivo il programma talenti SMS nel quadro delle offerte delle SMS cantonali.

## Alcune considerazioni

- Esistono all’interno del programma dei correttivi che tutti noi, responsabili di questa struttura, cerchiamo di applicare in collaborazione con gli enti sportivi ed artistici pur con la consapevolezza che il percorso SMS non sempre consente quegli spazi di manovra desiderati o desiderabili. Le esigenze e le richieste sportive di alcune discipline non sempre collimano con il percorso di studio del settore medio superiore. In questi casi e per quei talenti di provato livello almeno nazionale sarebbe più costruttivo concordare soluzioni scolastiche in altri Cantoni. Si può senza ombra di dubbio affermare che le Direzioni scolastiche hanno fatto diversi “salti mortali” per soddisfare le esigenze mirate, a breve come pure a lungo termine, di parecchi giovani sportivi. Pure la sensibilità e l’attenzione dei docenti nei confronti dei talenti sono assai cresciute in questi anni.
- Non necessariamente occorre creare un elenco esaustivo, una sorta di “Hall of fame”, dei titoli sportivi ottenuti sul piano nazionale, ed in alcuni casi internazionale, dai talenti ammessi al programma dal 2006 ad oggi. Non si vuole, come già detto prima, esasperare un controproducente effetto di “campionismo”. I riscontri (federazioni, famiglie, ragazzi interessati) sono comunque in generale positivi come pure i risultati raggiunti nello sport. I risultati artistici sono più difficilmente valutabili a breve termine.
- Soprattutto nell’ambito sportivo molte federazioni devono ancora meglio adeguarsi alle direttive che provengono dai rispettivi enti na-

zionali e/o da Swiss Olympic. Solo organizzandosi in modo ottimale si potrà fra l'altro accrescere la qualità del rapporto scuola-sport d'élite.

- Un “Liceo sportivo ticinese”? È già stato ipotizzato a vari livelli e in vari ambiti, sia nelle sue componenti positive sia in quelle non facilmente risolvibili. Esistono in Svizzera dei modelli di riferimento, ma esiste soprattutto, a mente degli estensori di questo articolo, una ipotetica soluzione nazionale rivolta a quelle discipline che trovano in Ticino sia basi logistiche di alta qualità sia condizioni climatiche favorevoli. Per vari motivi non vogliamo in questa sede entrare nei dettagli ma l'esperienza e la rete di contatti da noi acquisite in questi anni potrebbero certamente rappresentare una costruttiva base di riferimento nel caso in cui l'Autorità politica e quella scolastica decidessero di entrare nel merito della proposta.

### **Collaborazione “scuola media-sport d'élite”**

Dal 2008 si è strutturato e codificato anche il rapporto fra la scuola media e lo sport d'élite. All'interno della Divisione della scuola i responsabili dell'UIM e dell'UEFS/scolarizzazione dei talenti hanno messo a punto un modello che permette di porre fine a quella che qualche operatore scolastico definiva l'operatività del “fai da te” con varie e diversificate richieste da parte sia del mondo dello sport sia delle famiglie.

I criteri e i dati principali di questa collaborazione si possono così riassumere:

- entrano in considerazione quelle federazioni che operano con “Centri di allenamento” riconosciuti a livello di federazioni nazionali (NLZ o RLZ). Attualmente sono integrati in questo concetto il calcio, il disco su ghiaccio, la ginnastica artistica e ritmica, il tennis, il nuoto, il pattinaggio artistico, gli sport della neve (sci alpino e nordico, snowboard e freestyle).
- Il contingente totale degli ammessi a questa particolare promozione di talenti durante l'anno scolastico in corso è di 73 allievi così suddivisi (per sedi di frequenza e numero di allievi):



Foto TiPress/D.A.

- Centro di preformazione del calcio, SM di Gordola, Minusio e Losone: 15 allievi
- Centro ACTG (ritmica e artistica), SM di Gordola: 16 allievi
- Centro ArTT (tennis), SM di Gordola: 2 allievi
- Centro FSSI (sport della neve), 12 sedi di SM: 16 allievi
- Centro FTP (pattinaggio artistico), 4 sedi di SM: 5 allievi
- Centro FTN (nuoto), 3 sedi di SM: 5 allievi
- Centro FTHG (disco su ghiaccio), 9 sedi di SM: 14 allievi
- Sono offerti vari modelli di sgravi orari per poter partecipare ad allenamenti e/o a competizioni di livello nazionale e internazionale, in funzione del calendario sottoposto dai responsabili sportivi di ogni singola disciplina. Detti sgravi orari sono essenzialmente di due tipi: ore-lezione settimanali programmate a inizio anno oppure mezze giornate o giornate intere.
- I dettagli di questa collaborazione sono integrati in convenzioni rivalutate e ridiscusse al termine di ogni anno scolastico fra l'UIM-UEFS/scolarizzazione di talenti e ogni singola federazione.
- Le Direzioni scolastiche sono in ogni momento autorizzate a rivalutare per ogni singolo allievo, e se del caso interrompere, l'applicazione degli accordi in funzione dell'andamento scolastico generale.

### **Alcune considerazioni**

La collaborazione scuola media – sport d'élite è stata creata soprattutto per incanalare le varie richieste che spesso, in modo sovente disordinato, erano indirizzate ai responsabili della scuola dell'obbligo.

Anche questo modello è da rivedere continuamente e da rivalutare. È co-

munque per noi positivo constatare che alcuni cantoni romandi e della Svizzera tedesca venuti a conoscenza di questa struttura hanno chiesto informazioni al Ticino. Alcuni di essi stanno introducendo gradualmente il nostro modello nei loro curricula scolastici.

Oltre alle sette collaborazioni sin qui concretizzate, si spera di poter incrementare il numero delle Federazioni ammesse. I contatti ci sono, ma spetta prima di tutto ai dirigenti sportivi sapere se e come implementare il riconoscimento nazionale. A quel momento anche i responsabili della scolarizzazione dei talenti saranno ben contenti di poter valutare altre richieste.

*\* Delegato coordinatore per la  
scolarizzazione dei talenti*

*\*\* Direttore dell'Ufficio  
dell'educazione fisica scolastica*

Informazioni varie e indirizzi di riferimento del **“Programma nelle SMS per talenti in ambito sportivo e artistico”** per l'anno scolastico 2011-2012 si possono trovare consultando il sito:

<http://www.ti.ch/talentiSMS>



# Varietà dell'italiano, lingue del non-luogo e atteggiamenti linguistici

Scuole italiane e ticinesi a confronto

di Maria Catricalà\*

## La nuovissima questione della lingua

Da sempre lingua *arlecchina* (Nencioni 1982), l'italiano è esposto da un ventennio alla compresenza di tre fenomeni epocali:

- 1) per effetto dei processi migratori, sono ormai presenti entro i confini italiani centocinquanta gruppi di parlanti che, avendo una madre lingua differente dall'italiano, popolano una specie di nuova torre di Babele (Vedovelli 2001; Dal Negro – Molinelli 2002; Orioletti 2007);
- 2) le scelte prevalenti a Bruxelles promuovono un modello plurilinguistico e, al contempo, favoriscono per necessità il processo di anglicizzazione della comunità europea (Ammon 2001; Crystal 2003);
- 3) l'uso delle nuovissime tecnologie e della rete genera inusitate forme di ibridazione fra usi del parlato e dello scritto in forme testuali e interazioni prive di specifiche coordinate spazio-temporali (Simone 2000; Orioletti 2004).

In questa riconfigurazione del sistema – che io chiamo “l'insorgenza delle lingue del non-luogo”, in riferimento a Marc Augé (1996) e in considerazione della scarsa rilevanza del territorio nella delimitazione d'usi e abusi linguistici –, si registra in maniera altrettanto considerevole uno spostamento anche negli atteggiamenti linguistici dei parlanti.

La prima importante conferma in questa direzione era venuta nel 2006 da una attenta inchiesta svolta da Laura Di Ferrante per la sua tesi di dottorato in Linguistica e Didattica della lingua italiana presso l'Università per Stranieri di Siena (Catricalà – Di Ferrante 2010). La ricerca aveva avuto l'obiettivo di registrare le nuove posizioni dell'ago della bussola normativa rispetto a quelle degli anni '80 e '90, oscillanti già tra nuovi spazi e non solo tra le variabili endogene dei modelli di prestigio del fiorentino, del romano e del milanese (Baroni; Galli de' Paratesi; Berruto; Volkart Rey). Per farlo, la Di Ferrante ha verificato se e quanto fossero cambiati gli atteggiamenti nei confronti di tali varietà locali proprio per effetto delle nuove condizioni cui abbiamo accennato prima e, cioè, includendo nel repertorio anche una serie di pronunce caratterizzate dal con-

tatto d'origine esogena (Banfi – Iannaccaro 2006). Prima di analizzare quale sia il nuovo *indirect assessment* sull'italiano, però, è necessario specificare brevemente cosa si intende per “atteggiamento linguistico”, tema di grande interesse oggi fra gli studiosi. Non a caso nel bel convegno organizzato in ottobre dall'Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana sulle minoranze linguistiche, tutti gli illustri esperti intervenuti (tra cui Gaetano Berruto, Bruno Moretti, Ulrich Ammon, Vittorio Dell'Aquila, Emma Milano e Simona Valente) hanno ribadito che, nell'individuare le lingue a rischio di estinzione, è necessario tener conto degli atteggiamenti – come già emerso dalla relazione Unesco del 2003 *Language Vitality and Endangerment*.

## L'atteggiamento come oggetto di ricerca

Cosa sia di preciso un atteggiamento linguistico, è presto detto.

Infatti, nonostante che di questo termine – coniato nel 1918 da William Isaac Thomas e Florian Znaniecki, in relazione agli studi sulla comunità polacca in USA – siano state fornite addirittura 500 definizioni e che la bibliografia sull'argomento sia molto vasta, gli esperti concordano nel denominare *atteggiamento* la disposizione di ogni gruppo a produrre risposte, determinate dall'ambiente familiare o sociale riguardo a situazioni, gruppi e oggetti linguistici (Ó Riagáin 2008).

Il concetto di atteggiamento è di grande importanza per la costruzione dell'identità individuale e di gruppo (secondo la teoria dei gruppi minimali della *Social Identity Theory* di Tajfel). Sappiamo, inoltre, che la valutazione connessa ad un atteggiamento linguistico non si riferisce alle caratteristiche di una varietà, ma all'immagine del parlante che esse riflettono. È per questo che l'atteggiamento raccoglie e rappresenta i pregiudizi sociali, etnici e culturali che ciascuno può avere verso chiunque parli una determinata varietà.

Per ovvi motivi, non è possibile rievocare in questa sede la vasta letteratura di riferimento che, dall'uscita del famoso saggio *The nature of prejudice* di Gordon Allport (1954) in avanti, ha accompagnato gli studi sulle tante for-

me di valutazione prive di una reale conoscenza che siamo abituati a fare su chi è diverso da noi (Mazzara 1997). È, tuttavia, importante precisare che sia gli atteggiamenti, sia i pregiudizi sono difficilmente osservabili, in quanto vengono spesso nascosti e camuffati. Proprio per questo, quando si studiano epifenomeni così complessi, è necessario rispettare uno dei protocolli di ricerca messi a punto dagli esperti di psicologia sociale, così come si è fatto per l'appunto con Laura Di Ferrante nello studio sulle modifiche in atto negli atteggiamenti dei giovani italo-foni italiani e ticinesi nei confronti della varietà della nostra lingua.

## Il matched guise

La tecnica denominata *matched guise*, tipico esempio di metodo indiretto, è stata ideata negli anni sessanta dal canadese Wallace Lambert nel contesto bilingue francese-inglese. Il test consiste nel far ascoltare a un gruppo omogeneo di informatori una voce che legge uno stesso testo con pronunce marcate in maniera differente. Lo sperimentatore chiede quindi agli informatori di elaborare una serie di valutazioni sulla personalità, lo status socio-economico e quello culturale delle diverse identità simulate, sfruttando una selezione di variabili linguistiche: in questo modo, quando un ascoltatore risponde in maniera divergente a due versioni della stessa voce, la differenza nel giudizio può essere attribuita alla presenza/assenza di una particolare variabile. Non essendo, però, facile trovare parlanti plurilingui in grado di simulare perfettamente una grande varietà di lingue o di varietà di uno stesso repertorio, il test è stato modificato in diversi modi (Ryan, Giles & Hewstone 1988). La validità del metodo, comunque, è confermata dal fatto stesso che sia stato adottato e continua tuttora ad esserlo da centinaia di sociolinguisti e psicolinguisti per indagare le più diverse forme di condizionamento stereotipico collegato a fattori linguistici: è stato, per esempio, riscontrato come negli Stati Uniti sia meno frequente ritenere colpevole un bianco rispetto ad un parlante *black english* oppure che l'atteggiamento può condizionare l'acquisizione di una L2.

Figura 1: Il continuum relativo al profilo socioculturale

### Italia 2007

|   |           |         |          |        |          |            |        |   |
|---|-----------|---------|----------|--------|----------|------------|--------|---|
| + | Americano | It. st. | Milanese | Romano | Africano | Napoletano | Cinese | – |
|---|-----------|---------|----------|--------|----------|------------|--------|---|

### Ticino 2010

|   |           |          |                          |          |            |        |   |
|---|-----------|----------|--------------------------|----------|------------|--------|---|
| + | Americano | Africano | Italiano standard Romano | Milanese | Napoletano | Cinese | – |
|---|-----------|----------|--------------------------|----------|------------|--------|---|

## I dati di due inchieste di matched guise a confronto

Come si è accennato, all'indagine svolta nel 2007 da Laura Di Ferrante sui pregiudizi e gli atteggiamenti linguistici degli studenti di alcune scuole italiane di Napoli, Roma e Milano, si è deciso di affiancare una stessa inchiesta nel Ticino (dove Antonini – Moretti hanno già svolto una interessante ricerca *matched guise* nel 2000). I motivi di tale scelta sono facilmente intuibili. Essendo il Ticino esposto come l'Italia a un rilevante aumento migratorio e ad un'altrettanto notevole espansione dell'utenza giovanile di internet, da una parte, ed essendo al contempo differente per la sua storica identità plurilinguistica, rappresenta una sorta di cartina al tornasole ideale per verificare la incidenza di alcune variabili dipendenti.

Le registrazioni utilizzate erano quelle di tre italiani (un romano, un napoletano e un milanese) e tre stranieri (un americano, un senegalese e un cinese); il testo era un bollettino meteo. Solo al parlante napoletano, per verifica, è stato chiesto di registrare anche la lettura con pronuncia standard.

Nel 2007 Laura Di Ferrante ha svolto l'indagine utilizzando 1550 questionari compilati da un campione di 215 persone, di cui 162 studenti e 53 docenti di licei e istituti tecnici, dislocati fra Napoli, Roma e Milano. Nel Ticino l'indagine è stata svolta nel giugno del

2010 presso il Liceo cantonale di Mendrisio, il Liceo cantonale di Lugano 1 e il Liceo cantonale di Bellinzona, e con l'ausilio del Console di Lugano, Alberto Galluccio, del Direttore della Divisione della scuola, Diego Erba, e dei direttori Mauro Arrigoni, Giampaolo Ceregnetti e Omar Gianora (che ringraziamo per la loro cortese disponibilità) è stato possibile far compilare 1344 questionari a 192 studenti.

Ebbene, cosa è emerso? Molti dei dati raccolti sono risultati interessanti sotto differenti punti di vista. Vediamone due:

- la capacità di riconoscimento delle origini dei parlanti registrati;
- la distribuzione delle varietà del repertorio su un asse di valutazione positiva/negativa.

Per quanto riguarda il primo punto, lì dove gli studenti italiani hanno riconosciuto solo in minima parte la esatta provenienza dei parlanti registrati, i ragazzi ticinesi hanno manifestato una maggiore sensibilità di ascolto: mentre in Italia il parlante francofono di origine senegalese è stato riconosciuto solo dal 18% degli studenti, nel Ticino ne ha individuato l'esatta provenienza il 71,5% degli informatori (cfr. figura 3).

Ma il ruolo della competenza multilinguistica è altrettanto importante se si considerano gli atteggiamenti delineatisi? Anche se si confrontano i due

continui, sono stati valutati dal punto di vista socioculturale i parlanti registrati, le risposte degli studenti italiani si mostrano in parte diverse da quelle degli studenti ticinesi (cfr. figura 1).

Gli estremi sono identici. La varietà anglicizzata è per entrambi i gruppi quella di maggior prestigio anche rispetto all'italiano standard, il che conferma l'inarrestabile e crescente attrazione che la lingua d'oltremare e d'oltreoceano esercita ormai sui giovani d'ogni continente (Lai Mee-ling 2009). Sia nella indagine italiana, sia in quella svizzera si disegna un atteggiamento negativo verso la pronuncia meridionale. Il pre-giudizio appare tanto più forte e radicato se si confronta con le statistiche relative al numero dei laureati: infatti i giovani venticinquenni laureati sono il 19% al Sud e solo il 16% al Nord.

Le posizioni intermedie, invece, si distribuiscono significativamente in maniera opposta. Come mai? Si potrebbe considerare che vari fattori storici e contingenti cooperino a che i giovani svizzeri, percependo i milanesi come diretti competitor, li considerino meno positivamente dei francofoni d'origine africana, dei parlanti italiano standard e dei romani. D'altra parte, alla stessa conclusione conduce non un pre-giudizio, bensì una effettiva conoscenza della reale predilezione dei milanesi per il mondo del lavoro e per la formazione d'impresa, rispetto al modello formativo universitario, che vede in effetti campani e laziali occupare una posizione primaria (la percentuale dei venticinquenni laureati al centro sale al 20,2%).

C'è, però, un riscontro che ci aiuta a fugare ogni dubbio: la tabella relativa alla valutazione della personalità (cfr. figura 2).

Qui il milanese perde ulteriormente posizioni, il che ci fa pensare che sia effettivamente un pregiudizio da *border language* (Weil – Schneider 1997) ad attivarsi e a far percepire il milanese decisamente antipatico e poco cordiale. Appare in conclusione evidente che l'atteggiamento, come una sorta di *homunculus sensitivus* di Penfield, permane anche nelle comunità plurilinguistiche e differenzialiste (Giannini – Scaglione 2003). Ne deriva che solo

Figura 2: Il continuum relativo al giudizio sul carattere

|              | ISTRUITO | CORDIALE | SICURO DI SÉ | ANTIPATICO | POVERO | DISONESTO |
|--------------|----------|----------|--------------|------------|--------|-----------|
| Americano    | 1°       | 1°       | 1°           | 6°         | 6°     | 5°        |
| Italiano st. | 2°       | 4°       | 4°           | 1°         | 5°     | 3°        |
| Milanese     | 3°       | 5°       | 6°           | 2°         | 3°     | 4°        |
| Romano       | 4°       | 3°       | 2°           | 4°         | 2°     | 2°        |
| Napoletano   | 6°       | 5°       | 3°           | 3°         | 1°     | 1°        |
| Africano     | 5°       | 2°       | 5°           | 5°         | 4°     | 5°        |

Il continuum del prestigio che ne deriva è il seguente:

|   |           |          |                            |          |            |   |
|---|-----------|----------|----------------------------|----------|------------|---|
| + | Americano | Africano | Italiano standard e Romano | Milanese | Napoletano | – |
|---|-----------|----------|----------------------------|----------|------------|---|

una politica formativa e d'intervento culturale *ad hoc* possa mirare, se non a rimuovere gli atteggiamenti, quanto meno a far sì che se ne prenda coscienza. La scuola ha un ruolo strategico in questa impresa rilevante sia per avviare una prassi didattica e politica *biasbuster*, sia per tutelare i diritti linguistici, la difesa delle minoranze e il rapporto col territorio.

*\* Professore Ordinario  
di Linguistica e Comunicazione presso  
l'Università degli Studi Roma Tre*

## **Bibliografia**

Ammon U. (ed.), *The dominance of English as a language of science*, Berlin, de Gruyter 2001.  
Antonini F. – Moretti B., *Le immagini dell'italiano regionale*, Bellinzona, Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana 2000.  
Augé M., *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, 1992; (trad. it. Rolland D., *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 1996).  
Banfi E. – Iannaccaro G. (a cura di), *Atti del XXXIX Convegno SLI: Lo spazio linguistico italiano e le "lingue esotiche"*, Milano, 22 sett. 2005, Roma, Bulzoni 2006.  
Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci 1987.  
Catricalà M. – Di Ferrante L., *Pregiudizi in movimento: un'inchiesta di matched guise in Italia e i biasbuster*, in Agresti G. – Bienkowski F. (ed.) *Les droits linguistiques: droit à la reconnaissance, droit à la formation*, Roma, Aracne 2010.  
Crystal D., *English as a global language*, Cambridge, Cambridge University Press 2003.

Dal Negro S. – Molinelli P. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci 2002.  
Di Ferrante L., *Spazi linguistici in cambiamento. Una nuova inchiesta di matched guise a Milano, Napoli e Roma*, Tesi di dottorato in linguistica e didattica della lingua italiana a stranieri, Università per stranieri di Siena 2007.  
Giannini S. – Scaglione S. (a cura di), *Introduzione alla sociolinguistica*, Roma, Carocci 2003.  
Lai Mee-ling, "I love Cantonese but I want English" – A Qualitative Account of Hong Kong Students' Language Attitudes, in *The Asia-Pacific Education Researcher* 18, 1, 2009, pp. 79-82.  
Mazzara B., *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino 1997.  
Nencioni G., *Autodiacronia linguistica: un caso personale*, in AA.VV. 1982, pp. 5-33.  
Ó Riagáin P., *Language Attitudes and Minority Languages*, in Cenoz, J. – Hornberger, N. H., (eds.), *Encyclopedia*

# **Atteggiamenti linguistici a confronto**

**di Alessio Petralli\***

Indagare sugli atteggiamenti linguistici "dalla parte del ricevente" è sicuramente in generale opportuno, soprattutto in un contesto come quello europeo dove, nazione più nazione meno, i repertori linguistici si allargano sempre più a causa di cospicui processi di immigrazione, di noti processi di conguaglio dovuti ad enti sovranazionali quali l'Unione europea e dell'impatto pervasivo delle nuove e nuovissime tecnologie.

Che tutto ciò possa poi causare una nuovissima questione della lingua, dopo che non si è ancora risolta quella "nuova" (prima di aver imparato decentemente l'italiano, bisogna imparare bene l'inglese?) è possibile, anche se le vere questioni sociali oggi sono ben altre.

Ma il "benaltrismo" non aiuta, quando a far più che capolino sono migliaia di giovani che vogliono parlare la lingua dell'economia occidentale. Che di lingue continua però ad averne tante, con tante varietà, tante pronunce, tanti atteggiamenti e tanti pregiudizi.

Ben venga quindi un'analisi come quella di Maria Catricalà che propone un confronto fra scuole italiane e ticinesi su "varietà dell'italiano, lingue del non-luogo e atteggiamenti linguistici".

Un confronto Italia-Svizzera è sempre una bella partita, specialmente nella piccola Svizzera italiana che da sempre la vive fortemente come un derby. Va però subito aggiunto che il paragone fra le due scuole è particolarmente difficile, essendo le due realtà parecchio diverse. Tanto per dire l'inizio del liceo in Italia fa ancora parte della scuola

dell'obbligo, così come è scelta piuttosto peculiare che il Canton Ticino offra/imponga ben tre lingue seconde al curriculum dei propri allievi del settore medio.

Vi sono però nel contempo novità globali che accomunano le due scuole. Il modello di prestigio endogeno ("lingua toscana in bocca ambrosiana", con maggior prestigio del milanese, così come documentato per gli anni Ottanta dal notissimo studio di Nora Galli de' Paratesi) deve oggi fare i conti con nuove pronunce dell'italiano che vengono da fuori.

Da rilevare che se da sempre gli italofoeni nativi (italiani o ticinesi) sono piuttosto indulgenti con loro stessi e abbastanza ben disposti con le "pronunce altre" della propria varietà di italiano o più in generale di quello che è ritenuto l'italiano standard, lo stesso non si può dire indiscriminatamente per la pronuncia dell'italiano da parte di chi ha in qualche modo acquisito l'italiano come lingua seconda.

Detto in soldoni, in Ticino si è abituati da tempo ad apprezzare tutti i connazionali che si danno da fare per parlare la nostra lingua, poiché una piccola minoranza è ben contenta di una maggioranza quando si dimostra attenta e volenterosa. Mentre in un'Italia tradizionalmente esterofila (apparentemente?) ci sembra sia abbastanza diffusa una certa alterigia rispetto a chi parla un italiano lingua seconda acquisito "da fuori", proprio perché i "parlanti stranieri" non sono mai "la maggioranza" (a parte il caso particolare del tedesco in Alto Adige) e sono anzi spesso una minoranza stravagante e apparentemente demunita (dai vuccum-



of Language and Education, pp. 329-341.

Orioles V., *Nuove minoranze. Come cambia lo spazio comunicativo*, in Pistoletti E. (a cura di), *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci 2007, pp. 69-77.

Orletti F., *Scrittura e nuovi media*, Roma, Carocci 2004.

Ryan E.B. – Giles H. – Hewstone M., *The measurements of language attitudes*, in Ammon H.V.U. – Dittmar N. – Mattheier K.J. (ed.), *Sociolinguistics/Soziolinguistics*, Berlin, de Gruyter 1988, pp. 1068-81.

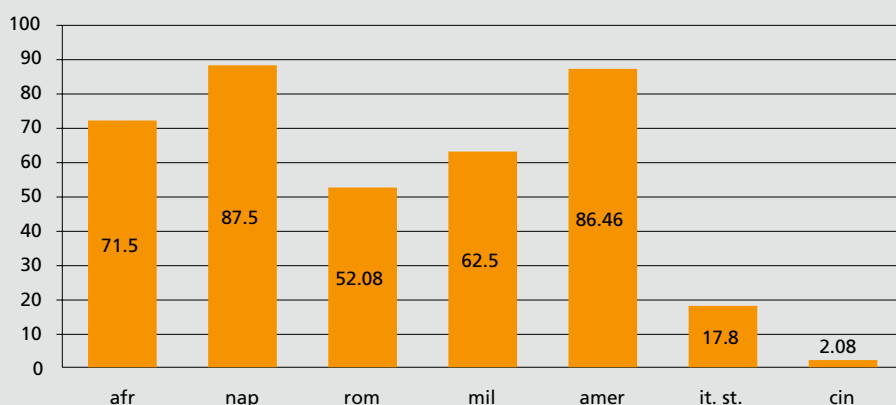
Simone R., *La terza fase*, Bari, Laterza 2000.

Vedovelli M., *La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma*, in Berni M. – Villarini A., *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli 2001.

Weil S. – Schneider H., *Language Attitudes in Switzerland: French and German along the Language Border*, in Putz M., (ed.), *Language choices: conditions, constraints, and consequences*, Amsterdam, John Benjamins 1997, pp. 287-304.

Figura 3

### Dati sul riconoscimento delle lingue registrate da parte degli studenti ticinesi



prà sulle spiagge ai camerieri dei ristoranti cinesi, alle badanti dell'Est): una sorta di lumpenproletariato a cui dare del tu senza troppi distinguo, che poi magari dopo poco tempo mostrerà un'istruzione insospettata e parlerà il suo bell'italiano meglio di tanti italiani obnubilati dalla debordante spazzatura televisiva. Insomma l'italiano-medio è tradizionalmente meno abituato al contatto con le lingue straniere (e con stranieri che parlano italiano) del ticinese-medio, sebbene le cose si siano un po' modificate negli ultimi anni.

La percentuale di stranieri in Italia resta però nonostante le apparenze molto bassa ed è in ogni caso di gran lunga inferiore a quella delle maggiori nazioni europee, per non parlare della Svizzera dove più di un abitante su cinque è straniero, con punte di quasi uno su quattro nei Cantoni Ticino e Ginevra.

L'"inchiesta Catricalà", sviluppata con la tecnica matched-guise (verbal-guise), offre parecchi interessanti spunti di riflessione, che potranno essere approfonditi dopo la pubblicazione in sede scientifica. Non dimenticando che questa tecnica di indagine collaudata ormai da una cinquantina d'anni presenta comunque una certa serie di inconvenienti, dovuti al contesto statico e artificiale in cui vengono poste le domande.

Non sorprende in ogni caso che tre liceali ticinesi su quattro riconoscano il senegalese che parla italiano come "proveniente dall'Africa", mentre per i liceali italiani la percentuale è di gran lunga minore.

Comprensibile poi che sul continuum socioculturale sia i liceali italiani che quelli ticinesi sentano come prestigiosa la pronuncia americana dell'italiano e mettano napoletano e cinese sul polo negativo opposto. Il giudizio negativo sulla pronuncia meridionale non è una novità, mentre l'italiano dei cinesi rimane per il momento, almeno in Ticino, a livello di eccentrica macchietta o poco più.

Difficilmente spiegabile per contro che i giovani ticinesi considerino meno favorevolmente l'italiano dei milanesi rispetto a quello francofono di origine africana oppure al parlante italiano standard o romano; va altresì precisato che l'ipotesi secondo cui i milanesi verrebbero recepiti come "diretti competitor" non sembra trovare particolare riscontro nella realtà. I dati di cui disponiamo andrebbero in ogni caso riconsiderati al momento di una loro pubblicazione più articolata in sede scientifica.

Per ora accontentiamoci di sapere che il pregiudizio linguistico rischia di essere presente dappertutto, "anche nelle comunità plurilinguistiche e differenzialiste"; tuttavia immaginare una didattica linguistica contro i pregiudizi non è certamente facile.

\* *Linguista, docente di italiano presso il Liceo di Lugano 1*

# Il nuovo centro di competenza svizzero per gli scambi e la mobilità della *Fondazione ch*

di Brigitte Jörimann Vancheri\*

Dal 1. gennaio 2011 la Svizzera dispone di un centro di competenza nazionale per gli scambi e la mobilità a livello nazionale e internazionale con sede a Soletta. La *Fondazione ch per la collaborazione confederale*, su mandato della Confederazione, ha creato questo centro di competenza per gestire due importanti novità: la partecipazione a pieno titolo della Svizzera ai programmi *Life Long Learning* e *Gioventù in azione* dell'Unione europea e l'articolo 9 dell'«Ordinanza sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche» del 4 giugno 2010 che prevede la promozione degli scambi in ambito scolastico.

A livello nazionale il Centro di competenza propone programmi di scambio di classi, di scambi individuali e di partenariati scolastici per la scuola dell'obbligo, i licei e la formazione professionale. La *Fondazione ch* ha stipulato un contratto di prestazione con l'Ufficio federale della cultura secondo il quale, dopo un anno di transizione, durante il quinquennio 2012-2016 dovrà riuscire a raddoppiare il numero di giovani che partecipano ad uno scambio, individuale o di classe che sia. Siccome attualmente a livello nazionale soltanto l'1,5% degli allievi partecipa ad uno scambio, si può dire che il potenziale di sviluppo c'è. Attualmente, per poter raggiungere questo obiettivo, la *Fondazione ch* sta sviluppando dei concetti innovativi per la promozione degli scambi e degli strumenti concreti volti a facilitare ai docenti interessati la ricerca di un collega di un'altra regione linguistica con cui realizzare un progetto di scambio. A partire da maggio sarà attiva la piattaforma elettronica «chTwinning»<sup>1</sup> dove i docenti potranno presentare la loro classe e il progetto che vorrebbero realizzare, con l'aiuto di immagini, filmati, indirizzi dei loro siti web ecc. Varie opzioni di ricerca permetteranno di selezionare i progetti secondo la lingua, l'età dei ragazzi oppure il momento previsto per lo scambio.

Una cosa molto diversa sono invece i programmi europei ai quali da quest'anno la Svizzera partecipa a pieno titolo e che vengono gestiti in modo centralizzato da Soletta. I programmi europei sono i seguenti:

- Comenius per le scuole dell'obbligo e i licei;
- Leonardo da Vinci per la formazione professionale;
- Grundtvig per la formazione degli adulti;
- Erasmus per la formazione universitaria;
- Gioventù in azione per il volontariato giovanile in Europa.

Questi programmi, destinati alla mobilità nell'ambito della formazione scolastica e universitaria, esistono a livello europeo ormai da tanti anni ed è dal lontano 1995 che la Svizzera vi partecipa in modo indiretto, in particolare al programma Erasmus che incentiva la mobilità degli studenti universitari.

Da gennaio 2011 anche le nostre scuole possono proporre i propri progetti e cercare delle collaborazioni con altre nazioni.

## Comenius, il programma destinato alle scuole

Il programma Comenius promuove la mobilità e la cooperazione nell'ambito della formazione scolastica. Si rivolge ad allievi, insegnanti e altro personale attivo nel settore della formazione dal livello prescolastico fino al livello secondario II, ad ONG e istituti di pubblica utilità e ad autorità con responsabilità nel settore della formazione scolasti-

ca. Gli obiettivi del programma sono quelli di incrementare la mobilità, di promuovere le conoscenze sulla diversità delle lingue e delle culture europee e di sostenere lo sviluppo personale, le future opportunità occupazionali e l'impegno civile dei giovani.

Esistono due tipologie diverse di progetti Comenius:

- a) il partenariato bilaterale tra due scuole di due nazioni, più incentrato sull'aspetto delle lingue seconde, che prevede anche uno scambio concreto di allievi di una certa durata;
- b) il partenariato multilaterale, dove almeno tre scuole di tre nazioni lavorano insieme attorno ad una tematica. I progetti vengono finanziati generosamente<sup>2</sup> per una durata di due anni e devono concludersi con un prodotto concreto.

Docenti interessati ad iniziare un progetto Comenius possono trovare in rete<sup>3</sup> una documentazione ampia su progetti svolti; sono inoltre presenti proposte di progetti sulla piattaforma elettronica di ricerca di partenariati eTwinning<sup>4</sup>. Le domande di finanziamento per i progetti vanno inoltrate al centro di competenza entro la metà di febbraio di ogni anno<sup>5</sup>.

Per garantire il contatto con il territorio, la *Fondazione ch* continua a lavorare con una rete di responsabili cantonali per la promozione delle iniziative, per l'informazione e la consulenza alle scuole. Docenti interessati possono dunque informarsi direttamente in rete tramite il sito [www.ch-go.ch](http://www.ch-go.ch) oppure rivolgersi a Brigitte Jörimann Vancheri, responsabile cantonale per gli scambi (tel. 091 814 18 15).

Il 12 maggio 2011, dalle ore 17.00 alle ore 18.30 la *Fondazione ch* in collaborazione con il DECS organizza un momento informativo alla Scuola media Bellinzona 2. Chi fosse interessato può iscriversi all'indirizzo [decs-ds@ti.ch](mailto:decs-ds@ti.ch).

\* Consulente per le lingue della Divisione della scuola

## Note

1 Tutte le informazioni inerenti ai vari programmi e alla nuova piattaforma si trovano sul sito del Centro di competenza svizzero per lo scambio e la mobilità: [www.ch-go.ch](http://www.ch-go.ch)

2 I finanziamenti variano a dipendenza del numero di partecipanti e possono andare fino a 20'000 Euro per i due anni.

3 Cfr. la pagina dell'Unione europea: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84_fr.htm)

4 <http://www.etwinning.net/it/pub/index.htm>

5 Cfr. anche <http://www.ch-go.ch>

# Resoconto del progetto PREDIL

di Chiara Bramani\*

## Che cos'è il progetto PREDIL?

Il progetto PREDIL è un progetto di ricerca europeo del programma Life Long Learning che analizza la propensione alla scelta di carriere legate alle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC) nei ragazzi e nelle ragazze delle scuole secondarie superiori.

Il progetto è nato dalla constatazione che, a livello europeo, al momento della scelta della formazione universitaria prima, e della professione in seguito, le ragazze che optano per l'area tecnologica e informatica sono nettamente in numero inferiore rispetto ai loro coetanei di sesso maschile. La situazione non è diversa in Svizzera.

D'altro canto studi e ricerche hanno dimostrato che fino alla scuola superiore la propensione all'uso delle tecnologie appare invece essere indipendente dall'appartenenza al genere maschile o femminile.

A fronte anche di una domanda sempre più pressante di figure professionali nelle aree tecnologiche, è sembrato opportuno analizzare le ragioni che possono spiegare tale netta diminuzione dell'interesse per le tecnologie nelle ragazze dopo la scuola secondaria.

Il progetto prevede una mappatura delle pratiche educative attuali e lo sviluppo di una strategia pedagogica che tenga in considerazione il fattore gender e che sia di supporto ai docenti. L'obiettivo del progetto è infatti capire come promuovere anche nelle ragazze un approccio positivo alle tecnologie per l'informazione e la comunicazione.

Il progetto PREDIL si è svolto sull'arco di due anni e si è concluso nel mese di novembre 2010.

Il laboratorio New Media in Education Lab dell'USI ha partecipato al progetto PREDIL in tutte le sue fasi, svolgendo la ricerca sul territorio della Svizzera italiana<sup>1</sup>.

## Resoconto dell'indagine svolta in Svizzera

### Contesto

Diventare un giocatore di primo livello nell'ambito delle TIC, uno dei settori in maggiore crescita a livello globale, richiede una forza lavoro qualificata. Allo stato attuale, l'adozione di carriere di studio e professionali legate alle TIC da parte delle donne in Europa

è molto bassa, con due importanti conseguenze: in primo luogo, la perdita per l'economia dei talenti di una parte significativa della forza lavoro potenziale; in secondo luogo, l'implicazione economica diretta per le donne, molte delle quali vengono escluse da lavori ben pagati e spesso flessibili. In Svizzera i dati del 2009 dell'Ufficio federale di statistica (BSF, 2010, cfr. Figura 1) indicano una forte diminuzione progressiva delle iscrizioni a facoltà accademiche dell'area STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) di cui fanno parte le TIC (vale a dire, Informatica e Ingegneria).

Questo problema è abbinato ad una situazione diversificata in materia di istruzione primaria e secondaria. Il sistema scolastico svizzero è un complesso campo di studio soprattutto a causa della sua diversità interna: l'educazione è gestita a livello cantonale, in tal senso ogni Cantone ha un diverso sistema scolastico. Mentre è difficile presentare una descrizione dettagliata di tutti i sistemi scolastici cantonali, si può affermare che solo alcuni Cantoni hanno una strategia per l'inclusione delle TIC nella didattica scolastica. Tuttavia, la maggior parte dei Cantoni finanzia un centro di competenza per le TIC, con l'obiettivo di sup-

## Partner europei coinvolti nel progetto

- Institute of Applied and Computational Mathematics – Foundation for Research and Technology – Hellas (GR)
- Université Paris Descartes – Laboratoire EDA (FR)
- Durham University (UK)
- Universitat de Barcelona – DOE (ES)
- Universität der Bundeswehr München – UniBw (DE)
- University of Information Technology and Management in Rzeszow – UITM (PL)
- CU in Ružomberok (SK)
- Università della Svizzera italiana, NewMine Lab (CH)

Per maggiori informazioni è possibile visitare il sito web: <http://predil.iacm.forth.gr>

portare le scuole, il che indica chiaramente l'intenzione di prendersi cura di uno sfruttamento razionale ed efficace dei media digitali nella didattica scolastica. Le differenze tra i sistemi scolastici cantonali rendono difficile individuare le tendenze o le questioni a livello nazionale e ostacolano anche confronti internazionali. Per questo

**Figura 1. Distribuzione di licenze, diplomi e master HEU secondo le aree di studio e il genere in Svizzera nel 2009 (da BFS, 2010).**

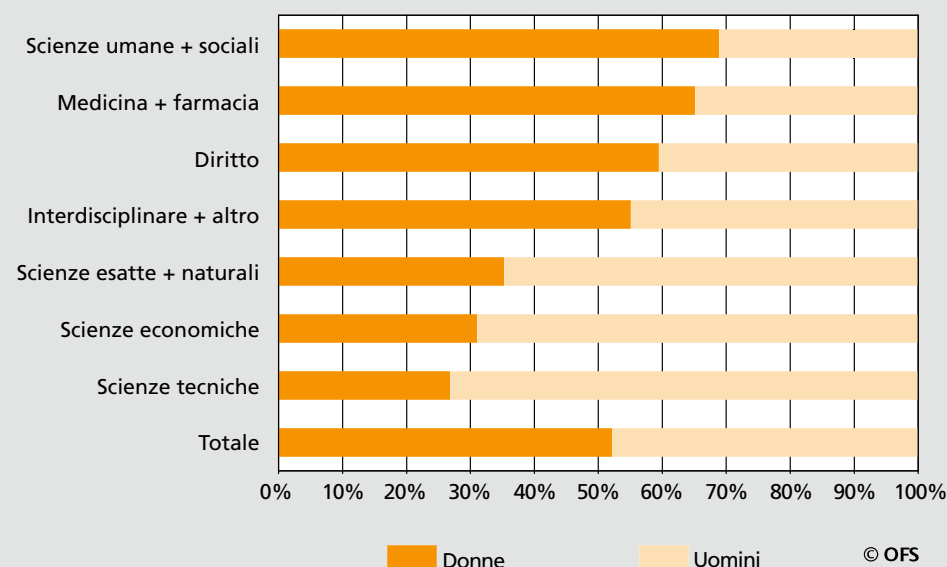






Foto TjPress/C.R.

motivo, nell'ambito del progetto PREDIL, si è scelto di concentrarsi solo sul Cantone Ticino come area di studio.

### Introduzione

Il lavoro di ricerca in Svizzera nell'ambito del progetto PREDIL, si è focalizzato su due obiettivi:

1. Capire le differenze tra ragazzi e ragazze per quanto riguarda le tecnologie digitali come studio o potenziale carriera professionale.
2. Identificare delle linee guida per un intervento sensato volto a ridurre il divario di genere nella diffusione delle carriere nell'ambito delle TIC.

La ricerca ha previsto diverse fasi di analisi del contesto e delle dinamiche formative esistenti, coinvolgendo anche alcuni insegnanti di licei del Cantone Ticino che hanno partecipato ad un focus group ed alcune donne che hanno intrapreso una carriera nelle TIC e che hanno raccontato la propria esperienza di studio e professionale. È stato poi svolto un sondaggio, nei mesi di marzo e aprile 2010, che ha raccolto i dati di 539 studenti degli ultimi due anni scolastici di alcune scuole superiori del Cantone Ticino, in particolare provenienti da 3 licei cantonali e 2 privati.

### Risultati

L'analisi dei dati, effettuata sia a livello quantitativo sia qualitativo, ha portato, nel complesso, a dei risultati sorprendentemente simili tra studenti di sesso maschile e femminile, con poche eccezioni.

I dati rivelano che i ragazzi e le ragazze ticinesi hanno un modello comune di utilizzo delle TIC sia a casa, sia a scuola, con delle minime differenze solo nell'uso della grafica e delle applicazioni di elaborazione testi (maggiormente utilizzati dalle ragazze) e nell'uso dei videogiochi (con una maggiore diffusione tra i ragazzi). Si può quindi supporre che ragazzi e ragazze nella fascia di età considerata non presentino differenze significative nell'uso delle TIC. Inoltre, lo studio ha rilevato che non ci sono grandi dif-

ferenze nemmeno nella percezione del divario di gender nell'uso delle tecnologie.

Tuttavia, sono state individuate delle differenze tra ragazzi e ragazze nella percezione di se stessi in relazione a possibili carriere professionali nel campo delle TIC. Vale a dire, le loro aspettative sono diverse: i ragazzi danno maggiore importanza alle condizioni remunerative legate al lavoro, mentre le ragazze considerano il lato umano e relazionale della professione.

Infine, i ragazzi e le ragazze danno indicazioni diverse su come vorrebbero imparare a usare le TIC a scuola: i ragazzi attraverso l'integrazione nelle altre materie, le ragazze con corsi specificamente dedicati alle tecnologie digitali e con attività autonome che possano svolgere con il computer, anche da casa.

### Discussione

Questo studio, seppur con i limiti di un campione non casuale e relativo solo al Cantone Ticino, offre due interessanti risultati in termini di comprensione di una parte delle radici del divario digitale tra i generi. I risultati portano i ricercatori e gli operatori a ritenere che il divario tecnologico tra maschi e femmine non possa essere fatto risalire a una differenza nelle effettive competenze di ragazzi e ragazze nell'uso del computer – dato confermato anche da parte degli insegnanti – o all'auto-percezione di tali competenze, o all'“identità digitale” personale. Questa osservazione permette di fare una ipotesi su dove stia la differenza fondamentale tra ragazzo e ragazza: nelle aspettative legate ad una futura carriera professionale.

Tali risultati forniscono suggerimenti per l'elaborazione di interventi nelle scuole con l'obiettivo di ridurre il divario tecnologico di gender. In primo luogo, i dati confermano il fatto che i programmi di formazione volti a sviluppare competenze TIC sono importanti, ma non al centro di tale questione. Gli interventi per ridurre il divario tecnologico tra maschi e femmine dovrebbe piuttosto prendere in conside-

razione il fatto di lavorare sullo sviluppo dell'attitudine, o meglio di una concezione e visione del futuro, legate a una possibile carriera nelle TIC come non contrapposta ai valori umani e relazionali che sono aspettative forti per le ragazze. Ciò potrebbe essere fatto mostrando esempi di donne di successo nel settore TIC, presentando il contenuto effettivo – non le tecniche – delle carriere e dei posti di lavoro nella pratica. Ad esempio, raccontando dell'integrazione delle TIC nell'industria dei media, nella sanità o nel mondo del non profit, invece di spiegare esclusivamente come funzionano i protocolli web o le immagini in formato digitale.

Questo studio fornisce la base per interessanti prospettive. Nell'ambito del progetto, potrebbero essere effettuate analisi di correlazione più sofisticate e una più approfondita analisi sulla semantica che potrebbe anche fornire interessanti dettagli aggiuntivi. Il passo successivo è il confronto internazionale tra i paesi partecipanti al progetto PREDIL, e lo stesso progetto potrebbe essere esteso includendo altri Cantoni.

*\* Collaboratrice presso il New Media in Education laboratory, Università della Svizzera italiana*

### Nota

1 La ricerca presentata è stata finanziata in parte dal grant EACEA 141967-LLP-1-2008-1-GR-COMENIUS-CMP e con i corrispondenti fondi per la partecipazione indiretta forniti dalla Segreteria di Stato per l'Educazione e la Ricerca SER.

# Conoscenze sull'energia: un catalogo didattico sul tema energia

di Urs Kocher\*

La nuova piattaforma *Conoscenze sull'energia* ([www.bfe.admin.ch/energiawissen](http://www.bfe.admin.ch/energiawissen)), sviluppata anche grazie al contributo del Dipartimento Formazione e Apprendimento (SUPSI), è stata presentata ufficialmente in occasione della Worlddidac, svoltasi a Basilea dal 27 al 29 ottobre 2010.

Questa piattaforma informatica, costituita da un ampio catalogo didattico, propone un elenco ragionato e commentato di materiali per la scuola che riguardano in senso lato il tema *energia*. L'offerta comprende documentazioni di varia natura nelle tre lingue nazionali per allievi tra i quattro e i sedici anni: libri, video, CD, proposte di escursioni, siti internet, esperimenti, eccetera.

Il progetto è stato commissionato dal Dipartimento federale dell'energia (DFE), che nell'ambito del programma SvizzeraEnergia vuole promuovere in particolare l'efficienza energetica e le energie rinnovabili. L'obiettivo è quello di aiutare i docenti delle scuole obbligatorie nella ricerca di informazioni per la preparazione di unità didattiche che concernono il tema dell'energia in tutte le sue sfaccettature. Varie ricerche hanno infatti mostrato che è possibile reperire una grande quantità di materiali di qualità su questo tema importante e attuale; ciò che manca è, però, una visione d'insieme delle svariate proposte in circolazione. Questo bisogno è stato identificato in particolare tramite l'indagine *Energie im Unterricht in der Volksschule – Situationsanalyse und Bedürfnisabklärung*, *EnergieSchweiz*, completata dal rapporto *Angebote für Volksschulen zum Thema Energie – Grundlagenbericht zum Mehrjahresprogramm 2009-2012*<sup>1</sup>.

Sul piano operativo la ricerca è stata svolta dai collaboratori di un consorzio formato dalle Alte scuole pedagogiche del Canton Grigioni (responsabile del progetto) e del Vallesse nonché dal Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI.

Seguendo l'obiettivo del progetto, cioè operare una ricerca sistematica che riguardasse ogni tipo di materiale sul tema dell'energia, utilizzabile dal punto di vista didattico nella scuola obbligatoria, in Ticino si è dapprima effettuata una raccolta di informazioni preliminari sui documenti attualmente conosciuti e utilizzati dai docenti. Ciò è avvenuto tramite la traduzione e l'invio, a un campione di 90 docenti di scuola elementare e di scuola media, di un questionario riguardante i loro interessi, le loro fonti e i materiali a disposizione, così come le attività da loro effettuate in relazione al tema dell'energia. I 40 questionari rientrati sono ancora in elaborazione presso l'Alta scuola pedagogica di Coira.

In seguito, da giugno 2009 a giugno 2010, Roberta Castri<sup>2</sup> e Silvano Sciarini<sup>3</sup> hanno individuato e catalogato in tutto più di 200 materiali sul tema dell'energia. La ricerca della documentazione è avvenuta in modo capillare nelle biblioteche pubbliche e scolastiche, nelle scuole, nelle librerie, nei centri didattici, presso ditte private e su internet. Parallelamente a questo lavoro, i responsabili della ricerca di ogni Alta scuola pedagogica coinvolta hanno collaborato all'interno del consorzio nella definizione dei criteri per la catalogazione e delle informazioni di base da immettere nella banca dati generale.

Ogni materiale raccolto è stato quindi recensito e classificato, quindi immesso nella banca dati generale, sulla base



Foto TiPress/G.P.

dei criteri di catalogazione stabiliti, comuni a tutti e tre i gruppi di lavoro delle Alte scuole pedagogiche coinvolte nel progetto. Per ogni materiale registrato, è stato redatto un primo commento sulle possibilità di un suo utilizzo didattico, sulla relazione esistente con i programmi in vigore, sulle possibilità di un suo ampliamento, eccetera. Si è provveduto infine a fare una scelta della documentazione ritenuta particolarmente interessante dal punto di vista didattico: per questa è stata effettuata una descrizione più dettagliata, in particolare riguardo alle potenzialità didattiche. La banca dati comprende ora 90 proposte didattiche in tedesco, 30 in italiano e 30 in francese. La piattaforma informatica è strutturata in modo da poter ricercare testi integrali e selezionarne la ricerca in base alla tematica, alla lingua desiderata, ai livelli dei destinatari, ai diversi tipi di media e alle proposte didattiche. È possibile quindi trovare senza perdite di tempo materiali didattici e indirizzi di organizzazioni esterne alla scuola che offrono attività a carattere esperienziale. Per ogni proposta didattica è presente una breve descrizione dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento conseguibili.

Nei prossimi tre anni è previsto di aggiornare regolarmente il contenuto della piattaforma, proponendo ogni anno e in ogni lingua nazionale venti nuovi materiali didattici.

All'indirizzo <http://www.supsi.ch/dfa/ricerca/progetti/in-evidenza/energie.html> è visibile e scaricabile una descrizione succinta del progetto.

\* Docente e ricercatore  
presso il DFA-SUPSI

## Note

- 1 Ottenibili gratuitamente al sito <http://www.bfe.admin.ch/dokumentation/publikationen>
- 2 Collaboratrice SUPSI-DACD-ISAAC.
- 3 Già docente presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno.

# La «Trilogia di Locarno» di Arnaldo Alberti

di Angelo Maugeri\*

«La città non è solo da amare; bisogna anche difenderla. Molti amano la città, ma non la difendono.» È questo l'incipit del primo dei tre romanzi che Arnaldo Alberti ha voluto raccogliere in un unico volume dal titolo *Trilogia di Locarno*, recentemente pubblicato dalla Nuova Editrice Magenta di Varese. Un'apertura lapidaria che suggerisce l'auspicio e il senso generale più profondo dell'intera operazione editoriale. Non poche, infatti, sono all'interno dei tre romanzi le situazioni attraversate da notazioni e riflessioni sul senso civico che dovrebbe animare ciascun cittadino ma soprattutto chi ha ottenuto il potere di governare e amministrare la città.

La *Trilogia* comprende – nell'ordine – *Giusquiamo*, ultimato nel 1962 ma finora inedito, *La famiglia di Beatrice* ("Premio Ascona" 1983) e *Via Sant'Antonio*, pubblicati rispettivamente nel 1984 e nel 1987. Le note di presentazione del volume sono senz'altro d'aiuto per una loro rapida sintesi.

*Giusquiamo* – nome di una pianta contenente sostanze allucinogene e tossiche – racconta i passi verso l'età adulta di un gruppo di giovani locarnesi, e in particolare di Antonio e Francesco, costretti a mettere alla prova la fiducia in sé, la pienezza dei sentimenti e la propria coscienza civica, sentendosi ostacolati da qualcosa di sfuggente e complesso che genericamente si chiama potere, impersonato nel romanzo da un indefinito "Presidente". Nell'affrontare poi la temporanea follia di Grazia, moglie di Antonio, l'autore esplora i messaggi che, di generazione in generazione, passano fra i protagonisti come implacabili e spietati ordini di rifiuto della ragione e infine della vita. Il contrasto pazzia-ragione esprime verità dolorose ma anche folgoranti, e nel racconto la malattia mentale diviene metafora che segna la via disperata verso la libertà ultima: quella di sognare. L'ultima parte del romanzo assume un carattere decisamente allegorico: il vago "Presidente", che avrebbe dovuto far costruire un ponte per dare maggior prestigio alla città, ha fatto erigere, invece, un edificio enorme e stravagante, che tutti guardano con stupore e perplessità, simboleggiando così l'incapacità della gente di passare oltre lo stato di dipendenza dal potere e di tro-

vare l'oggetto del desiderio: la libertà. Libertà cui non intendono rinunciare i giovani protagonisti del romanzo, i quali, infine, nell'impossibilità di essere e di agire, abbandonano la città e migrano sulle montagne, dove la resistenza e la dissidenza sono ancora possibili.

Con *La famiglia di Beatrice* Alberti porta inizialmente il lettore nella Locarno del 1855, dove una rissa sfociata in un omicidio diventa il pretesto per una rivoluzione. Allora, di libertà, per un popolo di frontiera di un minuscolo Stato, ce n'è per tutti: per i colonnelli che montano splendidi cavalli bianchi, per i deputati che sanno cogliere le occasioni e diventano ministri, per i giudici dei tribunali d'eccezione che condannano a morte i perdenti. Dopo i fatti storici, cent'anni di quiete, e poi finalmente qualcuno si agita ancora: i giovani s'infuocano per la giustizia. Ma questa volta non scoppia la rivoluzione: quello scalmanarsi è, e rimane, un gioco. Le rivolte serie, quelle che contano, sono individuali, solitarie: quella di Trivina – la sorella maggiore di Beatrice – che per istinto sa come far soldi in una Svizzera dove, si dice, la ricchezza è la sola possibilità di riscatto da una condizione di abiezione morale; quella del fratello che, in una famiglia di perdenti, resta orgoglioso e fiero, non si piega e non vende niente di sé, né fa spreco di sentimenti. E a far da contrappunto, una madre arresa al destino dei figli, un padre con "l'alcol nel sangue", e Beatrice stessa, fragile e indifesa, con "l'eroina nelle vene", vittima ingenua di un'infelice relazione amorosa che le fa concepire, "in piena autonomia, una sua personale, precisa idea sulle classi sociali e sui movimenti di liberazione della donna, che si erano disinvoltamente prestati a liberarla di un figlio e di un amore". Personaggi inventati che sembrano veri, che si muovono in una città vera che sembra inventata: la Locarno che ha rimosso dalla coscienza o volutamente dimenticato la sua storia, forse per il timore di scoprire d'aver compiuto in passato qualcosa di grande e di buono, anche e persino con le azioni più meschine.

*Via Sant'Antonio*, il punto dal quale sembra significativamente diramarsi l'intera Locarno, conclude la *Trilogia*. Lo scenario presenta una città – im-

maginaria più che reale – governata da uomini che esercitano un potere "sgangherato e malcucito". Paolo, il protagonista, è un uomo comune, incline al vino ma onesto e corretto, che, dopo aver subito il ricovero in un istituto psichiatrico per una falsa accusa di violenza carnale, finisce i suoi giorni ucciso accidentalmente. Un sacrificio inutile di un eroe senza potere, quindi inutile anche lui, come pressoché tutte le persone che si sacrificano senza possibilità di riscatto.

Muovendosi tra cronaca e storia, la *Trilogia* si mostra tenera con i vinti e spietata con i vincitori, mettendo in evidenza gli aspetti tragicamente comici e grotteschi di chi cerca subdolamente di calpestare la libertà e i diritti dei cittadini.

Si può essere più o meno d'accordo con la visione storico-politica che, nel senso più ampio del termine, anima l'intera opera, ma l'obiettivo implicito della *Trilogia* è certo quello di suscitare nel lettore una riflessione non superficiale sul vero spirito della città, senza farsi condizionare da pregiudizi di parte.

I diversi impianti narrativi, il felice incontro di differenti stili e toni e la varietà dei temi (il senso civico, l'arrrivismo politico, l'arroganza del potere, la ricerca della libertà individuale e collettiva, la malattia mentale e la guarigione, il vizio e la virtù, il sopruso e la rivalsa, il sacrificio e l'altruismo) tutti abilmente armonizzati testimoniano lo straordinario talento creativo dell'autore e fanno dell'intera *Trilogia* un "classico moderno" nel suo genere, un'opera in grado di superare, in modo emblematico, i confini temporali e spaziali di un mondo solo apparentemente circoscritto.

\* Scrittore e critico letterario



# Renato Giovannoli, «C'è un topo in un toponimo»

di Giovanni Orelli\*

Renato Giovannoli è scrittore appartato (nel Malcantone), che sa tracciare sentieri inusitati di lettura per libri che tutti credono di conoscere, come *I Promessi Sposi*: vedi il suo *Il vampirismo innominato. Il Caso Manzoni-Dracula e altri casi di vampirismo letterario*, Milano, Medusa, 2008. Può scrivere, e ne ha scritte, favole per bambini o ragazzini; sulla Bibbia nelle canzoni di Bob Dylan (ci sta lavorando ora); e può divertirsi (e divertire il lettore) a girare un poco a zonzo per il Ticino da Airola a Chiasso giocando con molti nomi di paese del Cantone. Giocare con i nomi propri di persona piace un po' a tutti gli scrittori, e non è gioco facile facile. Il Manzoni, ascoltando messa, pensava a nomi per suoi personaggi (Contini, *Onomastica manzoniana*). Io, saltando dal grande al minimo, ricordo sempre un rarissimo, per me, e casuale "Corrierino dei Piccoli" di qualche secolo fa per questo suo delizioso annuncio matrimoniale: "Nella Vasca – Meo Cicasca Sposi". Ricordo, del sillabario di prima elementare, il "Zefirino va a Zurigo" per l'ultimo "caratteruzzo" (Galileo) con cui si può scrivere il mondo, così come con poche note della tastiera e pochi altri accorgimenti si può scrivere (Strawinskij) l'ira di Dio. Giovannoli, nel suo recente *C'è un topo in un toponimo*, inventa qualche equilibrio, allitterazioni, sillogismi (e al-

tri trucchi), per venire, con la Retorica, in aiuto di Toponomastica o, se volete, di Geografia. Alcuni giochi con i nomi sono riusciti. Se ne potrà servire, se vuole, il docente delle scuole primarie quando farà un po' di geografia del Cantone. Prendo un esempio per Gnosca. Dice il Giovannoli, puntando sul gruppo consonantico sc, con c velare, quella di *scopa*, non quella di *sci*:

Conosco una mosca  
agnostica a Gnosca  
Provocare gli allievi? Qui dubito. Ma non ci sono solo gli allievi delle elementari. A un maturando arrischierei questa pericolosa proposta:

Credente di Cresciano  
contatterebbe agnostica di Gnosca.  
Invece di *contatterebbe* posso mettere *conoscerebbe* (per far vedere la differenza tra un verbo del linguaggio pubblicitario per il criptico-eufemistico eros e il linguaggio biblico per l'eros con fini riproduttivi). Invece di Gnosca posso mettere Agno e Cugnasco, e anche, con l'assonanza, i molti nomi in -asco. Per dire che le varianti del gioco sono molte. Se il gioco funziona, si va avanti, con profitto per l'italiano e per la geografia. Con danno per la noia che è la nemica della scuola. Il gioco è invece, come la ginnastica, una parentesi nel lavoro. Vogliamo scendere fino a Besazio? Con chi è fuori dalla scuola o sta per uscirne?:

Amor mio, ora che siamo a Besazio,  
*bésame mucho* finché non son sazio  
Che si può anche scrivere:

Amore mio, or che... fin che...  
per prolungare l'amore e abbreviare  
l'attesa e allungare la durata.  
Guardi il lettore i giochi per altri nomi di paese, soprattutto se l'ora di italiano (se c'è ancora un'ora dedicata alla poesia) cade a fine giornata: Indemini, Mugena ("È tutto un muggire di mucche a Mugena/ se tarda il *mugik* a servire la cena"), o quello seguente per Vezio: "Il lupo perde il pelo/ ma non quello di Vezio,/ a spese del paese/ perennemente in ozio". Sono giochi, non vertiginosi versi. Come il distico per Vezia: "A Vezia ho una vecchia/ prozia che mi vizia". Se il gioco funziona, ricordi l'insegnante il vecchio consiglio: che ogni gioco, per esser bello deve durar poco.

Renato Giovannoli,  
«C'è un topo in un toponimo»,  
"alla chiara fonte" edizioni,  
Viganella 2010.

\*Scrittore, già docente  
presso il Liceo di Lugano 1

## Comunicati, informazioni e cronaca

### "Collana ch nelle scuole" – Autori e traduttori incontrano gli allievi

Il progetto «Collana ch nelle scuole» vuole far conoscere agli allievi autori di altre regioni della Svizzera con l'obiettivo di superare le frontiere linguistiche e promuovere la letteratura contemporanea. Il progetto è realizzato dalla *Fondazione ch per la collaborazione confederale* ed è finanziato grazie al generoso contributo della Fondazione Sophie und Karl Binding. Anche per l'anno scolastico 2011/12, i docenti di lingue delle scuole di livello secondario II (licei) hanno l'opportu-

nità di esplorare insieme ai loro allievi l'«altra» letteratura svizzera, ovvero quella scritta in un'altra lingua del nostro paese. Coppie composte da autore e traduttore incontreranno le classi per discutere con loro di una determinata opera disponibile in lingua originale e in traduzione italiana. Scopo del progetto è far conoscere a un pubblico di giovani lettori gli autori svizzeri contemporanei e le loro opere.

Uno degli obiettivi primari delle istituzioni organizzatrici è promuovere l'incontro al di là delle frontiere linguistiche interne alla Svizzera. Per questo gli interventi delle coppie au-

tore/traduttore possono svolgersi soltanto nelle scuole della regione la cui lingua corrisponde a quella della traduzione. La partecipazione è gratuita; è auspicato un contributo da parte delle scuole per la copertura dell'onorario e delle spese di viaggio di autore e traduttore, che tuttavia non costituisce una condizione indispensabile ai fini della partecipazione.

Il bando per l'anno scolastico 2011/12 è stato pubblicato a metà marzo 2011. Il termine per l'inoltro delle candidature è fine maggio 2011. Chi fosse interessato al progetto può inviare un'email all'indirizzo [info@chstiftung.ch](mailto:info@chstiftung.ch):

riceverà così il bando del progetto. Per ulteriori informazioni: [www.chstiftung.ch](http://www.chstiftung.ch) (percorso: collection ch > collection ch dans les écoles). Persona di riferimento: Judith Stephani, responsabile del progetto collana ch, Fondazione ch per la collaborazione confederale, e-mail: [j.stephani@chstiftung.ch](mailto:j.stephani@chstiftung.ch), tel. 032 346 18 26.

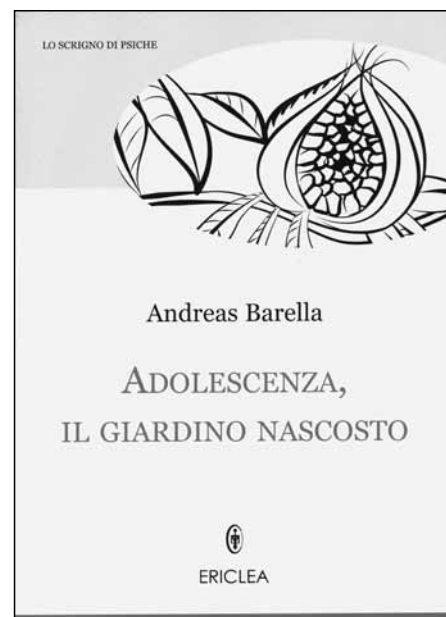
### Adolescenza, il giardino nascosto

In ognuno di noi esiste un giardino nascosto, un luogo segreto dell'anima che soltanto a chi è in grande intimità con il proprio io è permesso visitare, o più spesso soltanto intuire, immaginare, guardare da lontano. L'adolescenza è l'epoca della vita in cui questo giardino è più esposto agli occhi esterni, e in cui la sua fioritura porta scompiglio ma anche allegrezza in chi si trova a passarvi accanto. L'adolescenza è un'età molto indagata, molto bistrattata, poco capita. Varia con il variare degli individui e con il mutare della società e, sempre, porta con sé il vento del nuovo e della rivoluzione, al di là degli stereotipi.

Il nuovo libro di Andreas Barella, Dr. Phil. I presso l'Università di Zurigo, insegnante per 15 anni, e ora formatore e consulente, appena edito dalla Casa Editrice Eriplea di Mendrisio, getta

uno sguardo nuovo con occhi antichi su questo giardino. Il saggio offre spunti interessanti per i genitori, gli insegnanti, gli educatori che giornalmente si trovano a contatto con gli adolescenti, per coloro che si interessano alle dimensioni profonde e non banali della psiche. Vi si trovano riferimenti alla letteratura classica, alla mitologia greca, spunti di riflessione ed esercizi pratici che permettono una lettura partecipata ed attiva.

Il volume è strutturato in due parti: nella prima l'Autore condensa e sviluppa le caratteristiche fondamentali dell'adolescenza: il valore del gruppo, il rapporto docente-allievo, la sfida con i limiti, il processo di separazione e di individuazione. Analizza poi il ruolo di genitori e docenti alla luce dei miti di Gaia e Urano e dei loro figli e nipoti e del ruolo educativo del centauro Chirone e della maga Circe. Nella seconda parte si presentano i risultati di anni di esperienze di messa in scena rituale, con ragazzi e adulti, di storie mitologiche, analizzando il mondo femminile tramite i racconti che hanno come protagoniste Pandora, Artemide e Atalanta la cacciatrice. Si passa poi al mondo maschile, al ciclo dell'eroe e ai racconti su Icaro e su Narciso. Infine Barella racconta e analizza il mito di Eros e Psiche, che parla



di amore tra ragazzi, e affronta il tema del litigio e della separazione tra genitori esaminando il mito di Ifigenia.

Il volume è pubblicato dalla neonata casa editrice Eriplea di Mendrisio, che conta sulle forze e risorse di psicologi, psicoterapeuti, insegnanti, grafici e fotografi che mettono a disposizione, per passione, una parte del loro tempo professionale a questo progetto. Maggiori informazioni sulle collane e sui volumi in uscita: [www.eriplea-editrice.com](http://www.eriplea-editrice.com)



### Elementi di civica sull'elezione del Consiglio nazionale: «Sapere e sapori» (32 pagine)

La Cancelleria federale fornisce alle scuole un opuscolo ufficiale sull'elezione del Consiglio nazionale del 23 ottobre 2011 allo scopo di informare i giovani sul nostro sistema politico, di sensibilizzarli alle questioni politiche e alle prossime elezioni nonché di motivare coloro che rientrano già tra gli aventi diritto di voto a prendervi parte.

Quattro anni fa soltanto un giovane su tre, tra i 18 e i 24 anni, ha votato per eleggere il Consiglio nazionale.

L'opuscolo colorato risponde, in poche pagine e con brevi frasi, a domande quali: chi può votare? Chi può essere eletto? Chi rappresentano i membri del Consiglio nazionale e del Consiglio degli Stati? Cosa significano «panachage», «cumulo», «sistema maggioritario» o «sistema proporzionale»? Inoltre, offre la possibilità ai partiti rappresentati oggi nel Consiglio nazionale di presentarsi brevemente e di esporre i loro obiettivi politici.

Immagini appetitose e divertenti analogie con la gastronomia rendono l'opuscolo graficamente allettante; il tutto è impreziosito dal tocco dei partiti.

L'opuscolo è gratuito e può essere ordinato sul sito [www.pubblicazionifederale.admin.ch](http://www.pubblicazionifederale.admin.ch) oppure all'indirizzo: Ufficio federale delle costruzioni e della logistica UFCL, Vendita di pubblicazioni federali, 3003 Berna; Numero di ordine: 104.025, d per tedesco, f per francese, i per italiano, r per romancio.

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

## Le sfide per la scuola e per l'economia

di Luca Albertoni\*

La lunghissima ed estenuante campagna in vista delle elezioni cantonali ha avuto anche il pregio di rimettere la scuola al centro delle discussioni. Al di là delle diatribe di tipo ideologico su scuola pubblica e privata e sui differenti modelli da adottare, il dibattito è servito ad evidenziare la centralità della formazione di base per l'economia ed è giusto che anche gli ambienti economici si preoccupino di quali siano le possibilità di avvicinare le due realtà. In effetti, quando si pensa al mondo aziendale si stabilisce subito un nesso con la formazione professionale, ignorando però che quella di base è un tassello fondamentale che va curato e sostenuto da tutti, affinché si crei un bagaglio di conoscenze utile alla futura vita professionale dei giovani. Ed è giusto che l'economia si preoccupi quindi ad esempio anche della scuola media. Da sempre il mondo economico insiste sull'importanza della formazione, non solo quale migliore garanzia per la competitività economica, ma anche come il migliore mezzo per stare al passo con un mercato del lavoro oggi molto più selettivo e concorrenziale rispetto al passato. Sul fronte della formazione le imprese sono molto attive, tanto è vero che anche nei momenti di più difficile situazione economica esse non hanno mai cessato di assumere e formare apprendisti. Non sono nemmeno stati trascurati i corsi di aggiornamento professionale continuo e non dimentichiamo che le aziende versano sostanziali contributi al fondo cantonale per la formazione.

Più complesso invece il rapporto con la formazione di base, settore nel quale il

mondo imprenditoriale è un po' latitante, anche per responsabilità proprie. Pure qui, come in tutto l'ambito formativo, è fondamentale la collaborazione tra pubblico e privato. Dal privato, dal mondo dell'economia possono e devono arrivare gli stimoli fondamentali per adeguare i percorsi formativi alle esigenze di un mercato in continua e repentina trasformazione. Non si tratta ovviamente di calibrare iter formativi sulle esigenze delle singole aziende, ma la collaborazione tra pubblico e privato dovrebbe permettere di individuare alcuni assi strategici su cui orientare la formazione, affinché in futuro essa sia maggiormente in sintonia con la domanda reale del mercato del lavoro e con l'evoluzione del mondo produttivo, i cui sviluppi dipenderanno sempre di più dalla cosiddetta economia della conoscenza.

Si tratta in sostanza di anticipare e non subire le evoluzioni, per cui sarebbe importante lavorare su diversi piani. In primis, si dovrebbe curare la formazione in senso lato, intesa come un bagaglio culturale in cui siano acquisiti i nuovi valori che regolano il mondo del lavoro nell'epoca della globalizzazione: flessibilità, competenze in continua evoluzione, mobilità, versatilità e conoscenze linguistiche, senza dimenticare lo sviluppo delle capacità di auto-imprenditorialità. Valori che si dovrebbero conoscere e trasmettere sin dai primi anni di scuola, poiché senza questi requisiti sarà sempre più difficile conquistarsi e conservare un impiego ad ogni livello. Che piaccia o no, la vecchia società del posto a vita e della car-

riera sicura è finita per tutti. È, dunque, compito e responsabilità della scuola trasmettere questa consapevolezza ai ragazzi, per dare loro gli strumenti necessari ad affrontare il nuovo mondo del lavoro. Il mondo imprenditoriale deve però svolgere un ruolo di "accompagnamento" che, a mio avviso, ha un'importanza fondamentale. Inoltre, occorre che tutti si adoperino affinché la formazione intesa come specifico strumento professionale nei più svariati campi di attività rimanga coerente con quanto richiesto dalle aziende e dal contesto nazionale ed internazionale, realtà dalle quali non si può più prescindere.

\* Direttore della Camera di commercio, dell'industria, dell'artigianato e dei servizi del Cantone Ticino (Cc-Ti)

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

**Segreteria e pubblicità:**  
Sara Giamboni  
Divisione della scuola  
Viale Portone 12, 6501 Bellinzona  
tel. 091 814 18 11/14  
fax 091 814 18 19  
e-mail decs-ds@ti.ch

**Concetto grafico:**  
Variante SA, Bellinzona  
www.variante.ch  
**Stampa e impaginazione:**  
Salvioni arti grafiche  
Bellinzona  
www.salvioni.ch

Esce 6 volte all'anno.

**Tasse:**  
abbonamento annuale fr. 20.–  
fascicolo singolo fr. 4.–