

2 Un mercato schizofrenico

di Rita Beltrami

Di anno in anno le preoccupazioni riguardo ai posti di apprendistato non mancano. I segnali che al momento ci giungono dal mercato dei posti di tirocinio non sono dei migliori: quali difficoltà si riscontrano?

2 "Il laboratorio linguistico" agli albori della moderna concezione dell'insegnamento delle lingue seconde

di Brigitte Jörmann

Vancheri

5 Civica e cittadinanza: cittadini a scuola per esserlo anche nella società

di Jenny Marcionetti,

Pau Origoni e Mario Donati

Sintesi del Rapporto sulla valutazione del potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole ticinesi.

9 L'aggressività fra gli adolescenti attraverso il Social Network

di Ilario Lodi

12 Le mani del correttore

di Giovanni Orelli

14 Ma l'hanno scritto loro?

di Daniela Jeanmaire

Riflessioni sul percorso didattico, realizzato dalla prima alla terza elementare, che ha portato alla pubblicazione del libro "Il segreto di Devoglio".

17 Scienza e gioventù: promozione di giovani talenti

di Lia Sartori e Ferdinando

Lehmann

21 Il linguaggio della poesia e della matematica

di Denis Baggi

22 Totem delle professioni

di Beatrice Tognola-Giudicetti

23 Comunicati, informazioni e cronaca

24 L'opinione di...

Le lingue, i segni e i sogni
di Mirella De Paris

310

Periodico della Divisione della scuola

Anno XLI – Serie III

Maggio-Giugno 2012

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



“Il laboratorio linguistico” agli albori della moderna concezione dell’insegnamento delle lingue seconde

di Brigitte Jörimann Vancheri*

Anche in questo numero ricordiamo i quarant’anni della rivista “Scuola ticinese” rivisitando un articolo degli anni Settanta e proponendo delle riflessioni sulle analogie e sulle differenze riscontrabili tra presente e passato.

Questo contributo prende spunto da un articolo pubblicato nel 1972¹ in cui si illustrano i vantaggi del “laboratorio linguistico” che in quegli anni rappresentava una visione progressista dell’insegnamento delle lingue seconde. Il laboratorio linguistico consisteva in un impianto elettronico costituito da una postazione di comando e da un certo numero di posti per gli allievi, e serviva per «rendere più effettive determinate fasi nell’apprendimento di una lingua straniera». Esso permetteva al singolo studente di lavorare in modo individuale sull’ascolto e sulla produzione orale. Grazie ad un posto di lavoro munito di cuffie e di registratore, l’allievo poteva ascoltare diverse fonti sonore e rispondere ad alta voce svolgendo esercizi sistematici e strutturali.

Dal metodo tradizionale “grammatica-traduzione” al comportamentismo

Il laboratorio linguistico era lo strumento principale del metodo didattico



audiolinguale e audiovisivo. Questo metodo si contrapponeva al metodo della “grammatica-traduzione” improntato sulla metodologia dell’insegnamento delle lingue antiche. Per l’approccio grammatico-traduzionale che era in vigore fino alla fine dell’800, l’obiettivo principale consisteva nella padronanza della grammatica e del lessico di una lingua, padronanza che veniva testata tramite delle traduzioni. Questo metodo non teneva conto degli aspetti orali di una lingua. Come rea-

zione a tale modalità di apprendimento, a partire dall’inizio del ‘900 diversi movimenti di riforma hanno cercato di promuovere un insegnamento più attivo incentrato sulla lingua parlata. A partire dagli anni ‘50 si faceva strada il metodo audiolinguale e audiovisivo nel quale si inseriva il laboratorio linguistico. L’accento veniva messo sulla competenza orale che permetteva di interagire nelle situazioni di comunicazione quotidiane. Lo strutturalismo americano di Bloomfield (1917 e 1933)

Un mercato schizofrenico

di Rita Beltrami*

È un mercato che potremmo definire “schizofrenico” quello dei posti di tirocinio: un mercato dove né si vende né si compra, ma dove si negoziano posti di tirocinio, fra un’azienda che offre la possibilità di imparare un mestiere e una persona che cerca un posto di formazione in apprendistato. Di anno in anno la preoccupazione non manca: ci saranno posti a sufficienza per tutti? E quest’anno i segnali al momento non sono dei migliori: a metà giugno si contano un centinaio di aziende in meno disposte ad assumere rispetto allo scorso anno. Ma è l’analisi qualitativa quella che più dà il suo carattere schizofrenico. Gli esempi sono

cronache odierne. Chi è alla ricerca in questo momento di un posto di apprendistato da cuoco piange lacrime amare perché non riesce a trovarlo e nel contempo la VISCOM (Associazione svizzera per la comunicazione visiva) lancia segnali di allarme perché non trova dei giovani interessati a coprire i posti di apprendistato di Tecnologo di stampa e Operatore postpress. Certo chi è interessato alla cucina farà fatica a pensare di entrare nel mondo della grafica. Ma al primo sembrerà che i posti di tirocinio non ci sono, al secondo che invece mancano le persone per svolgere gli apprendistati.

Le aziende si lamentano poiché non trovano giovani interessati e disponibili, o forse i candidati ci sono ma non hanno le attitudini che servono o presentano un profilo che non soddisfa l’azienda. I genitori a loro volta si lamentano che le aziende spesso neanche rispondono alle lettere di candidatura dei propri figli.

I panettieri-pasticceri-confettieri lanciano segnali di allarme perché meno giovani si presentano per stage e posti di tirocinio; gli orientatori raccogliendo i segnali dei giovani che seguono, si lamentano che questi non trovano posti di tirocinio in quella professione e che addirittura talvolta non riescono nemmeno a svolgere uno stage.

dava la base linguistica al metodo: la lingua veniva descritta come un sistema strutturato in regole sintattiche e pragmatiche; i diversi livelli di analisi – la fonologia, la morfologia e la sintassi – venivano considerati a pari titolo. Da qui nasce una didattica che vuole esercitare sistematicamente delle strutture linguistiche (*pattern drills*) che devono portare a delle abitudini linguistiche (*habits*). Dal punto di vista della psicologia dell'apprendimento, questo metodo si iscrive nella tradizione del comportamentismo (*behaviourism*); in particolare Skinner (1957) descrive la lingua come una forma di comportamento: il processo di apprendimento avviene secondo la legge dello stimolo (*stimulus*) e della risposta (*response*). Sul piano didattico si pensava che delle strutture sintattiche potevano essere apprese passo per passo secondo una progressione grammaticale che andava dal semplice al complesso, e dove le strutture grammaticali da imparare venivano presentate in testi e frasi costruite ad hoc e con esercizi che permettevano di esercitare puntualmente un problema grammaticale con il cosiddetto "drilling". Infatti i vantaggi del laboratorio linguistico, che riportiamo nel seguente riquadro, corrispondono a questa visione dell'apprendimento di una lingua seconda:

«Il LL porta a una intensificazione del lavoro degli allievi; tutti gli allievi possono esercitarsi simultaneamente. Gli allievi parlano molto di più. Quel "parlare" si svolge in condizioni controllate. Perciò non è da paragonare con un soggiorno all'estero, dove il discente parla anche di più che in classe, ma all'estero parla liberamente, senza controllo, con una motivazione molto forte. Quanto più l'allievo fa esercitazioni che preparano la comunicazione, tanto più diventa redditizia la conversazione spontanea tra insegnante e allievo. Anche la strutturazione del materiale d'esercizio porta a una intensificazione; il ripetersi di molti esercizi analoghi giova a un consolidamento delle conoscenze che può essere raggiunto così velocemente e semplicemente solo con i "media" auditivi. [...] Il LL porta ad una individualizzazione dell'apprendimento della lingua. Ogni allievo può essere confrontato individualmente e direttamente con la lingua. L'uso delle cuffie dà un senso di isolamento, un contatto intimo colla lingua, una chiarezza di suono uguale per tutti gli allievi e facilita la concentrazione. [...] Il LL porta a un'oggettivazione dell'insegnamento. Il processo di apprendimento non è determinato da influssi emozionali. Il nastro non si stanca, non si arrabbia! Il LL permette la presentazione della lingua da parte di "native speakers": voci alte e basse, voci di uomini e di donne, di giovani e di vecchi. [...] Possono essere introdotte anche delle varianti linguistiche. Ora non dovrebbe più succedere che un allievo, trovandosi alla stazione di Parigi, di Londra o di Berlino, non capisca una parola e non sia capace di farsi capire. I programmi registrati su nastro possono essere elaborati secondo i criteri della linguistica e della psicologia dell'apprendimento. Il LL facilita il controllo della comprensione e dell'espressione orali di ogni allievo» ("Scuola ticinese", numero 10, ottobre 1972).

Malgrado la presenza di idee molto importanti che troveranno il loro posto nei successivi sviluppi (comprensione orale, individualizzazione, differenziazione), questa visione comportamentista dell'apprendimento per cui basta presentare degli "spezzoni" di lingua, come dei piccoli cubetti lego, ed esercitarsi ad infinitum, possibilmente in un isolamento dove nessuna emozione viene a

turbare il processo di apprendimento, è stata superata dalla svolta cognitivista che costituisce tutt'oggi la base dell'insegnamento delle lingue seconde.

La svolta cognitivista

Il comportamentismo non si interessava dei processi cognitivi messi in atto durante l'apprendimento e focaliz-

Mercato schizofrenico o autismo che pervade ogni campo rispettivo con difficoltà non solo di comprensione ma a volte anche di ascolto? Forse entrambe le cose. Ma malgrado la sua schizofrenia e le sue difficoltà, il sistema funziona. Non accontenta tutti, ma alla fine ci saranno quasi 3000 giovani che con il prossimo anno scolastico inizieranno un apprendistato in azienda.

I mediatori, orientatori e ispettori, contribuiscono a far funzionare questo sistema: gli orientatori aiutano i giovani a sviluppare dei progetti – forzatamente al plurale – tesi alla ricerca di un compromesso confacente fra interessi, capacità e possibilità date dal mercato, mentre gli ispettori presenti sul territorio si impegnano a sensibilizzare e trovare le aziende disponibili ad assumere.

Negli ultimi anni questa collaborazione si è meglio definita per cercare di premere sul sistema e incidervi in modo positivo, anche se le difficoltà sono evidenti per gli addetti al lavoro: le ragazze, spesso condizionate da scelte di gender si trovano con una paletta minore di scelte e con maggiori difficoltà di inserimento quando i profili in uscita dalla scuola dell'obbligo sono poco brillanti. La stereotipizzazione dei mestieri vale anche per i maschi, con difficoltà ad entrare in campi "targati" al femminile: un ragazzo inten-

zionato a entrare nel settore del commercio e con una pagella scolastica mediocre farà molta più fatica di una ragazza a trovare il posto di tirocinio.

Alcune regioni, inoltre, sono più sfavorite rispetto ad altre: un giovane del Mendrisiotto farà più fatica di un suo coetaneo luganese a trovare un posto di tirocinio nella sua regione, notoriamente più povera nella sua offerta.

Infine, per i giovani che presentano dei curricoli scolastici deboli, ma soprattutto chiari segnali di comportamenti problematici, sarà più difficile trovare un posto di tirocinio. Se mettiamo i panni del datore di lavoro possiamo certo ben comprendere come l'inserimento in azienda di un giovane a rischio non sia una scelta facile da assumere quando si ha una ditta da portare avanti, con già molte difficoltà.

Il mercato dei posti di tirocinio si rivela dunque fluttuante, a voci discordanti, con difficoltà evidenti, ma offre un'opportunità importante per i giovani che vogliono continuare la loro formazione a stretto contatto con il mondo del lavoro e un'occasione preziosa per le aziende di formare dall'interno i giovani ad un mestiere.

* Direttrice dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale

“Il laboratorio linguistico” agli albori della moderna concezione dell’insegnamento delle lingue seconde

zava la sua attenzione sulle risposte innescate da determinati stimoli, per cui la mente umana veniva considerata una specie di “black box”. Negli anni Sessanta sia il linguista Chomsky (1961) con la sua teoria della grammatica universale, sia Piaget (1964) con il suo approccio olistico dello sviluppo cognitivo mettono in discussione la teoria della “black box” e cominciano a interrogarsi sui processi cognitivi necessari per l’apprendimento.

La svolta cognitivista non ha portato subito ad un cambiamento dell’approccio didattico, ma negli anni Settanta e Ottanta comincia a farsi strada l’approccio comunicativo. Anche se il metodo audiolinguale con il laboratorio linguistico cercava di tenere maggiormente conto delle diverse situazioni comunicative, si focalizzava a tal punto sulle strutture linguistiche che non riusciva a sviluppare in modo adeguato l’espressione libera. L’approccio comunicativo pone invece come obiettivo ultimo la riuscita dell’atto comunicativo in situazioni quotidiane. È il momento della teorizzazione della “competenza comunicativa” (Hymes 1972). A livello didattico viene sviluppata la teoria degli atti linguistici (Piepho 1974). Al centro dell’attenzione sta il discente come soggetto attivo all’interno del suo processo di acquisizione di una lingua. Canale e Swain (1980) sviluppano un modello che distingue quattro grandi ambiti di competenza linguistica:

1. la competenza grammaticale;
2. la competenza discorsiva;
3. la competenza sociolinguistica;
4. la competenza strategica.

L’apprendimento di una lingua deve avvenire all’interno di situazioni il più possibile autentiche.

L’approccio comunicativo è stato approfondito e affinato negli anni successivi e ha portato a diversi altri modelli: al giorno d’oggi si è imposto l’approccio orientato all’azione. Al centro sta l’individuo che deve interagire con un dato contesto, adempiendo a determinati compiti (*task*). Per fare ciò deve compiere delle azioni per le quali necessita di determinate competenze e strategie linguistiche e non-linguistiche adeguate al contesto. Questa visione ha portato all’elaborazione del *Quadro comune europeo di riferimento per*



le lingue (QCER), pubblicato dal Consiglio d’Europa nel 2001. Gli autori del QCER si sono chiesti quali strumenti linguistici fossero necessari per poter risolvere un determinato compito comunicativo. In risposta a questa domanda hanno definito le competenze – comprensione orale, produzione orale, interazione (orale), lettura e scrittura – che una persona deve mettere in atto quando risolve il compito. Hanno così distribuito le descrizioni di queste competenze su una scala globale che va da un livello elementare (A1/A2) ad un livello intermedio (B1/B2) fino ad un livello avanzato (C1/C2). Un’altra idea fondamentale del Quadro è il concetto di plurilinguismo: ogni persona che parla più lingue sviluppa una competenza plurilingue e pluriculturale che le permette di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni culturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Ciò che si sa di una lingua – conoscenze, ma anche strategie di apprendimento e di uso – interagisce con le conoscenze di altre lingue. A livello europeo e svizzero i diversi curricula dell’insegnamento delle lingue seguono la filosofia del QCER basato sull’approccio orientato all’azione e improntato allo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale. Anche i lavori sulla *Revisione del piano di studio del Canton Ticino* attualmente in corso seguono questo indirizzo. L’obiettivo è quello di dare ai nostri allievi gli strumenti per aprirsi alle altre culture e lingue, sviluppando attraverso un apprendimento coordinato delle

tre lingue seconde le competenze e le strategie necessarie per divenire dei futuri parlanti plurilingui.

* Consulente per le lingue della
Divisione della scuola

Bibliografia

- Bloomfield, Leonard (1914): *An Introduction to the Study of Language*, New York: Henry Holt and Co.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. Chicago: University Press.
- Canale, Michael, Merrill Swain (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chomsky, Noam (1961): *Some methodical remarks on generative grammar*. In: *Word* 17/1, 219-234.
- HarmoS-Konsortium Fremdsprachen (2007): *Kompetenzmodell und Standards (im Auftrag der EDK)*.
- Council of Europe (2002): *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Hutterli Sandra, Stotz Daniel & Zappatore Daniela (2008): *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*, Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hymes, Dell H. (1972): *Models of the interaction of language and social life*. In: Gumperz, John J., Dell H. Hymes (ed.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York.
- Piaget, Jean (1964): *Six etudes de psychologie*. Genève: Gonthier.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Limburg: Frankonius.
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal Behaviour*, Acton Massachusetts: Copley Publishing Group.

Nota

- 1 Christoph Flügel, *Il laboratorio linguistico*, in «Scuola ticinese», numero 10, ottobre 1972.

Civica e cittadinanza: cittadini a scuola per esserlo anche nella società

di Jenny Marcionetti, Pau Origoni e Mario Donati*

Il contesto della valutazione

Periodicamente il dibattito pubblico rimette in discussione l'efficacia della scuola nell'assolvere il mandato istituzionale che la chiama a preparare le future generazioni ad inserirsi armoniosamente nella vita della comunità e a parteciparvi attivamente.

Nel 2000, attraverso un'iniziativa parlamentare generica denominata "Riscopriamo la civica nelle scuole" (Foglio Ufficiale 25/2000), Gioventù liberale radicale ticinese chiedeva al Gran Consiglio l'introduzione di disposizioni che obbligassero le scuole medie (SM), le scuole medie superiori (SMS) e le scuole professionali (SP) a reintrodurre "l'ora di civica obbligatoria" (FU 25/2000). Le richieste erano principalmente due: conferire alla civica un migliore riconoscimento e fare in modo che il suo insegnamento fosse oggetto di valutazione individuale con nota, lasciando però alla scuola una quasi totale libertà in merito alla definizione dei programmi e dei contenuti, alla collocazione nella griglia oraria e alla decisione riguardante la classe a partire dalla quale questi contenuti avrebbero dovuto essere insegnati.

Quale risposta all'iniziativa, alla fine del 2001, la Legge della scuola viene arricchita dell'articolo 23a, il quale recita formalmente che "nelle scuole medie, medie superiori e professionali devono essere assicurati l'insegnamento della civica e l'educazione alla cittadinanza". La Commissione Scolastica (CS), chinatasi sulla problematica, formulava quindi una proposta operativa imperniata su tre principi generali (Celio, 2001):

- il *principio della trasversalità*, che implica che i temi relativi alla civica, intesa come introduzione alla vita politica e sociale, vengano trattati, quando opportuno, da tutte le materie o, addirittura, secondo modalità pluridisciplinari;
- il *principio della partecipazione*, che mira a incentivare gli istituti di tutti i settori toccati al ricorso frequente e sistematico a forme di gestione partecipativa (assemblee, comitati o altro);
- il *principio delle giornate tematiche*, ovvero l'introduzione, obbligatoria a partire dal secondo ciclo della scuola media, di momenti extra griglia ora-

ria destinati alle tematiche di civica e di educazione alla cittadinanza.

In seguito a questa proposta, il DECS, per soddisfare quanto indicato dall'articolo 23a e dar seguito alle raccomandazioni della CS, aveva istituito, per ogni grado di scuola interessato, dei gruppi di lavoro nei quali erano presenti esperti di materia e docenti. La loro missione: elaborare proposte operative per il potenziamento della civica e della cittadinanza.

A una decina d'anni da questi eventi, il DECS ha chiesto al Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi (CIRSE - DFA/SUPSI) di stilare un bilancio della riforma. La domanda di fondo è la seguente: *che ne è attualmente dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole ticinesi?*

Dopo una prima fase esplorativa, che ha comportato la raccolta di documentazione e lo svolgimento di alcune interviste, i ricercatori del CIRSE hanno messo a punto un disegno di ricerca che ha implicato la somministrazione, nel corso dell'anno scolastico 2010-11, di tre questionari online destinati rispettivamente alle Direzioni (N. risposte = 63), ai docenti (N. risposte = 808) e agli allievi (N. risposte = 364) dei settori scolastici coinvolti. In estrema sintesi, ecco le domande di ricerca attorno alle quali si è sviluppata l'indagine:

1. Quali sono le attività - e quali le loro caratteristiche - che le scuole propongono sul tema della civica e della cittadinanza?

2. Come è stata accolta e integrata da parte dei docenti la richiesta del potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza? Il principio della trasversalità può essere considerato realtà?

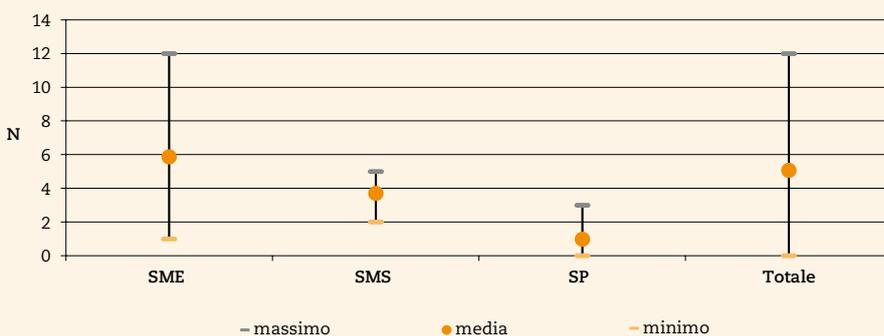
3. E, soprattutto, quale impatto ha avuto il potenziamento sulle conoscenze e sugli atteggiamenti degli allievi?

Selezione di alcuni risultati scaturiti dall'indagine

Per rispondere al primo quesito relativo alle attività di civica e cittadinanza proposte nelle scuole, abbiamo analizzato le risposte forniteci dalle direzioni degli istituti. Come illustrato dalla Figura A, se in media ogni istituto ha proposto durante lo scorso anno scolastico cinque attività, alcuni ne hanno svolte fino a dodici, mentre altri nessuna. Particolarmente attivi sono stati gli istituti di SM, mentre SMS e SP¹ ne hanno organizzato un numero minore.

Un tema, quello dell'integrazione, è risultato essere maggiormente citato degli altri (è l'oggetto di un'attività su cinque tra quelle proposte). Ciò lascia supporre che sia sentito come prioritario dagli istituti. Erano tuttavia presenti numerosi altri temi: orientamento scolastico e professionale, attualità, sviluppo sostenibile, uso delle nuove tecnologie, mobilità e trasporti pubblici, relazioni ed emozioni, prevenzione di comportamenti a rischio,

Figura A. Numero medio, minimo e massimo di attività proposte dagli istituti, per ordine di scuola, in Ticino, anno scolastico 2010-11



Civica e cittadinanza: cittadini a scuola per esserlo anche nella società

eccetera, con percentuali attorno al 5-10%. Nella maggior parte dei casi le attività proposte hanno natura interdisciplinare e quando si riferiscono a una o più specifiche materie della griglia oraria, queste sono – nell'ordine – la storia e la civica, la geografia, le scienze e l'italiano. Considerando la seconda domanda relativa alle attività d'insegnamento della civica e della cittadinanza pro-

mosse dai docenti, un primo dato di fatto è che almeno quattro insegnanti su cinque sapevano del potenziamento (83%), mentre la parte restante non ne aveva mai sentito parlare. Per quanto riguarda il giudizio sull'esito della riforma, va detto che il 60% dei docenti ritiene di aver percepito un reale potenziamento di questo insegnamento negli ultimi anni e pensa che gli sforzi della scuola in questa dire-

zione siano paganti, poiché trovano un riscontro nei comportamenti degli allievi.

Molto interessante il dato relativo alla trasversalità della tematica (Figura B): una buona percentuale di docenti (globalmente il 70%), in modo quasi indipendente dalla materia insegnata, afferma infatti di integrare elementi di educazione alla cittadinanza nelle proprie lezioni. Chi non lo fa, si giustifica sostenendo di non vedere relazioni tra la propria materia di insegnamento e le tematiche della cittadinanza. Questa motivazione viene evocata soprattutto, ciò che è comprensibile, dai docenti del settore professionale (materie tecniche, matematica, materie espressive e conoscenze professionali).

Ma vediamo cosa emerge dall'indagine sugli allievi, che voleva valutare l'impatto dell'insegnamento della civica e della cittadinanza sulle loro conoscenze e sui loro atteggiamenti.

Per entrare subito nel merito, abbiamo sondato² quali fossero le opinioni degli allievi riguardo all'interesse e all'utilità di questo insegnamento sul piano generale. L'interesse può essere ritenuto piuttosto elevato: globalmente il 66% degli allievi afferma infatti di essere interessato (il 50% lo è abbastanza e il 16% molto), con un piccolo osservato tra gli allievi del medio superiore (il 27% è molto interessato, contro il 14% nelle SM e il 12% nelle SP). Di rimando, i meno interessati si trovano nelle SP (il 41% è poco o per niente interessato; il 33% nelle SM e il 28% nelle SMS). Gli allievi si dimostrano inoltre consapevoli dell'importanza della trattazione a scuola di questi argomenti. Sono infatti circa 9 su 10 ad affermare che l'apprendimento delle basi di questo tipo di educazione è utile (il 91%, di cui il 53% le ritiene molto utili), con quote pressoché invariate nei diversi tipi di scuola.

Alcune domande del questionario destinato agli allievi miravano poi a raccogliere informazioni sulla percezione che essi hanno di quanto appreso a scuola (Figura C). Vi sono in particolare due aspetti sui quali la scuola sembra particolarmente attiva: la comprensione dell'altro e, più in generale, l'interesse per la diversità e la propensione alla cooperazione, fortemente condivisi dagli allievi di tutti i settori.

Figura B. Integrazione elementi di civica e di cittadinanza nell'insegnamento della sua disciplina?

Disciplina di insegnamento	Integro	Non integro
Cultura generale	100%	0%
Conoscenze professionali	45%	55%
Economia, diritto, ecc.	84%	16%
Scienze naturali	73%	27%
Materie tecniche, laboratorio, ecc.	17%	83%
Lingue seconde	65%	35%
Italiano, filosofia, umanesimo	82%	18%
Storia e geografia	98%	2%
Matematica	56%	44%
Materie espressive	65%	35%
Altre materie	78%	22%
Sostegno pedagogico	67%	33%
Totale	70%	30%

Figura C. A scuola ho imparato...

	Molto in disaccordo	Piuttosto in disaccordo	Piuttosto d'accordo	Molto d'accordo
... a capire le persone che hanno idee diverse dalle mie.	3.8%	9.3%	53.8%	33.0%
... a cooperare in gruppi con altri studenti.	4.7%	9.9%	49.7%	35.7%
... a contribuire alla risoluzione di problemi nella comunità (società).	10.4%	28.8%	45.3%	15.4%
... a essere un cittadino impegnato del mio paese.	12.4%	28.3%	43.7%	15.7%
... come comportarmi per proteggere l'ambiente.	6.3%	22.5%	45.1%	26.1%
... a interessarmi a quanto accade in altri paesi.	5.8%	14.0%	50.8%	29.4%
... l'importanza di partecipare alle elezioni federali, cantonali e comunali.	16.2%	26.6%	38.2%	19.0%

Per le affermazioni sulle quali il grado di adesione è meno forte, i più critici sono gli studenti del medio superiore che si dividono in due gruppi quasi equivalenti in merito al fatto che la scuola abbia insegnato loro come comportarsi per proteggere l'ambiente o come contribuire alla risoluzione dei problemi della comunità, mentre affermano in maggioranza di non condividere l'opinione secondo cui la scuola avrebbe insegnato loro a essere cittadini impegnati del proprio paese. Gli allievi delle SP sono da parte loro piuttosto critici sul fatto di aver appreso a scuola l'importanza di partecipare alle elezioni, siano esse federali, cantonali o comunali.

Per quanto riguarda quelle che potremmo definire le nozioni di base che vengono apprese a scuola, gli allievi hanno dimostrato una conoscenza frammentaria (Figura D). L'unico elemento che risulta quasi totalmente acquisito è quello relativo ai cantoni fondatori del nostro paese, mentre le conoscenze sono decisamente più deboli riguardo a quelli che sono gli organi che detengono il potere esecutivo e legislativo, il numero di membri che siedono nei principali consessi e le definizioni degli strumenti di democrazia diretta.



Foto TlPress/F.A.

Interessanti sono infine anche i dati scaturiti dalle domande relative alle elezioni cantonali di aprile 2011, avvenute qualche settimana prima dell'indagine. Da un lato, le risposte a queste domande hanno confermato le lacune conoscitive (o il disinteresse) di

una proporzione consistente di giovani, visto che più di un allievo su tre non ha saputo indicare correttamente il nome di nemmeno uno dei cinque Consiglieri di Stato appena eletti (36%). Dall'altro, sono emerse percezioni distorte sugli esiti delle elezioni, con una tendenza a sovrastimare i risultati di alcuni partiti – Lega, MPS, UDC e Verdi (e relativi deputati eletti) – a scapito di altri.

Questa visione imprecisa e fragile della politica e dei partiti è riconosciuta anche dai giovani stessi, i quali valutano piuttosto criticamente le proprie conoscenze delle istituzioni politiche ticinesi e svizzere. Più della metà le giudica infatti scarse o nulle (53%, di cui però solo 7% nulle), poco più di un terzo le ritiene abbastanza buone (35%), mentre solo poco più di un decimo le valuta come buone (12%).

I risultati generati dall'indagine non si limitano a quelli sin qui esposti. Purtroppo, per questioni di spazio, siamo costretti a limitarne il numero e il grado di approfondimento. Rinviando tuttavia volentieri il lettore interessato a consultare il rapporto completo (Origoni, Marcionetti & Donati, 2012), disponibile al seguente indirizzo internet: <http://www.supsi.ch/dfa/ricerca/publicazioni/quadermi/2012.html>

Figura D. Percentuale di risposte corrette sulle domande relative alle conoscenze di base, per settore scolastico

Percentuale di risposte corrette	SM	SMS	SP	Totale
Identificare, in una lista data, i tre cantoni fondatori della Svizzera	90.4%	96.3%	85.4%	90.4%
Scegliere, tra tre proposte, il numero di membri del Gran Consiglio	66.3%	79.0%	67.7%	69.5%
Scegliere, tra tre proposte, il numero di membri del Consiglio Federale	54.0%	76.5%	70.8%	63.5%
Scegliere, tra tre proposte, il numero di membri di un Municipio	48.1%	48.1%	57.3%	50.5%
Scegliere, tra alcune definizioni, quella che corrisponde all'iniziativa	48.8%	61.3%	55.6%	53.5%
Scegliere, tra alcune definizioni, quella che corrisponde al referendum	47.7%	57.5%	50.5%	50.7%
Identificare, date alcune alternative, il potere esecutivo a livello comunale	77.7%	82.7%	75.5%	78.3%
Identificare, date alcune alternative, il potere legislativo a livello cantonale	65.6%	92.6%	75.5%	74.3%
Identificare, date alcune alternative, il potere legislativo a livello federale	77.5%	92.6%	77.7%	81.0%

Conclusioni

Come dimostrano gli esiti di questa ricerca, la situazione attuale relativa all'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza può essere definita globalmente buona per una parte consistente degli istituti scolastici, generalmente piuttosto attivi nell'organizzazione di attività dedicate a questi argomenti. Pure tra i docenti si riscontra un atteggiamento positivo: molti di essi cercano di integrare in modo mirato questi insegnamenti nella propria materia. Infine, anche per buona parte degli allievi ci sono, al di là delle conoscenze un po' fragili e lacunose, degli esiti incoraggianti per quel che riguarda l'interesse dimostrato e l'atteggiamento positivo nei confronti della civica e dell'educazione alla cittadinanza.

Ci sembra però utile porre l'occhio sui segnali preoccupanti provenienti da una fascia di giovani (circa il 20%) che ci appare in difficoltà nel porsi di fronte alle sfide dell'essere – o del diventare – cittadini, e che ha dimostrato un totale disinteresse (e conoscenze quasi nulle) per tutto quanto attiene alla civica e all'educazione alla cittadinanza. È vero che questa quota potrebbe corrispondere a quegli studenti che hanno difficoltà di apprendimento anche in altre materie scolastiche, ma nel caso della civica e dell'educazione alla cittadinanza questi problemi ci sembrano particolarmente allarmanti. Vi è infatti il pericolo che si crei una situazione di non sintonizzazione del giovane sulla realtà sociale ed economica di riferimento, cosa ancora più evidente nel caso degli apprendisti che, inseriti nel mondo del lavoro e in gran parte aventi già acquisito il diritto di voto, rischiano di confrontarsi con un vuoto di strumenti di cittadinanza che potrebbe accentuare situazioni di disagio sul piano personale e nel contempo diventare oggetto di disfunzione sociale e di minaccia alla coesione della società in cui vivono.

Tornando a quanto viene promosso nella scuola, in particolare alle attività svolte negli istituti e all'integrazione di elementi di civica ed educazione alla cittadinanza da parte dei docenti nelle loro materie, crediamo sia necessario che siano valorizzate e che ne venga sostenuta la continuità. Ciò allo

Il 30 maggio si è svolto un dibattito sul tema dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nella scuola.

Prendendo spunto dagli esiti della ricerca presentata in questo articolo, gli ospiti Diego Erba, Oscar Mazzoleni e Franco Celio, insieme al Direttore del DFA Michele Mainardi e agli autori dello studio, hanno dibattuto sul ruolo della scuola nella preparazione dei cittadini di domani.

L'interessante discussione scaturita, arricchita dagli interventi di alcuni direttori, docenti e rappresentanti politici presenti nel pubblico, ha toccato diversi aspetti della problematica. Pur se non eccellenti, i risultati degli allievi delineano un quadro positivo. Dall'esperienza di Mazzoleni infatti, gli adulti dimostrano solo raramente conoscenze più approfondite delle generazioni che li seguono. In chiusura, il direttore Erba ha affermato la volontà da parte della scuola di svolgere un'attenta riflessione sul tema e di prendere i dovuti provvedimenti per rendere l'insegnamento della civica e le attività di educazione alla cittadinanza più mirati, utili e accessibili ai giovani.

Con forza, e a più riprese, è stato sottolineato come la scuola non vada lasciata sola in questo arduo compito: essa deve poter beneficiare di una piattaforma comune di principi e contenuti, nonché della collaborazione di altre agenzie educative e di socializzazione nel perseguimento di alcune finalità essenziali condivise.

scopo di consolidare questo prezioso patrimonio e di ottenere un impatto maggiore dell'azione educativa che, come è dimostrato da alcune risposte degli allievi, non sempre riesce a incidere in modo efficace su atteggiamenti e apprendimenti. D'altro canto, risulta pure promettente constatare, ed è importante farlo, che le scarse conoscenze e competenze sono riconosciute dagli allievi e che nove giovani su dieci riconoscono l'utilità di possedere elementi di base di civica e cittadinanza: questa presa di coscienza può rappresentare una buona leva per sviluppare ulteriormente gli sforzi della scuola nel dotare i propri allievi di un migliore patrimonio di cittadinanza.

Ci sembra infine opportuno rilanciare anche l'idea di una responsabilità maggiormente condivisa fra gli "attori sociali": scuola, famiglia, altre agenzie di socializzazione, e non da ultimo, i politici; l'introduzione delle giovani generazioni alla vita politica, sociale ed economica è un compito molto complesso e impegnativo, risulta quindi fondamentale rifuggire dalla tentazione di facili deleghe alla scuola, come talvolta emerge nel dibattito, ponendosi, ognuno nel proprio ambito, come modello di riferimento per quel che riguarda il vivere civile e democratico.

* Ricercatori presso il Centro
Innovazione e Ricerca sui Sistemi
Educativi, DFA-SUPSI

Bibliografia

- Celio, F. (relatore) (2001). *Rapporto della Commissione speciale scolastica sull'iniziativa popolare generica del 23 marzo 2000 denominata "Riscopriamo la civica nelle scuole"*. Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura.
- Origoni, P., Marcionetti, J., & Donati, M. (2012). *Cittadini a scuola per esserlo nella società. Rapporto sulla valutazione del potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole ticinesi*. Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

Note

- 1 Nel caso delle SP questo si spiega però con la natura e le modalità di svolgimento della formazione.
- 2 La somministrazione è stata svolta direttamente dai ricercatori su un campione di classi dei settori scolastici coinvolti.

L'aggressività fra gli adolescenti attraverso il Social Network

di Ilario Lodi*

Quello del Social Network è un tema à la mode. Affrontarlo senza pregiudizi di sorta e con la dovuta cura significa innanzitutto togliere di mezzo, una volta per tutte, la questione se lo stesso sia, di per sé, un evento positivo o negativo. La questione non si pone ovviamente in questi termini ma, come ogni docente e genitore ben sa, nelle modalità e nella misura con cui con lo stesso si ha a che fare.

Si proverà qui a tracciare gli estremi di alcuni elementi per approfondire questo argomento. Gli stessi traggono origine da un intervento che ho avuto l'occasione di tenere all'Università della Svizzera italiana, nel quadro di due seminari svoltisi il 5 e il 28 marzo scorso dal titolo "Protezione della personalità nella società mediatica". Mi scuso con il lettore già sin d'ora per il fatto che il testo risentirà della natura forzatamente verbale dello stesso.

Alcuni elementi di base per la riflessione

Una delle prime questioni che saltano all'occhio allorché ci si occupa del tema in oggetto è la seguente: ciò per cui noi oggi usiamo le nuove tecnologie è ciò per cui le nuove tecnologie sono state create? Se diamo per acquisito il fatto che questa domanda sia lecita, possiamo immediatamente effettuare la seguente deduzione: il grande balzo fatto in avanti negli ultimi tre decenni dalle nuove tecnologie ha generato indubbi vantaggi ai quali, però, si deve accompagnare una adeguata riflessione poiché gli effetti di tale sviluppo nascondono a volte delle vere e proprie insidie – e fin qui, nulla di nuovo. Oggi è praticamente impensabile – salvo forse in alcuni particolarissimi settori – credere di poter "fare a meno" dei sistemi informatici, tanto sul piano professionale, quanto sul piano privato. Le nuove tecnologie hanno colonizzato praticamente tutti gli spazi che una vita ordinaria offre, siano essi di natura materiale, siano essi di natura spirituale. Tale balzo in avanti – questa è per lo meno la mia personale impressione – si è però in un certo senso "fatto un po' da solo", nel senso che non siamo sempre stati capaci – e non lo siamo a tutt'oggi – di ben comprendere il *senso compiuto* che ad esso possiamo dare. Detto in altri

termini, per quel che concerne il nostro tema: in che modo siamo oggi in grado di *sopportare*, di *sostenere* e di *accompagnare* sul piano dello sviluppo della coscienza individuale e dello sviluppo dei profili di personalità dei nostri ragazzi gli enormi progressi ai quali loro, forse ancora più che noi adulti, sono confrontati?

In questo senso *l'epoca del progresso* nella quale siamo a nostro modo immersi presenta una caratteristica che, forse, in passato ancora non si era presentata: quella dell'*immaterialità* attraverso la quale detto progresso anche – seppur non solo – si misura. E da qui nascono le difficoltà, dovute tra l'altro al fatto di non possedere sempre i mezzi di natura intellettuale e pratica adatti per poter rigorosamente e al meglio interpretare questo progresso. Progresso che, sul piano della coscienza, è difficilmente misurabile, poiché porta con sé – e ci ritorneremo sopra – un *nuovo modo di pensare* che i nostri ragazzi stanno sviluppando (forse in modo particolare proprio grazie all'avvento dei Social Network) e nei confronti del quale gli adulti si trovano sempre più frequentemente fuori gioco.

Proviamo a richiamare, prendendo spunto dal titolo del presente contributo e molto succintamente, alcuni concetti, i quali ci saranno utili per continuare la nostra riflessione.

Con il termine *aggressività* intendiamo qui definire quei comportamenti,

siano essi fisici o verbali, che mirano a causare volontariamente dolore o danno ad altre persone. In una "situazione aggressiva" si contano un aggressore, o un gruppo di aggressori, e un aggredito, o un gruppo di aggrediti; solitamente queste componenti sono da intendersi in termini fisici. Detto altrimenti: di norma, per potersi manifestare nella sua completezza, un atteggiamento aggressivo richiede la presenza di una o più persone *nella loro valenza concreta*. Oggi, però, le cose non si configurano più solo in questo modo, poiché gli atti violenti trovano a volte la loro genesi in un contesto che è più virtuale che reale.

L'*adolescenza* è una fase dell'età evolutiva di un individuo durante la quale lo stesso transita per passare dal periodo dell'infanzia a quello dell'adultità.

Infine, un *Social Network* (o rete sociale) è dato dalla connessione (diciamo: in un insieme di nodi) di legami sociali più o meno stabili o più o meno saldi in un gruppo di persone interconnesse in un modo o nell'altro tra di loro.

Se volessimo ora azzardare una prima ipotesi di relazione tra i termini appena definiti, potremmo dire che quello dell'*aggressività* fra gli adolescenti attraverso il Social Network è un complesso punto di intersezione dato dai tre concetti summenzionati, fenomeno che a volte si verifica allorché l'una delle tre "istanze" viene "gestita" o "vissuta" in maniera inadeguata.

Foto TiPress/C.R.



Nel concreto, questo fenomeno assume varie forme, tra le quali la minaccia, la delazione, l'ingiuria e, in una fase successiva, le vie di fatto.

Come descrivere questo fenomeno

Quando si entra nel merito di questo tema con gli adulti – e solitamente questo avviene quando questo tema si è già trasformato in problema – gli argomenti che si mettono sul tavolo della discussione sono quasi sempre gli stessi, a dimostrazione del fatto che lo stesso può essere descritto e affrontato tutto sommato in maniera assai precisa.

Una delle osservazioni più frequenti alle quali ci si trova confrontati in questi casi è che l'adulto implicato confessa di non sapere più con chiarezza ciò che è giusto e ciò che è sbagliato. In un certo senso a volte si ha l'impressione che siano svaniti i punti di contatto che permettevano di entrare in relazione con il giovane, elementi sui quali in precedenza, seppur magari in mezzo a mille difficoltà, poteva essere imbastito e poi sviluppato un confronto – magari anche serrato – sulle questioni che con il giovane venivano in essere.

Analogamente sembrano essersi decisamente indeboliti i principali referenti educativi ai quali il giovane protagonista di episodi di aggressività in un contesto di Social Network in precedenza poteva guardare. Ciò che prima era importante, oggi lo è meno, o molto meno: famiglia, scuola, amicizie regolarmente frequentate (in vivo) si vedono sempre più essere sostituite da esperienze che hanno più a che vedere con il concetto di possibilità che con il valore della realtà. In altri termini: oggi sembra più importante vantare delle opportunità di poter entrare in relazione con l'altro-da-sé, che la relazione concreta stessa con un individuo adulto.

Lo stesso dicasi per quel che concerne le principali competenze educative e formative. Da questo punto di vista stanno svanendo – o, comunque, si stanno radicalmente trasformando – molte delle principali capacità che usualmente la comunità, tutta intera, ha sviluppato ed esercitato in passato in materia di crescita e di sviluppo intel-

lettuale dei propri giovani. Ciò che prima poteva essere un'opportunità educativa per tutti è diventato oggi un problema educativo dell'altro (o: degli altri). Questo non tanto per mancanza di volontà da parte dell'adulto che ha a che fare con il giovane, ma per una – almeno parziale – incapacità di pensare al giovane secondo delle categorie che sono sue proprie.

Nel caso specifico dell'aggressività manifestata o subita attraverso i Social Network accade che assai frequentemente gli adulti che vivono questo problema scoprono improvvisamente che i principali punti di riferimento di natura materiale sui quali pensare e realizzare un'azione educativa con i propri figli sono scomparsi (o stanno più o meno velocemente scomparendo).

Quanto appena detto ci porta a riflettere, ora, sul concetto di relazione. Un fenomeno aggressivo è, in un modo o nell'altro, legato ad una relazione che si stabilisce tra uno o più individui, siano essi adulti o giovani. I Social Network rappresentano uno dei più fulgidi esempi di come la rivoluzione informatica alla quale tutti siamo soggetti possa modificare radicalmente il modo di pensare degli individui (soprattutto se giovani) nelle loro attitudini relazionali. Queste piattaforme, intese come una sorta di metafora dell'agorà, favoriscono indubbiamente un certo tipo di "entrata in relazione tra persone". Il mezzo tecnico lo consente, anche poiché tra le altre cose su queste piattaforme ci si sente "protetti" e "sicuri" da quelli che potrebbero essere gli eventuali effetti non desiderati di una relazione (ci si mostra ma ci si nasconde; si dice ma non si dice). Su queste piattaforme si fa esperienza dell'arché (arcaico) e del revolver (rivoluzione); si fa per l'appunto esperienza della rivoluzione informatica che ricrea il senso del gruppo (o della tribù) che ha però natura virtuale (almeno nelle sue forme iniziali e meno complesse). Nei Social Network viene quindi ricreato il senso della comunità che però, a differenza di quanto prima avveniva, è ora "inizialmente solo" di natura virtuale.

Nonostante ciò, i giovani fanno esperienza della relazione con l'altro, e per loro questa esperienza è decisamente importante e reale (a volte essa è addi-

rittura fondamentale), anche se per il mondo degli adulti essa può essere anche "inizialmente solo" di natura virtuale.

In quale modo il concetto di relazione (in particolare per quel che concerne un tipo di relazione aggressiva) risente di questa trasformazione?

Qui ci troviamo, tra le altre cose, di fronte a un nuovo concetto di responsabilità reciproca.

In un rapporto diretto – "in carne ed ossa" – tra persone, si ha subito la sensazione di dover assumere un determinato tipo (o grado) di responsabilità dato dal fatto di doversi misurare concretamente con l'altro o con gli altri individui. In un rapporto virtuale il concetto di responsabilità assume una declinazione decisamente differente: esso sembra in un certo senso essere più evanescente – almeno nelle sue forme iniziali – di quanto lo sia in un tipo di relazione "reale", proprio perché non si entra in relazione materialmente con l'altra o le altre persone. Se decliniamo ora questa riflessione sul tema del quale ci stiamo occupando, scopriamo che – sempre: almeno inizialmente – nei Social Network quello di aggressività è un concetto solo simulato. Qui l'aggressività esiste in quanto aperta allo sguardo dell'altro; a questo stadio essa esiste in funzione della comunità virtuale (e a volte addirittura nasce in funzione della comunità virtuale). Una volta che l'aggressività "viene portata fuori" dai Social Network e si riversa nella "realtà concreta", essa diventa però di difficile gestione proprio perché quando la stessa si genera (in una dimensione virtuale) non può immediatamente confrontarsi con la reazione fisica con la persona aggredita. In questo senso viene a mancare la possibilità di poter esercitare la misura e la valutazione della propria aggressività ed eventualmente anche di quella altrui; misura fatta di parole, sguardi, sensazioni, minacce, indietreggiamenti e via dicendo, tutti elementi, questi, che stanno all'origine di un processo aggressivo e che consentono agli attori in gioco di valutare il proprio grado di aggressività (e di forza) in relazione alla situazione conflittuale e quindi il relativo grado di rischio (per sé e per l'altro o gli altri) che essa porta con sé. Si assiste quindi alla modifica di uno schema, che fino



Foto TiPress/S.G.

a ieri ci permetteva di descrivere i fenomeni aggressivi in generale: se una volta i fenomeni aggressivi nascevano in un contesto *reale* e si concludevano in un contesto altrettanto *reale* (contesto questo fatto di “misura”, di “valutazione” e di “ponderazione” delle proprie e delle altrui forze e propensioni aggressive, così come dei relativi potenziali effetti sull’integrità fisica delle persone chiamate in causa), oggi gli stessi si generano in un contesto *virtuale* riversandosi poi solo in seconda istanza in un contesto *reale*. Questo “salto” genera, nella maggior parte dei casi, una rottura dello schema di “valutazione oggettiva” della realtà, con tutte le conseguenze che ne possono derivare. (Abbiamo un esempio che ci viene in aiuto per tentare di comprendere meglio questo fenomeno. Nella pratica di alcuni videogiochi – in particolare di alcuni *killer games* – “non si viene mai sconfitti”; si hanno mille possibilità di ricominciare a giocare “senza dover pagare alcuna conseguenza fisica” della sconfitta subita. L’atto *violento* diventa anzi *necessario* per poter proseguire e per poter evolvere – avanzare – ai livelli superiori del gioco.)

La filosofia ci ha insegnato che “la tecnica ha coperto tutto il nostro essere”. Come già detto, in questo senso, la tecnica si è sviluppata a tal punto che oggi, sempre più difficilmente, siamo in grado di dare un senso preciso a ciò che – attraverso la tecnica – quotidiana-

mente facciamo. I Social Network stanno coprendo – in ogni caso: trasformando radicalmente – quello che è il concetto di relazione con l’altro: da-sè al punto tale che la presenza fisica tra persone, all’interno della stessa, può anche essere considerata fattore al limite trascurabile: non conta più la relazione tra due o più persone in quanto tali, ma la *pura possibilità* della loro relazione.

Proposte di rimedio possibile ai fenomeni di aggressività fra gli adolescenti attraverso il Social Network

Se partiamo dall’assunto che la lotta all’aggressività, anche quella perpetrata attraverso i Social Network, ha un fondamento etico, estetico e legato all’esercizio delle buone pratiche, sarebbe auspicabile che i bambini e i giovani avessero la possibilità di fare ancora più esperienza di concetti quali ad esempio quello di “giustizia”. Riuscire a realizzare – se già ancora non lo si facesse – dei percorsi educativi dove questo concetto viene affrontato attraverso esempi mutuati dalla letteratura, dalla giurisprudenza, dallo studio delle scienze, della filosofia e altro ancora, potrebbe a mio avviso giovare notevolmente allo sviluppo e al consolidamento di profili di personalità solidi ed equilibrati.

Proporrei poi di affrontare attraverso

altre esperienze educative con i giovani concetti quali ad esempio quello, sempre meno chiaro e definito, di “privato”. Cosa significa, per un giovane, avere una vita privata? Come si configura, sempre per un giovane, questo aspetto, considerato il fatto che è il giovane stesso a confessarci che quello dei Social Network è un suo “dominio privato”, e che in esso non ammette “ingerenze” (ad esempio da parte dei genitori)?

Soprattutto, però, proporrei al mondo degli adulti di riflettere ed agire in modo tale da tentare di recuperare il ritardo accumulato nei confronti delle giovani generazioni per quel che concerne il nuovo modo di pensare e di agire dei giovani stessi, modo di pensare e agire che fa riferimento in modo costante e continuo alle nuove tecnologie; ciò senza timore e senza paura di ammettere che, almeno in questo ambito, i giovani ne sanno molto di più che gli adulti. Il fenomeno dell’aggressività attraverso i Social Network è solo uno degli innumerevoli esempi che ci dimostrano quanto i due modi di pensare e agire – quindi: di interpretare la realtà – si stiano pian piano allontanando l’uno dall’altro, e questo senza che una delle due parti (adulto e giovane) ne siano direttamente responsabili. Prendersi cura dei nostri ragazzi significa anche provare a pensare in modo diverso il proprio rapporto con i giovani, al di là degli obblighi che un’azione educativa impone. Significa innanzitutto ammettere che il mondo nel quale viviamo, e operiamo, si è trasformato radicalmente negli ultimi decenni; significa quindi provare a pensarlo in modo diverso da come lo abbiamo pensato (e quindi costruito e gestito) fino ad oggi, e tentare di continuare a costruirlo sulla base di nuovi presupposti.

* Direttore dell’Associazione Pro Juventute Svizzera italiana

Le mani del correttore

di Giovanni Orelli*

Ho letto con interesse, per fortuna non si finisce mai di imparare, l'articolo di Urs Dudli nel numero di "Scuola ticinese" 307 (novembre-dicembre 2011). Un articolo alla mia portata. Non sono invece "al passo con i tempi" per le troppe cose che non ho capito leggendo l'articolo sul GAS-GAGI. Che razza di strumento è questo GAS-GAGI? Non lo so. Quanto all'articolo di Urs Dudli, aspetto che si dica qualcosa del genere per la scuola media e per le elementari. Per cominciare: a me pare molto importante quel che dice Gianfranco Contini (nato 100 anni or sono a Dom, Domodossola), nella bellissima maxi intervista di Ludovica Ripa di Meana: *Diligenza e voluttà*, Mondadori, Milano, 1989.

Nella prima parte della lunga, vivacissima "interrogazione" al maggior critico letterario italiano del Novecento, si parla della formazione. Il Contini dice tra l'altro: «Io ho avuto come insegnanti il fiore della filologia europea, eppure nessuno è stato tanto benemerito della mia cultura quanto mia madre e il mio maestro di terza elementare. E questo tengo a ripeterlo. [...] Io penso che sia molto più importante un buon insegnamento elementare che un buon insegnamento universitario. L'universitario è molto facile da produrre. Un buon insegnamento elementare, questo è essenziale.» (p. 21)

Quale il merito maggiore della madre e del maestro di terza elementare?

«Venire incontro a curiosità mie e suscitarmene di nuove: questo è veramente una cosa unica, e in fondo, l'insegnamento è tutto lì. [...] Ma la curiosità e l'entusiasmo per la curiosità: questo mi sembra sia l'essenziale.»

Per il Contini veda il lettore, alla pagina 21 e oltre.

Qui vorrei proporre all'attenzione degli insegnanti di italiano (e non solo di italiano), e di tutti gli ordini di scuola, non solo delle elementari, due poesie. In una delle quali si parla "in bene" anche della mano che corregge testi scritti da ragazzi. La correzione è uno dei lavori delicati dell'insegnante. Correggere non significa ovviamente (ma non pochi la pensano così) andare alla ricerca di infrazioni per giustificare il giudizio negativo, la bocciatura, anche per incrementare la fama di insegnante severissimo, dunque giusto): significa prioritariamente aiutare il ragazzo a crescere nel lungo e faticoso cammino per giungere, possibilmente, a scrivere bene. «[...] e perciò il contrassegno dello scrivere bene, cioè del vero scrivere, è il dire davvero quel che si vuole. Il contrassegno dello scrivere male è il dire quel che non si vuole» (Romano Amerio, *Jota unum*, Ricciardi, Milano-Napoli, 1985, 142).

Ma ecco la prima delle due poesie. La tolgo dal recentissimo Pietro Montorfani, *Di là non ancora* (Moretti & Vitali, Bergamo, 2011), poesie scritte tra il 1999 e il 2010:

*Ci diranno che il nostro non è più
tempo di eroi ma lo diranno male:
dimentichi di mani che instancabili
si curano degli altri, di occhi miti
che si posano su scritti d'altri
e li correggono riga per riga,
parola per parola quasi fossero
- e lo sono - le ultime parole
del mondo, le prime di una nuova era.*



Foto TiPress/C.R.

La seconda poesia che propongo è di Remo Fasani, nato a Mesocco nel 1922, morto alcuni mesi or sono. È un duro attacco a una maestra che corregge male. È che correggere bene è difficile (intervenendo solo dove è necessario: io preferisco scrivere "sé stesso", con l'accento acuto; ma se uno scrive il *se* senza accento perché caratterizzato da stesso, mi guardo bene dall'intervenire). Qui non mi lascerò poi tentare dalle interferenze prese per errore. Se un ragazzino veneto fosse arrivato a Bedretto (ma oramai tutti dicono Bedretto, e così tutti Vergelletto e non il giusto, etimologicamente, Vergelletto) e avesse scritto non già *èf*, *avo*, ma *nono* per *nonno*, non devo né sgridarlo né mortificarlo con matita blu calcata a segnalare l'errore che "errore" non è, ma traduzione scritta di quella che è la sua parlata. L'occasione è il componimento di una ragazza, scritto il 18 gennaio 1952. Tema: *L'inverno*. L'inizio è normale elenco di

azioni comuni a tutti i ragazzi. Ritaglio da una fotocopia fornita da Remo Fasani due passaggi dello “svolgimento”, l’inizio e il passo che farà infuriare il poeta:

1. Tema. / L’inverno. / Svolgimento / Passato l’autunno arriva / l’inverno. Questo è il mese / della pioggia e della grandine / e della neve.
2. A me piace questo mese perché / vi è molto freddo e così / quando c’è vento io mi / bagno le labbra e così il / vento me le gela.

Come si vede, le righe della ragazza sono corte, sul foglio “protocollo” (per lasciare posto alle correzioni. Un paio delle quali sono giuste).

Inopportuna la correzione di grandine con grandinate e neve con neviccate nel ritaglio 1.

Errata la cancellazione del ritaglio 2, che suscita l’ira del poeta Fasani:

Tema: «L’inverno»

*Povera bambina tu,
che scrivevi sui grandi fogli protocollo,
ma solo sulla parte
sinistra, perché l’altra dovevi
– quanto spreco e quanto vuoto –
lasciarla tutta alla matita
rossa della maestra;
che scrivevi sul tema
«L’inverno»: «e così quando c’è vento
Io mi bagno le labbra
e così il vento me le gela»,
ma la maestra, la mala, a cancellare,
a coprire con le rosse, grosse,
ottuse, ontose righe:
perché questo non c’entra,
è infantile e poi assurdo
e infine, forse, anche proibito,
se tu pensavi inconsciamente...
Ma che pensavi tu, bambina?
Certo nulla che potessero
comprendere gli altri,
poveri adulti poveri,
purché non abbiano scritto –
l’«L’inferno»: vedi trentadue,
quarantasette-quarantotto:
«gocciar su per le labbra
e il gelo strinse le lagrime»;
né più né meno.*

7-12 agosto 1979



Foto TIPress/G.P.

Il “questo non c’entra” è la giustificazione della maestra per la sua censura. Lo sdegno del Fasani è eccessivo? Forse, ma l’ammonizione degli antichi: “maxima puero debetur reverentia” va pure rispettata. Commentando il cartellone pubblicitario indirizzato agli automobilisti perché stiano attenti ai ragazzi che escono di corsa dalla scuola, e incautamente... il nostro direttore della Magistrale allegramente aggiungeva: aspettate che scendano gli insegnanti. Sul casuale “incontro” della ragazzina con Dante giù in fondo all’inferno in mezzo al ghiaccio e su alcune altre questioni (per esempio: come valutare quei rari ragazzi intelligenti fin nel loro essere restii, bloccati, nel redigere un foglio-diario pieno di banalità o, già meglio, di balle?). Ma mi fermo qui. La prolissità è un vizio dei pedagogisti. Lasciamoglielo.

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

Ma l'hanno scritto loro?

Riflessioni sul percorso didattico, realizzato dalla prima alla terza elementare, che ha portato alla pubblicazione del libro "Il segreto di Devoggio"

di Daniela Jeanmaire*

Siamo seduti in posizione comoda e privilegiata davanti al sipario che si apre: lo spettacolo inizia!

Voci, luci e ombre, corpi in movimento, oggetti immobili, scenari, musiche, vuoti, colori, silenzi, subito siamo coinvolti: i nostri sensi vengono sollecitati, le emozioni affiorano, la mente e il corpo si mettono in relazione con ciò a cui assistiamo.

E perché questo avvenga con intensità e profondità, non è assolutamente necessario essere attore, regista, scenografo o scrittore.

Subito sentiamo, percepiamo se ciò a cui stiamo assistendo "funziona", "è giusto", "va bene": una fitta rete primordiale, fatta anche di regole teatrali di cui non siamo consapevoli, ci guida nel giudizio; regole che forse non sappiamo descrivere, non sappiamo definire, non sapremmo magari utilizzare, ma che ci sono e ci aiutano a posizionarci per rapporto a ciò che viviamo.

Testo scritto e teatro credo abbiano molte analogie, benché il primo, a differenza dell'immediatezza del secondo, ponga un importante ostacolo che va superato: il suo accesso.

I bambini, soprattutto del primo ciclo di scuola elementare, non possiedono infatti quelle capacità che permettono di leggere (mettersi in relazione con) un testo ragionevolmente ricco e complesso, occorre aiutarli: l'ascolto è una chiave d'accesso di una potenza strabiliante.

Far ascoltare il testo con lo scopo di "giudicarlo" su piani diversi, snocciolare ciò che sta dietro le affermazioni semplici, identificarne i perché, corrisponde a portare in superficie quelle regole di funzionamento, rendere i bambini passo dopo passo consapevoli dell'esistenza di modi d'uso adeguati, costituisce uno degli obiettivi perno dell'apprendimento-insegnamento dello scrivere a scuola: arredare e attrezzare il proprio laboratorio mentale di quegli strumenti indispensabili per il processo di scrittura.

L'ascolto funzionale, progettato, sorretto da obiettivi ben precisi, tra cui il piacere, ma non solo: ascolto per sentire se le parole suonano bene insieme, ascolto per decidere se si capisce, ascolto per capire che effetto mi fa (mi intriga, mi annoia, mi lascia indifferente, ...), ascolto per scoprire se ha

<i>"Che bello questo pezzo, fa venire i brividi":</i>	la forza evocativa di parole e frasi
<i>"Questa frase non si capisce niente":</i>	la sintassi
<i>"Che noia, dice sempre le stesse cose":</i>	la ripetizione di parole o idee
<i>"Queste due cose non c'entrano niente fra di loro"</i>	la coerenza
<i>"Ripete la stessa parola come il battito del cuore":</i>	la ripetizione che dà forza
<i>"Mi dà fastidio perché non capisco le parole":</i>	il lessico adeguato al lettore
<i>"Queste frasi ti portano con loro, non puoi fermarti":</i>	la coesione
<i>"Queste parole litigano":</i>	gli accostamenti (concetto, suono,...)
<i>"Non si capisce dove finisce e di cosa parla":</i>	la punteggiatura
<i>"Non si capisce se è adesso o è già successo":</i>	i tempi verbali e la loro concordanza

senso, ascolto per capire se si lega bene con ciò che c'è prima.

Abituarli a un ascolto critico, a esprimere adeguatamente le proprie osservazioni, a cercare nel testo gli elementi di argomentazione, porta a definire quella sorta di "regolamento per scrivere bene", quell'elenco di requisiti che un testo deve avere per essere definito tale.

Nella scuola elementare, spesso, purtroppo, la via che si tende a scegliere per far accedere i bambini al testo è la semplificazione di quest'ultimo, dove spesso semplicità diventa sinonimo di povertà e addirittura di "non testo". Credo esista un'ambiguità, un malinteso di fondo, che ci conduce, anche in buona fede, a compiere delle scelte devianti: mettiamo in relazione i nostri allievi con testi adeguati alle loro capacità, ma le capacità a cui ci riferiamo e che condizionano la scelta sono quelle di lettura e scrittura, di conseguenza sottoponiamo testi che sanno leggere, che saprebbero scrivere.

Ma come sono questi testi?

Ogni volta che "faccio scrivere" allievi del secondo ciclo, scopro che l'immagine che hanno di "testo" è l'insieme di frasi giustapposte, se sono tante è meglio, ortograficamente corrette, divise da qualche elemento di punteggiatura. Oppure una massa di parole, dove tutto quello che mi viene in mente lo scrivo, senza nessuna esigenza di selezione, senza rispetto di coerenza, coesione, funzione,... e di chi legge!

Immagini povere, scorrette, fragili e soprattutto inadeguate per continuare a "costruirci sopra": ciò che vien fatto prima, serve a ciò che verrà fatto in seguito, o almeno così vorrebbero i programmi scolastici (e il buon senso!).

La fatica immane, per i ragazzi e i docenti, che occorre per smembrare, rimodellare, ricostruire un'immagine corretta di testo, obbliga a interrogarsi su questi aspetti.

Persone, più formate e autorevoli della sottoscritta, hanno dimostrato che fin da un'età precoce è fondamentale che gli allievi vengano abituati a "relazionare" con le complessità del testo, il come rappresenta la stimolante sfida pedagogico-didattica.

Come trasformare le abilità già presenti, che non sanno però ancora tradursi nel complesso e sfaccettato processo che è la creazione di un testo?

Gestire contemporaneamente tutti gli aspetti formali non è per loro pensabile, non è proponibile alla loro età (grafia, ortografia, gestione dello spazio, parole adeguate, pause, coerenza, coesione, ...): basti pensare a un allievo di prima elementare che ha belle parole nella testa, ma la matita compie brusche frenate sul foglio perché quella lettera non si scrive così, quest'altra è uscita storta e... "Oh, noo, dov'è finita la mia idea bellissima?"

Se poi a questo si aggiunge la pagina piena del vicino e il campanello che suona... c'è di che rimanerne frustrati!



Gli approcci possono essere diversificati (letteratura in proposito ne esiste di ricca e sfaccettata), io ne ho scelto uno di cui ho acquisito consapevolezza in itinere: mentirei se dicessi di aver realizzato questo progetto avendo chiare tutte le idee fin dall'inizio, no, ne ho scoperto le potenzialità e l'efficacia cammin facendo.

Quello che ho cercato di fare con i bambini del 1° ciclo (e talvolta faccio ancora con i ragazzi del 2° ciclo) è il *manovale*, cioè dar loro una "mano di valore":

- raccogliere le loro ricchezze di ideazione, sensibilità, musicalità per trasformarle al loro posto in testo;
- scrivere al loro posto per non caricarli della fatica titanica di tenere sotto controllo una quantità eccessiva di aspetti;
- garantire loro l'accesso al testo attraverso l'ascolto funzionale;
- sottoporre loro i pezzi di testo commissionati, come fertile terreno di lavoro;
- aiutarli a far salire in superficie le regole di funzionamento, dar loro un nome condiviso dal gruppo, renderli consapevoli per poi cercare di trasferire tali regole.

L'etimologia della parola "testo", "textum", participio passato del verbo "texere", cioè "tessere", richiama un'azione più che un prodotto, dove il docente, che sa come funzionano trama e ordito (ed è motivato a impararlo sempre meglio durante il percorso), intreccia i fili colorati che i ragazzi portano, ascolta attento le immagini che i ragazzi descrivono, tiene conto dei loro desideri di morbidezza, ruvidità, resistenza o delicatezza che il tessuto finale dovrà avere, considera l'uso che vorranno farne e applica ligo e coerente.

Sento tutta la forza e il senso dell'essere maestro-artigiano a cui viene

commissionato un lavoro e che, passo dopo passo, aggiorna il committente, gli mostra attrezzi e movimenti da compiere, glieli fa provare, condivide con lui la fatica del fare e umilmente si sottopone al suo giudizio.

E loro non scrivono? Certo che sì! Cosa? Ecco alcuni esempi tratti dal nostro percorso:

- le sensazioni che provano confrontati al primo gelo, alla prima neve;
- le domande e le risposte per l'inchiesta sulla zecca;
- la propria descrizione con passioni, manie e sogni nel cassetto da consegnare all'illustratrice;
- le parole speciali, importanti che non dobbiamo dimenticare;
- le critiche in sintesi (parole chiave) quando fanno il pubblico;
- le lettere per invitare degli esperti o ringraziarli;
- l'elenco delle indicazioni da passare alla casa editrice;
- i pro-memoria per non perdere idee interessanti;
- la descrizione di personaggi, luoghi, situazioni;
- ...

In generale gli allievi scrivono testi brevi in cui la funzione e il ricevente sono sempre chiari e immediati. Talvolta il testo può essere frammentato fra i singoli, per poi venire unito all'interno del gruppo, in altri casi è invece il piccolo gruppo che si occupa, con segretario a rotazione, di fare la prima stesura. Tutti i testi sono sempre soggetti alla revisione, o alle revisioni in comune, attraverso quei parametri progressivamente emersi nel regolamento per scrivere bene, confrontati con l'elenco di requisiti che il testo deve rispettare.

A scuola si deve imparare a scrivere, quindi dobbiamo farli scrivere e, aggiungo io provocatoriamente, tutto quello che vien prodotto deve essere

scritto da loro: ha tutta l'aria di essere una sorta di dogma dell'insegnamento! Se la prima affermazione mi vede pienamente d'accordo, la seconda molto meno, nella misura in cui lascia spazio a molti malintesi e impedisce di percorrere una via molto fertile: il maestro scrive, il maestro scrive per loro, il maestro scrive al posto loro!

Esiste un timore latente: se il testo non è scritto dagli allievi, allora il maestro imbroglia e questo è molto poco etico.

Esiste un pudore profondo: se il maestro si espone a scrivere, qualcuno potrebbe giudicare le sue capacità, ma soprattutto le sue lacune, e questo è duro da sopportare.

Durante tutto il percorso ho dovuto imparare a gestire i miei timori e i miei pudori, rendere sempre più solido quell'equilibrio che mi consente, ora, con molta decisione e possibilità di argomentare, di dire: "Funziona!"

Assumere ruoli complementari, dichiararli con trasparenza, viverli con coerenza è tutto fuorché imbrogliare! Condividere un progetto insieme, in cui tutti si identificano, è un'esperienza toccante; creare un testo insieme è un progetto il cui valore non si misura né per la sua lunghezza, né tanto meno perché viene pubblicato.

Con i ragazzi abbiamo cercato di spiegarne il valore...

Per fare un libro...

Dovete sapere che questo libro è il prodotto finale di un *lungo percorso*.

È la punta visibile, quella che emerge, quella che tutti possono guardare e commentare, l'estremità salita in superficie di un grande progetto che ci ha coinvolti per più di due anni.

Ciò che conta, che dà senso, stabilità e forza al prodotto, sta sotto: non si vede!

Indossate maschera e pinne, riempite i polmoni d'ossigeno e tuffatevi nelle profondità della nostra vita scolastica; vi facciamo da guida per un breve viaggio esplorativo.

Il *progetto* è iniziato nel 2008, nell'ambito delle attività di produzione di testo (italiano), eravamo in prima elementare.

Tutto è uscito da una *scatola*:

oggetti strani e disparati (una bussola, una cipolla, una maschera, un bocchettino di sangue di bue cornuto, ...), pescati alla rinfusa, allineati su di un tavolo, sono sta-

ti i primi nuclei attorno ai quali si è progressivamente costruito il progetto e, piano piano, è nata e cresciuta la **storia**.

Elio, uno di noi, aveva, ai tempi, il grande privilegio di conoscere uno **gnomo** che protegge la natura circostante, uno gnomo che abita a Devoggio.

Il libro è nato dalla volontà di fargli un regalo: una storia, una **bella** storia.

Settimanalmente, per due anni, ci siamo incontrati per ideare, creare, produrre una storia che avesse due importanti componenti: una **fantastica** per inventare e giocare in libertà; una **scientifica** per scoprire e conoscere, con metodo e rigore, la nostra natura nella sua grande ricchezza.

Per avere un testo **ricco** abbiamo svolto **attività diversificate**, sia in classe, sia sul territorio.

Abbiamo fatto molte **uscite**: con l'esperto di boschi per conoscere meglio i luoghi, le tracce, le abitudini degli animali e le caratteristiche dei loro ambienti di vita; in paese per immergerci ed esplorare con i cinque sensi i fenomeni climatici (la prima neve, la nebbia, la pioggia, il freddo, ...) o per compiere interviste e sondaggi su animali specifici (zecca, ...); nei luoghi della storia per visualizzarli meglio, descriverli correttamente e tradurli in mappe.

In seguito, per capire cosa significa impaginare e stampare, siamo andati a far visita alle strutture della casa editrice Fontana Edizioni a Pregassona.

Le **ricerche scientifiche** sugli animali implicati ci hanno permesso di scegliere quali informazioni includere nella storia.

Dagli **incontri** (o corrispondenze) con persone attive nel mondo dell'editoria o della comunicazione (l'illustratrice, l'autore di libri per bambini, la giornalista televisiva, l'editore, ...) abbiamo "rubato" delle competenze specifiche.

Le frequenti **attività teatrali** ci sono servite ora per creare parti di storia, ora per controllarne la coerenza, ora per arricchire il contenuto.

Le **registrazioni audio** sono state utili per completare, modellare, modificare il racconto senza perderne delle parti.

Abbiamo imparato a **scrivere** sempre meglio: controllare l'ortografia, usare parole più adeguate, costruire frasi sempre più ricche e originali, unirle in un testo con coerenza, gestire meglio la punteggiatura, eccetera.

Assimilando dei trucchi, ci siamo divertiti a **interpretare** i testi ad alta voce.

Leggere è diventato molto utile, per le ri-

cerche scientifiche e per rivisitare i pezzi di testo.

Usare il **computer** per belle copie, prove di stampa e composizione di fotografie è stato pratico e gratificante.

Ci siamo letteralmente tuffati nei libri per capire come sono fatti: struttura, testo e immagini, carattere di stampa, impaginazione, ...

È stato fondamentale, per ogni momento del lavoro, imparare a **collaborare**, a **condividere** un progetto, a **rispettare** delle scadenze, a **confrontarci** con persone esterne (Municipio, editori, illustratrice, ...), a **gestire** bene il nostro tempo, a impegnarci per raggiungere tutti insieme un risultato di **qualità**.

Con grande frequenza, abbiamo registrato su "**fogli di lavoro**" le nostre riunioni settimanali, con le decisioni prese, i lavori da fare, le osservazioni, eccetera, così che nulla andasse perso e avessimo sempre una sorta di "**tabella di marcia**".

Ogni volta che c'era una riunione importante (casa editrice, Municipio, illustratrice, ...), in classe ci siamo preparati con bilanci, proposte, suggerimenti da riferire.

Noi allievi siamo stati gli ideatori, i critici, i ricercatori, i collaudatori della nostra storia.

Io, docente, ho avuto il ruolo di coordinatrice del progetto e delle singole attività, di redattrice del testo e spesso di portavoce verso gli enti esterni.

C'è una cosa che tutti noi abbiamo capito molto bene: scrivere è bello, ma implica tanti momenti di lavoro intenso... Ce l'abbiamo fatta!

Curiosità: Ognuno di noi ha scelto di essere un animale e tutti siamo presenti nella storia.



Dal libro nasce il CD...

L'ascolto, lo dicevamo in precedenza, è una chiave d'accesso dalla forza strabiliante...

Il bisogno di valorizzare la storia di Joshua con altri linguaggi, renderla accessibile a tutti, a chi non può leggere, a chi non ce la fa da solo, a chi non vuole leggere, ha spinto un gruppo di amici, fra cui musicisti e docenti, a crearne la fiaba musicale.

Il testo è stato trasformato in copione teatrale per permettere a quindici voci di adulti di interpretarlo con passione; abbiamo composto con sensibilità le musiche originali, scelto e creato i rumori con rigore, per lasciare immaginare con libertà i personaggi, i luoghi e gli accadimenti della storia, per trasmettere a chi ascolta forti emozioni.

È così nato, dopo nove mesi di studio di registrazione, il doppio CD: novanta minuti di ascolto, novanta minuti di intense emozioni che viaggiano dalla testa alla pancia, dalla pancia al cuore, dal cuore alla gola.

Ci siamo accorti con piacere che chi lo ha scelto nelle classi come racconto continuato ha ideato attività che giocano dal libro al CD e viceversa in un'interessante complementarità.

Per chi fosse interessato a informazioni supplementari: www.ilsegretodidevoggio.ch

* Docente presso la Scuola elementare di Arogno

Scienza e gioventù: promozione di giovani talenti

di Lia Sartori* e Ferdinando Lehmann**

“Possiamo dire con orgoglio di vivere in un Paese ricco di inventiva e all'avanguardia nell'innovazione”: con queste parole il Consigliere federale Alain Berset ha salutato i giovani ricercatori e il pubblico convenuti per l'atto finale del 46° Concorso nazionale di Scienza e gioventù che si è svolto sabato 5 maggio 2012 presso l'Università della Svizzera italiana a Lugano. Sulla stessa linea il presidente dell'USI prof. Piero Martinoli ha ricordato che la principale risorsa sulla quale la Svizzera può e deve contare per garantirsi un futuro prospero e all'altezza della concorrenza internazionale è la continuità della sua lunga tradizione di eccellenza nell'ambito della ricerca scientifica.

Lo spirito di iniziativa e la curiosità intellettuale sono doti che però vanno coltivate sin da giovani e da più di quarant'anni la fondazione Scienza e gioventù¹, nata da una brillante intuizione del biologo basilese prof. Adolf Portmann, si impegna attivamente nella promozione di giovani motivati e dotati di curiosità e creatività, cercando di suscitare e coltivare in loro l'interesse per le scienze – da quelle naturali a quelle umanistiche e sociali – e incoraggiandoli a dedicarsi alla ricerca.

Scienza e gioventù, fondazione senza scopo di lucro, politicamente indipendente, riconosciuta e sostenuta dalla Confederazione, ha sviluppato nel corso degli anni un'ampia rete nazionale e internazionale di partner nel mondo dell'industria, in ambito universitario e in quello istituzionale: grazie al loro sostegno e alla loro collaborazione garantisce ai giovani la possibilità di vivere le loro prime esperienze in ambito scientifico, di incontrarsi e confrontarsi con coetanei con interessi comuni, ma anche di sperimentare il lavoro in ambito accademico nonché di stringere contatti con il mondo dell'industria e della società, come pure di ricevere un sostegno attivo nella scelta degli studi e della professione.

L'attività di promozione dei giovani talenti da parte di Scienza e gioventù è da intendersi come un complemento alla formazione scolastica e professionale; poggia su una solida e coerente struttura formata da tre colonne principali: le settimane di studio, per suscitare nei giovanissimi e negli adolescenti l'interesse per le scienze, il concorso nazionale, per stimolare i giovani a realizza-



re autonomamente attività di ricerca scientifica, e lo Swiss Talent Forum², che offre a giovani adulti particolarmente interessati l'occasione di sviluppare visioni su problematiche di rilevanza sociale.

Le proposte di Scienza e gioventù coinvolgono giovani provenienti da tutta la Svizzera e si svolgono, spesso presso istituzioni disseminate su tutto il territorio nazionale, in almeno due delle lingue nazionali.

Le settimane di studio per giovani e giovanissimi, un primo incontro con il mondo della ricerca

Come si producono gli aromi sintetici? Come si realizza un programma informatico per simulare un processo dinamico? Quali strumenti si usano per sezionare i geni? Quali erano le immagini mentali degli uomini dell'antichità?

Sono solo alcune delle innumerevoli affascinanti domande con cui si confrontano i partecipanti alle settimane di studio che la fondazione Scienza e gioventù, insieme a diversi istituti universitari e centri di ricerca di enti privati di tutta la Svizzera, offre a ragazze e ragazzi delle fasce di età della scuola media e del medio superiore. Per un'intera settimana i partecipanti possono confrontarsi con la vita quotidiana di veri istituti di ricerca e realizzare piccoli progetti sotto la guida di esperti del campo. Ogni settimana di studio si conclude con una presentazione pubblica dei progetti svolti, accompagnata da un'esposizione di poster.

I temi affrontati toccano gli ambiti più

disparati: i ragazzi possono confrontarsi con le scienze naturali (chimica, genetica, biologia), la matematica, l'ingegneria e l'informatica ma anche affrontare questioni appassionanti nell'ambito delle scienze umane e sociali o dell'economia. Oltre al lavoro pratico, un aspetto fondamentale delle settimane di studio è costituito dall'incontro con coetanei provenienti da tutta la Svizzera e dal contatto diretto con gli scienziati che seguono le attività. In questo modo ai giovani partecipanti viene offerto un sostegno concreto per la costruzione di una prima rete di contatti, per lo sviluppo delle proprie conoscenze e competenze specifiche, ma anche per la futura scelta professionale o di studio.

Da alcuni anni due settimane di studio sono organizzate anche in collaborazione con istituti presenti in Ticino. All'Università della Svizzera italiana i giovani partecipanti alla settimana “Il fascino dell'informatica” possono scoprire i lati più interessanti dell'informatica approfondendo le proprie conoscenze di programmazione. Agli appassionati di economia invece è destinata la settimana dedicata alle complesse dinamiche della piazza finanziaria svizzera e ai suoi attori.

Il concorso nazionale, uno stimolo alla ricerca autonoma e alla creatività

Il concorso nazionale rappresenta il punto culminante del calendario delle attività di promozione delle giovani leve da parte della fondazione Scienza e gioventù. Questa manifestazione coin-

Scienza e gioventù: promozione di giovani talenti

volge ogni anno più di cento giovani tra i 14 e i 21 anni di età, che frequentano una formazione di tipo liceale o professionale, e diverse decine di esperti di ogni ambito della scienza: dà l'opportunità ai ricercatori in erba del nostro Paese di presentare e sviluppare ulteriormente i propri progetti innovativi, siano essi lavori di maturità, di approfondimento individuale o di diploma, confrontandosi con i propri coetanei. I progetti in concorso possono riguardare le scienze esatte, le scienze umane, le scienze sociali o le arti, lasciando libero sfogo all'inventiva e alle passioni dei partecipanti. Il lavoro di ricerca deve però presentare un'impostazione scientifica nonché uno svolgimento metodologicamente rigoroso e deve essere stato realizzato prima della conclusione del percorso di formazione preaccademico. Nella selezione dei lavori, nell'eventuale ulteriore approfondimento richiesto e nella valutazione finale da parte della giuria degli esperti viene attribuita particolare importanza al carattere innovativo e all'originalità che possono risiedere nell'idea, nell'approccio metodologico o nello svolgimento del lavoro.

Ogni progetto ammesso al workshop di selezione preliminare, che per il 47° concorso nazionale si svolgerà il 12 gennaio 2013 (termine per la presentazione delle candidature: 15 ottobre 2012) viene attribuito a uno dei sette gruppi di materie (biologia e ambiente / chimica, biochimica e medicina / storia, geografia e società / creatività, architettura e arte / letteratura, filosofia e società / matematica e informatica / fisica e tecnica).

Il percorso che porta al concorso nazionale è abbastanza lungo ma sicuramente ricco di esperienze e soddisfazioni. Durante il workshop di gennaio il lavoro viene presentato agli esperti e agli altri partecipanti del proprio gruppo di materie. Per i giovani che al workshop ricevono un responso positivo, a partire da quel momento il tempo comincia a correre: il lavoro deve essere ulteriormente sviluppato, approfondito, corretto, perfezionato secondo le indicazioni e sotto la guida di un esperto personale. Il termine per la consegna della versione definitiva della ricerca scade in marzo e, se il lavoro è ammesso all'atto finale, vanno ancora preparati i poster per presentarlo al pubblico e alla



giuria degli esperti durante la fase conclusiva del concorso che si svolge ai primi di maggio presso un'università svizzera. Il primo giorno è dedicato all'allestimento degli stand. Come per la ricerca, anche qui non sono posti limiti alla creatività: possono essere esposti prototipi, modelli, campioni. Il secondo giorno i giovani presentano i propri progetti alla giuria degli esperti, ai visitatori e ai rappresentanti dei media che accorrono numerosi all'esposizione.

Il momento più emozionante del concorso è costituito senz'altro dalla cerimonia di premiazione. I giovani ricercatori attendono, attorniti da familiari, amici, insegnanti e numerosi prestigiosi ospiti, la comunicazione delle menzioni e dei relativi premi in denaro, nonché l'attribuzione degli ambiziosissimi premi speciali. Agli autori dei migliori lavori sono infatti riservate ulteriori esperienze ed emozioni: un premio speciale può permettere al vincitore di partecipare a congressi per giovani ricercatori a livello nazionale e internazionale, a stage di ricerca, ad esposizioni scientifiche e a concorsi nei più diversi angoli del mondo.

La partecipazione al concorso nazionale costituisce inoltre una preziosa opportunità per ampliare la propria rete di conoscenze e ottenere una referenza curricolare prestigiosa e riconosciuta.

Lo Swiss Talent Forum, giovani di tutta Europa alla ricerca di soluzioni

Lo Swiss Talent Forum è una manifestazione unica in tutta Europa, una vera e propria fabbrica di idee i cui protagonisti sono 100 giovani adulti provenienti dalla Svizzera e da tutta l'Europa che si incontrano per confrontare le proprie idee e le proprie visioni sulle sfide globali con le quali la nostra società si trova a confrontarsi a lungo termine.

Durante quattro giornate e nell'ambito di diversi workshop i partecipanti svi-

luppano ed elaborano approcci e soluzioni su un argomento di rilevanza sociale. Conferenze e presentazioni tenute da prestigiose personalità del mondo della scienza, dell'economia e della politica forniscono ulteriori importanti stimoli e spunti di riflessione.

Attraverso corsi di comunicazione e retorica inoltre lo Swiss Talent Forum permette ai giovani di sviluppare doti di riflessione e comunicazione utili nello studio e nella carriera professionale futuri. Al termine della manifestazione le discussioni vengono poi portate avanti nell'ambito di dibattiti pubblici da gruppi di giovani che si impegnano a dare consistenza sociale alle proprie proposte.

La manifestazione ha carattere biennale e si è svolta per la prima volta nel 2009. Le prime due edizioni hanno affrontato i temi "The Energy Challenge" e "The Future of Health" e hanno visto la partecipazione di personalità di spicco come Kofi Annan e Bertrand Piccard.

Giovani brillanti e motivati anche in Ticino

Negli ultimi anni la partecipazione di giovani provenienti dalle scuole ticinesi alle manifestazioni promosse da Scienza e gioventù è in costante crescita, quantitativa e qualitativa.

Non solo gli elenchi dei partecipanti alle diverse settimane di studio annoverano praticamente senza eccezioni i nomi di giovani provenienti dal nostro cantone, ma anche la presenza di ricercatori ticinesi al concorso nazionale, da alcuni anni a questa parte, continua a fare notizia sia per la consistenza numerica della delegazione ticinese sia per la messe di ottimi risultati e riconoscimenti a livello nazionale, europeo e addirittura mondiale³.

La più recente conferma di questa tendenza positiva è venuta quest'anno durante il primo fine settimana di maggio. Dei 63 lavori di ricerca che, sotto il motto "Giovani menti - idee brillanti", sono

stati ammessi all'atto finale del 46° concorso nazionale presso l'USI di Lugano, ben 9 provenivano dal Cantone Ticino, che ha colto così, con i suoi 17 giovani partecipanti, la palma per la delegazione cantonale più numerosa in assoluto. Ma non si è trattato solo di un successo quantitativo: dei lavori prodotti nei licei del nostro cantone, due hanno ottenuto la menzione "eccellente", sette "molto buono" e due "buono". Quali premi speciali, Anna Boila e Lucia Bottani (LiLu2) ed Elena Frau (LiLu1) potranno presentare i loro lavori sulle stelle variabili, rispettivamente sull'invecchiamento cellulare, all'esposizione di lavori di ricerca scientifici realizzati da giovani di tutta Europa EXPO Sciences Europe che si svolgerà quest'anno a Tula, in Russia. Luca Bizzozero e Gino Sartori (LiLu2) esporranno la loro ricerca dedicata ai ghiacciai rocciosi del Canton Uri all'International Science Summer Camp "Engineering of the Future" ad Aveiro (Portogallo). Con i loro lavori di ricerca in chimica Federico Pelloni, Fabrice Roncoroni e Tiziano Schürch rappresenteranno la Svizzera allo European Union Contest for Young Scientists a Bratislava (Slovacchia), mentre Simone Angeloni ed Alessio Lavio saranno invitati ad un soggiorno di ricerca in ambito chimico, farmaceutico o biotecnologico presso una delle 250 ditte associate di scienceindustries Switzerland.

Ulteriori informazioni

Informazioni sulla fondazione Scienza e gioventù, sulle settimane di studio, sul concorso nazionale e sullo Swiss Talent Forum si possono trovare sul sito www.sjf.ch.

Contatto: Ferdinando Lehmann, rappresentante per la Svizzera italiana (ferdinando.lehmann@edu.ti.ch)

* Collaboratrice di "Scienza e gioventù" e vincitrice del Concorso nazionale 2009

** Responsabile di "Scienza e gioventù" per la Svizzera italiana e docente presso il Liceo di Lugano 2

Note

1 it.sjf.ch

2 www.swisstalent.org

3 Gli elenchi dei partecipanti, con le menzioni e i premi speciali attribuiti sono reperibili sul sito della fondazione: www.sjf.ch

Testimonianze

Dalla Svizzera a Bratislava seguendo le stelle variabili

Giorgio Ciocca e Gabriele Cugno, partecipanti al concorso nazionale 2011 e all'Expo Sciences International 2011

Nel 2011 abbiamo presentato il nostro lavoro di maturità "Osservazioni di stelle variabili della costellazione Camelopardalus" al 45° concorso nazionale di Scienza e gioventù. L'esperienza, iniziata a Zurigo e che ci ha portato fino a Bratislava, può essere definita semplicemente unica!

Abbiamo deciso di partecipare al concorso nazionale di Scienza e gioventù per vivere tre giorni intensi, per conoscere giovani appassionati di scienza e per imparare qualcosa di nuovo in campi del sapere diversi da quello di cui ci siamo occupati personalmente. Queste aspettative sono state ampiamente superate grazie all'inaspettata vittoria del premio speciale che ci ha permesso di partecipare all'Expo Sciences International di Bratislava, un'esposizione di progetti scientifici realizzati da giovani di tutto il mondo. In Slovacchia abbiamo conosciuto giovani provenienti da moltissime nazioni, appartenenti a culture ed etnie diverse, e abbiamo potuto anche confrontarci con lavori assolutamente geniali. Incredibile l'interesse e lo stupore scambiato tra i partecipanti nel capire gli uni gli studi svolti dagli altri, spesso su temi assolutamente inimmaginabili.

La partecipazione ad entrambe le manifestazioni ci ha portato tantissima soddisfazione non solo per il premio vinto in Svizzera e la medaglia ricevuta in Slovacchia, ma anche per il riconoscimento attribuito alla qualità e al valore del nostro lavoro da molti esperti. Pure a livello umano, i vari incontri ci hanno permesso di conoscere meglio diverse culture. E tutto in un ambiente di estremo rispetto e cordialità.

Questi due importanti eventi ci hanno portato successivamente a ricevere un ulteriore premio, il Premio Fioravanzo della Società Astronomica Ticinese, e a fare nuove esperienze: dalle interviste alla radio alle richieste di brevi articoli o presentazioni sulle nostre ricerche.

Una settimana all'insegna della chimica

Fabrice Roncoroni, partecipante alla settimana di studio "Chimica e scienze dei materiali" 2011 all'ETHZ e al Concorso nazionale 2012

Sono venuto a conoscenza della possibilità di partecipare ad una settimana di studio grazie ad un volantino distribuito nel nostro liceo e, visto l'interesse che provo per la chimica e la ricerca scientifica, ho deciso di iscrivermi alla settimana di "Chimica e scienza dei materiali". Ho così avuto la possibilità di frequentare il Politecnico federale di Zurigo per un'intera settimana, a fianco di una dottoranda durante il suo lavoro di ricerca. Assieme a sette altri giovani studenti e apprendisti provenienti da altre regioni della Svizzera, ogni mattina mi recavo al Politecnico e passavo la giornata in laboratorio, eseguendo esperimenti estremamente interessanti. L'ultimo giorno ci siamo ritrovati a Basilea insieme agli altri giovani che avevano trascorso la settimana presso istituti di ricerca di altre università e ditte in giro per la Svizzera e abbiamo potuto presentare al pubblico i nostri lavori.

La settimana è stata appassionante e molto utile da molti punti di vista: ho sperimentato come si lavora in un contesto scientifico, imparando a muovermi in un laboratorio e ad usare tutta una serie di strumenti complessi, a redigere un articolo scientifico e a presentare i risultati ottenuti per mezzo di un poster. Il tempo trascorso insieme agli altri ragazzi mi ha inoltre permesso di fare nuove conoscenze e di migliorare un po' il mio tedesco.

La bella esperienza vissuta mi ha dato anche la motivazione ad iscrivermi al concorso nazionale di Scienza e gioventù insieme ai due compagni con i quali ho svolto il mio lavoro di maturità.

Una lezione con mordente!

Entusiasmare i giovani tra i 12 e i 16 anni al tema dell'igiene orale è quanto si prefigge quest'anno l'Azione Salute orale in Svizzera. Da fine giugno, sul sito www.boccasana.ch sarà possibile scaricare alcuni modelli di lezione contenenti esperimenti entusiasmanti sul tema dell'igiene orale.

Entrando in aula, Laura, 14 anni, resta a bocca aperta. Sulla cattedra c'è un vasetto di marmellata contenente 20 sigarette, un colino da tè e un uovo. Ma che ci fanno lì?

Claudia Denti, l'insegnante, scioglie l'enigma: oggi è prevista una lezione di igiene orale, durante la quale gli allievi potranno eseguire alcuni esperimenti sul tema della salute orale.

Una lezione di profilassi un po' diversa dalle altre

Cosa succede se immergo un uovo sodo nel succo d'arancia e, in seguito, lo pulisco con uno spazzolino da denti? Cambia qualcosa se uso un dentifricio sbiancante? E se invece immergo l'uovo nell'acqua minerale? Claudia Denti stuzzica la curiosità della classe. La lezione di profilassi dentaria non è mai stata così divertente! L'insegnante illustra alla classe gli effetti di determinati alimenti sui denti e le tracce lasciate dalle sigarette.

Nelle classi svizzere sta per esplodere una voglia pazza di esperimenti scientifici. A scatenarla sarà la campagna preventiva dell'Azione Salute orale in Svizzera, che vuole affrontare il tema della salute orale nelle scuole medie. In questo modo, gli iniziatori della campagna intendono invertire una tendenza negativa: in molti comuni il servizio dentario scolastico nelle scuole medie è stato ridotto o persino abolito. Il fatto, però, è che ciò che non si esercita regolarmente, si perde presto nel dimenticatoio. Ed è su questo che fa leva la campagna 2012 di Salute orale in Svizzera.

Offerta gratuita per gli insegnanti e le operatrici di prevenzione dentaria

Ecco che cosa offre la campagna ai docenti e alle operatrici di prevenzione dentaria:

- una guida dettagliata sugli esperimenti
- informazioni di base elaborate da specialisti
- schede di lavoro per le allieve e gli allievi
- lucidi per le lezioni
- ausili pratici (per esempio una lista della spesa e un piano dettagliato della lezione)
- una raccolta di idee per altri progetti
- un glossario con termini specifici di medicina dentaria (dalla A di abrasivo alla Z di zucchero).

Il materiale può essere scaricato dal sito www.boccasana.ch a partire da fine giugno 2012. Per rendere ancora più interessante la lezione, sul sito troverete anche brevi filmati su temi specifici riguardanti la salute orale.

E il mistero del vasetto di marmellata con le 20 sigarette? Ve lo sveliamo a partire da fine giugno su www.boccasana.ch.



Interessanti esperimenti scientifici per le scuole medie: www.boccasana.ch



Mundgesundheit Schweiz
Santé buccale en Suisse
Salute orale in Svizzera

con il patrocinio di:
Società svizzera odontoiatri SSO
Swiss Dental Hygienists
Ricerca elmex®

L'Azione Salute orale in Svizzera

La prima campagna preventiva di Salute orale in Svizzera, condotta a livello nazionale, risale al 2004. L'obiettivo di queste campagne, organizzate a scadenza biennale, è promuovere e mantenere la salute orale in tutte le fasce di età e in tutte le classi sociali della popolazione svizzera. A tale scopo, l'Azione Salute orale in Svizzera mette in atto un progetto di prevenzione per un gruppo target specifico. Quest'anno la campagna si rivolge ai ragazzi e alle ragazze tra i 12 e i 16 anni.

L'Azione Salute orale in Svizzera è sostenuta da una comunità d'interessi composta dalla Società svizzera odontoiatri SSO, da Swiss Dental Hygienists e dalla ricerca elmex® (GABA International SA).

www.boccasana.ch

Il linguaggio della poesia e della matematica

di Denis Baggi*

È stata divertente, oltre che interessante, la conferenza “Matematica, stupore e poesia” di Bruno D’Amore, professore a Bologna e Bogotà, di martedì 13 marzo alla Sala dei Congressi di Muralto. È stata organizzata dalla Società Matematica della Svizzera Italiana (www.smasi.ch; presente il presidente Prof. Gianfranco Arrigo) e dal Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport. Si è trattato di mostrare i paralleli fra il linguaggio della poesia e quello della matematica, da Dante a Palazzeschi passando per Galileo – secondo Calvino il più grande scrittore della letteratura italiana, sia per la precisione che per la completezza. A qualcuno potrà sembrare un po’ tirato il paragone fra la definizione di insieme infinito e la poesia *Ed è subito sera* di Salvatore Quasimodo, entrambi di 17 parole, ma non è che un’altra riprova di come questi linguaggi siano legati.

Perché siamo stati abituati troppo a lungo a quei sedicenti umanisti che proclamano quasi per vanto “io di matematica non ho mai capito niente”. L’ignoranza della frase sta nel fatto che non si riferisce alla Matematica, bensì a quella tecnica sterile della stessa che insegna a dedurre una formula dalla precedente – e guai a commettere un errore – senza alcuna idea del suo contesto e significato nel mon-

do reale. Un esempio classico è il calcolo differenziale ed integrale, alla base della descrizione di innumerevoli fenomeni fisici interessanti che non vengono mai sfiorati. Ma l’ottenimento di una formula non è che un servizio reso alla comunità dagli specialisti, una lingua franca, per rendere accessibile la scoperta: ad esempio, Einstein prima immaginava i fenomeni, poi li metteva sotto forma matematica, spesso errata e poi corretta dall’ex-collega Banesh Hoffman della City University of New York.

Ma se gli umanisti meritano il biasimo per questo “iato” (secondo il conferenziere) fra matematica (considerata fredda e sterile) e le arti (letteratura, musica, arti figurative: considerate creative), una buona parte di responsabilità va data sicuramente ai docenti di matematica. I quali, probabilmente non per colpa loro, si sono sorbiti il tedio di un insegnamento basato solo sul formalismo, e pertanto lo fanno a loro volta subire ai propri allievi. Eppure, il discorso su tali questioni perdura da parecchi anni, ad esempio con la definizione della *matemica* di Seymour Papert (“mathematics”, termine usato in *Mindstorms*, Basic Books, 1980). Si tratta, in parole povere, dell’essenza di una proprietà matematica al di là del formalismo, e la vediamo subito con un esempio dell’au-

tore. Consideriamo una puleggia dalla cui corda pende da una parte un peso e dall’altra una scimmia dello stesso peso, dunque in equilibrio. Immaginiamo che la scimmia si metta a salire su per la corda, e che cosa capita? Il peso scende, sta fermo o sale? Secondo l’autore, tre quarti degli studenti del Massachusetts Institute of Technology non erano in grado di rispondere: perché il problema non era derivare una formula da un’altra, ma capire di quale fenomeno della realtà si trattava, in questo caso la legge della conservazione del momento, per cui il peso sale assieme alla scimmia, alla stessa velocità, fino a tornare in equilibrio.

Un altro esempio sono le famose *formule di prostaferesi*, somme e prodotti di funzioni trigonometriche, seni e coseni, alla base della radiotecnica dagli anni ’20 in poi. Memorizzate con gran difficoltà, eppure sarebbe facile farne una dimostrazione con un oscillografo, o invitare un accordatore di pianoforti a mostrare come sa tirare la stessa nota da due corde diverse grazie al battimento.

Ben vengano pertanto le conferenze come quelle di Bruno D’Amore, che insistono sia sull’aspetto formale della poesia che su quello artistico della prosa matematica, allo scopo di favorire un insegnamento che ponga l’accento sul fatto che la scoperta scientifica non consiste di noiosi passaggi deduttivi, ma di immaginazione ed intuizione; mentre quella artistica è spesso frutto di calcolo. Si dice che Einstein, ancora lui, avesse capito le proprietà della luce immaginando di navigare a cavalcioni su di un fascio di luce nello spazio, per vedere come si curvava.

E l’esattezza del risultato? Essa va di pari passo con una certa eleganza valutata secondo l’estetica della formula, con un certo tipo di sensibilità che, come per le arti e le scienze umanistiche, va sviluppato anche per le scienze naturali e per la matematica. Per evitare di ritrovarci, in quest’epoca di informatica prolissa, con montagne di dati dalla provenienza dubbia, e quasi senza significato.

* Musicologo e informatico



Foto TiPress/G.P.

Totem delle professioni

di Beatrice Tognola-Giudicetti*

Quella relativa alla scelta della professione, dello studio e della carriera, è una decisione importante. Richiede l'approfondimento della conoscenza di sé, dei propri interessi e attitudini, come pure del mondo delle professioni.

L'Ufficio dell'orientamento offre da sempre il suo appoggio alle ragazze, ai ragazzi e alle loro famiglie in questa fase di scelta del proprio futuro.

Attraverso il suo Servizio documentazione l'orientamento si occupa di provvedere all'informazione sulle professioni e sulle formazioni destinata al pubblico che fa capo al Servizio; cura la realizzazione e la gestione dell'informazione documentaria a vari livelli e tramite vari canali e supporti; garantisce la consulenza informativa: in sede, telefonica ed elettronica.

Per meglio far conoscere ai giovani che frequentano la scuola media il materiale informativo prodotto, l'attività del Servizio documentazione e del Centro di informazione

in materia di orientamento, e quindi gli strumenti per meglio informarsi, è stata realizzata una piccola esposizione itinerante denominata "Totem delle professioni".

Per l'occasione il Servizio ha progettato uno speciale modulo espositivo facile da montare e trasportare. Sul Totem, una sorta di torre espositiva, trova posto una serie di documenti che illustrano le professioni con le relative formazioni, le attitudini e i requisiti per potervi accedere.

Si tratta soprattutto di agili e maneggevoli pieghevoli nel formato A4, di otto pagine, corredati da molte fotografie a colori e varie interviste a professionisti e ad apprendisti delle varie regioni linguistiche della Svizzera. Altri documenti più generali, che presentano il sistema scolastico e della formazione, una panoramica delle possibilità formative nella regione e le professioni in determinati settori, completano l'offerta informativa.

Il materiale informativo è realizzato dal Servizio documentazione dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale di Bellinzona e dal CSFO (Centro svizzero di servizio Formazione professionale / Orientamento professionale, universitario e di carriera) con la stretta collaborazione e con la supervisione dei professionisti della Svizzera italiana attivi nel settore.

L'esposizione sosterrà per due settimane, lungo tutto l'anno scolastico, in ogni sede di scuola media del Cantone. Il tour ha preso il via ad inizio novembre nelle Medie di Bellinzona, Castione e Cadenazzo; si è concluso il 15 giugno a Morbio Inferiore, Riva San Vitale e Stabio. Nel corso dell'estate si potrà visionare nelle sedi del Centro didattico cantonale di Bellinzona e di Breganzona.

L'intento dell'esposizione è duplice: sensibilizzare allieve e allievi di scuola media, docenti nonché direzioni, e contemporaneamente invitare le biblioteche di ogni sede a voler creare al proprio interno uno spazio ben visibile e facilmente accessibile, dedicato all'orientamento, costantemente alimentato e aggiornato con le ultime novità.

Ideatore e realizzatore del Totem è Raffaele Paolini, documentarista attivo al servizio di Bellinzona: chi desidera informazioni maggiori per allestire il modulo informativo nella propria sede può rivolgersi direttamente a lui.

Per maggiori informazioni

Servizio documentazione
Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale
Stabile Torretta, 6500 Bellinzona
tel. 091 814 63 51
fax 091 814 63 59
www.orientamento.ch
www.ti.ch/orientamento

* Responsabile del Servizio documentazione
dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale



Lo spettacolo teatrale "Le metamorfosi di Pictor"

L'anno 2012 segna il 50° anniversario dalla morte dello scrittore Hermann Hesse. Nel contesto di questa ricorrenza, la compagnia MUSICATEATRO, con il sostegno del Municipio di Collina d'oro e del Museo Hesse di Montagnola ed in collaborazione con il Festival Internazionale delle Marionette di Lugano, sta allestendo lo spettacolo "Le metamorfosi di Pictor", tratto dall'omonima fiaba dello scrittore. L'opera non è mai stata messa in scena prima d'ora; si tratta dunque di una prima assoluta. MUSICATEATRO propone questo racconto in forma ludica e allo stesso tempo poetica, mettendo in scena marionette, azione attoriale, musica dal vivo, teatro d'ombre e le tecniche visive che la compagnia di Michel Polletti ha sviluppato nel corso della sua lunga carriera sulla scena internazionale. La musica è originale e appositamente composta da Lucia Bassetti. Le prime rappresentazioni si terranno

presso l'Aula magna di Montagnola il 13 settembre 2012 per le scuole e il 14 settembre 2012 per il pubblico.

In considerazione della ricorrenza di quest'anno e dell'importanza dello scrittore nel contesto cantonale, lo spettacolo potrà essere un'occasione interessante per presentare Hermann Hesse e la sua opera nelle scuole del Cantone. "Le metamorfosi di Pictor" consentiranno sotto questa forma ludica di avvicinare il pubblico più giovane all'opera dello scrittore. Lo spettacolo sarà disponibile a partire dal prossimo anno scolastico. Per ulteriori informazioni si rimanda alla pagina web http://www.musicateatro.net/1/upload/1_pictor_scheda_info.pdf



Aperte le iscrizioni all'esposizione "Ficcanaso al Castello"

"Ficcanaso al Castello" è un'esposizione scientifica interattiva da vivere con il proprio naso presso il Castello di Sasso Corbaro di Bellinzona dal 21 luglio al 28 ottobre 2012. Più di 100 odori, dai profumi più soavi alle puzze più disgustose, condurranno i visitatori, fra giochi e curiosità, alla scoperta dei segreti del proprio naso. Dall'esplorazione di essenze di piante, fiori e frutti, fino alla scoperta dell'importanza dei cattivi odori passando attraverso un percorso fatto di storia, scienza e arte, si potrà scoprire il significato degli odori e l'importanza dell'olfatto umano e animale. A "Ficcanaso" si annusa! Un appuntamento unico per indagare, giocare e annusare con il senso più misterioso e affascinante. L'esposizione è aperta al pubblico e alle scuole. Prenotazione obbligatoria per le scuole presso il Centro didattico cantonale di Bellinzona (091 814 63 12). Per ulteriori informazioni: www.ideatorio.usi.ch

tipress **sa** Agenzia fotografica

**Agenzia fotografica
e fotogiornalistica online
del Canton Ticino**

■ **www.tipress.ch**
La nostra produzione
a portata di mouse.

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

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

**L'assicurazione auto
Zurich: prestazioni
che convincono.**

Richieda un'offerta oggi stesso.

Zurich Compagnia di Assicurazioni SA
Sede regionale per il Ticino
Via Curti 10, 6901 Lugano
Telefono 091 912 36 36
Fax 091 912 37 00
www.zurich.ch



TECNOCOPIA Sagl



KONICA MINOLTA

Tecnocopia Sagl
Via Cantonale 41 - 6814 Lamone
Tel. 091 967 12 51/52
Fax. 091 966 78 73
info@tecnocopia.ch
www.tecnocopia.ch

Le lingue, i segni e i sogni

di Mirella De Paris*

Andiamo indietro, di qualche anno: 2002, autunno, mi pare. Qualcuno mi dice che l'artista ticinese Luisa Figini è presente al Museo Cantonale d'arte, a Lugano, con una videoinstallazione intitolata "La bouche dans la main". È dedicata alle tre lingue dei segni parlate in Svizzera. Il visitatore come me, incapace di comunicare se non con la parola orale o scritta, si trova inaspettatamente immerso in un mondo a lui estraneo, eppure esteticamente bello e attrattivo: il silenzioso mondo delle persone sorde. Dico "silenzioso", ma in realtà è un silenzio indefinibile, perché vedi subito che è pieno di vita e ha suoni delicati, quasi impercettibili. E ti rendi conto che è ingiusto definire la sordità come handicap (e lo è, purtroppo), come mancanza, come sofferenza e privazione, quando invece vieni poi a sapere (da loro direttamente) che i sordi non sono affatto persone infelici, e nemmeno si sentono incomplete o "bisognose d'aiuto". Semplicemente comunicano in un "altro modo". Parlano in questo "altro modo" solo fra loro, però, perché con noi nemmeno ci provano, dal momento che non li capiamo... dal momento che ci ostiniamo a non volerli capire, a non volerne sapere. Ne soffrono loro, di questa discriminazione comunicativa e culturale, ma perdiamo anche noi.

Nelle piccole stanze buie dell'installazione di Luisa Figini, sui muri erano proiettate immagini di persone che si esprimevano – sorridendo molto, tra l'altro – con l'uso delle mani e della mimica facciale e quelle immagini mi avevano inchiodata lì, incantata. Tant'è vero che sono tornata l'indomani a riguardare quelle mani e quei volti che dalle pareti si rivolgevano anche a me, che li stavo osservando senza capire assolutamente nulla. Che strano, non

conoscere una lingua così bella. Che strano non averla mai ovviamente imparata a scuola. Che strano pensare che fino a quel momento mi era capitato di parlare con tanti stranieri, d'ogni più remota provenienza, eppure mai avevo chiacchierato con una persona sorda. Mai.

È ovvio che questo trovarmi di fronte ad una modalità di comunicazione così affascinante mi abbia fatto scattare il bisogno di organizzare subito una trasmissione radiofonica (sì!) con un gruppetto di sordi, affiancati da una interprete (la bravissima Gabi Lüthi) e da due figli – udenti – di genitori sordi. Un programma in diretta giusto per sapere come vivete, voi sordi, con chi parlate, come vi arrangiate in questo mondo di suoni e di rumori, e di gente che, essendo "parlante", non vi parla mai. Non vi sto a raccontare della trasmissione, ma vi voglio dire della scoperta fatta da me a microfoni spenti, quando siamo andati a mangiare qualcosa al ristorante. Non avete mai visto una tavolata di persone sorde? Ve lo assicuro: è una bellissima immagine di "normalità". Si chiacchiera, si domanda al vicino di posto come trovi queste lasagne, si desidera un altro gelato, si confrontano le preferenze di ognuno, si raccontano storielle, si chiedono notizie dei parenti e si fanno i commenti sulla partita di Federer e sulle stagioni cambiate e sulle vacanze e sui figli che crescono in fretta. Provate voi, come era capitato a me, a trovarvi lì in mezzo e vergognarvi di non poter interagire. Impariamo sin da ragazzi il francese, il tedesco, l'inglese, lo spagnolo, e magari il cinese. Ma la lingua dei segni, facile e a portata di mano, la lasciamo ai sordi e alla loro sordità che non ci riguarda, e noi accettiamo tacitamente di restarne al di fuori, o al di sopra, insomma oltre

la dura parete che ancora ci separa nettamente.

Siamo nel terzo millennio, non è più un tempo paragonabile a quello di don Serafino Balestra (proprio lui, quello della via nel centro di Lugano), che con fervore auspicava, durante il Congresso degli educatori dei sordi nel 1880 a Milano, una ferrea opposizione all'uso della lingua dei segni.

Oggi i sordi hanno ritrovato la piena dignità della loro lingua segnata, hanno conquistato il diritto di usarla e di riconoscerla come Lingua e come Cultura, e la scuola fa sforzi notevoli per integrare gli alunni sordi.

Quello per cui la scuola ancora non è pronta (nel mondo intero, non solo qui) è la volontà di insegnare anche agli udenti una lingua straniera fra le più simpatiche e ludiche. Finalmente i non sordi smetterebbero di sentirsi in imbarazzo di fronte a un sordo, incontrato occasionalmente a scuola o sul lavoro o sul pianerottolo della propria palazzina. Li useremo anche noi, spontaneamente, questi segni che oggi osserviamo incuriositi nelle edizioni serali dei telegiornali. Finalmente la lingua dei segni potrebbe essere una lingua madre parallela dei nostri figli e nipoti. Bella, utile, integrativa, giocosa, e che fa comunicare fra loro le persone sorridendo.

Vi è venuta voglia di impararla¹, leggendo questo articolo? Per esperienza diretta assicuro che sarebbe una bellissima decisione.

* Giornalista della Radiotelevisione svizzera di lingua italiana

Nota

1 Ci sono gli ottimi insegnanti della Federazione Svizzera dei Sordi: <http://scuolalinguadeisegni.sgb-fss.ch>

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

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.–