

2 Alfabetizzazione informatica nella scuola media: un primo importante passo di Remigio Tartini e Davide Ricciardi

Con l'anno scolastico 2009-2010 il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport fa suo l'intento di garantire ad ogni allievo di scuola media un livello base di alfabetizzazione informatica attraverso un percorso didattico che verrà realizzato nelle classi di prima media.

2 Giovani in transizione tra secondario I e II in Ticino di Sabrina Guidotti ed Elena Boldrini

6 Alcune riflessioni a partire dallo studio "Giovani in Ticino: approfondimento di situazioni e percorsi potenzialmente problematici"

di Giuditta Mainardi e Alberto Crescentini

10 La gestione dell'eterogeneità degli allievi: un'illusione o una sfida?

di Pier Carlo Bocchi

INSERTO:

Agire per il futuro

Dossier nazionale trilingue per l'educazione allo sviluppo sostenibile nelle scuole svizzere, realizzato dalla Fondazione Educazione e

Sviluppo (FES) e dalla Fondazione svizzera d'Educazione per l'Ambiente (FEA).

13 Le classi vanno a Berna: un'interessante esperienza

di Nicole Giudici e Romeo Pellandini

16 L'esperienza MIND-STORMS alla Scuola media di Camignolo: una proposta per l'educazione manuale e tecnica

di Giorgio Ciresa, Lauro Rezzonico e Remigio Tartini

20 Informazioni sulla pandemia

di Giorgio Merlani

21 Comunicati, informazioni e cronaca

24 L'opinione di...

E se ogni tanto leggessimo un giornale sportivo in classe?

di Antonio Bolzani

293

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXVIII – Serie III

Luglio-Agosto 2009

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto TiPress/C.R.



Giovani in transizione tra secondario I e II in Ticino

di Sabrina Guidotti* ed Elena Boldrini**

L'apprendistato in Ticino non gode, perlomeno in rapporto al contesto nazionale, di particolare prestigio essendo sovente considerato come una scelta di ripiego. Tra i giovani che oggi terminano la scuola media, solamente poco più di un quarto imbocca la strada dell'apprendistato, poco meno di un quarto sceglie una formazione professionale a tempo pieno, mentre il 40% circa opta per una scuola media superiore (SMS), ovvero un liceo o la Scuola cantonale di commercio¹.

La Società degli impiegati del commercio (SIC Ticino) ha promosso nel 2008 un progetto, denominato *SCELTOplus*, il cui obiettivo primario è l'elaborazione prima e l'implementazione poi di una strategia sperimentale e coordinata di interventi volti a sostenere la transizione dal secondario I al secondario II, affinché i giovani possano effettuare una scelta autentica e maturata tra i percorsi esistenti, trovando il percorso più adatto al loro profilo.

SCELTOplus ha organizzato il partenariato istituzionale di tutti gli attori che nel Canton Ticino sono toccati dalla transizione dal secondario I al secondario II: Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFPF); Camera di Commercio, dell'industria, dell'artigianato e dei servizi; Ufficio

dell'orientamento scolastico e professionale del DECS; Divisione della formazione professionale del DECS; Ufficio dell'insegnamento medio del DECS; Conferenza cantonale dei genitori.

La prima fase del progetto – condotta dal Dipartimento Ricerca e Sviluppo dello IUFPF Lugano – si è conclusa nel maggio del corrente anno ed è stata dedicata ad una ricerca esplorativa, volta *in primis* ad indagare le modalità e le ragioni che soggiacciono alle scelte relative alla transizione tra secondario I e secondario II e, sulla base dei risultati emersi, ad elaborare proposte di intervento per ottimizzare la transizione.

La ricerca esplorativa

La ricerca ha coinvolto circa 200 allievi di quarta media, i loro genitori, tre sedi di scuola media del Cantone Ticino con diverse collocazioni geografiche, e le relative figure istituzionali (orientatori scolastici e professionali, coordinatori di sede per l'orientamento e docenti di classe). Una prima raccolta dati è stata condotta sul finire dell'anno scolastico 2007/2008, tramite la somministrazione di un primo questionario indirizzato ai giovani, ai loro genitori e ai docenti di classe; un secondo questionario è stato sottoposto agli stessi giovani ad ottobre 2008, nel mo-

mento in cui già erano entrati nel secondario II. Accanto a questa raccolta di dati quantitativi si è proceduto ad una indagine qualitativa tramite interviste semi-strutturate con gli orientatori UOSP dislocati nelle sedi di scuola media e con i coordinatori di sede.

Nel condurre la ricerca sono state considerate le modalità con cui avviene la scelta verso il secondario II, la percezione della rilevanza dei diversi attori coinvolti nella transizione, la percezione dell'utilità delle diverse fonti di informazione, la sovrapposizione tra le rappresentazioni e le attese dei giovani e dei loro genitori.

A conferma della tendenza cantonale, tra i giovani del campione che, a giugno 2008, avevano già preso una decisione per l'anno successivo (90% del campione), il 42,9% optava per una scuola media superiore, il 22,4% per un tirocinio in azienda e il 10% per una scuola professionale a tempo pieno, mentre il 17% presentava una indecisione tra due ipotesi e un 6,5% preveniva altre soluzioni (stage all'estero, soluzioni transitorie, ...). Queste propensioni variano in maniera evidente a seconda della sede scolastica: la sede di scuola media più discosta (valle) presenta la maggior percentuale di giovani che intendono intraprendere un tirocinio in azienda (34,7%), men-

Alfabetizzazione informatica nella scuola media: un primo importante passo

di Remigio Tartini* e Davide Ricciardi**

L'approccio all'informatica nella scuola media è un argomento da sempre delicato e che ha visto cimentarsi diverse sedi in sperimentazioni e progetti. Soprattutto negli ultimi anni – in corrispondenza con l'uniformazione sia della dotazione hardware e software sia della struttura gestionale degli istituti cantonali – esso è prepotentemente tornato d'attualità, portando alla costituzione di un gruppo di lavoro che nel corso dell'anno scolastico 2008-2009 ha mappato le numerose esperienze in corso sul territorio per poi proporre un possibile modello.

Con l'anno scolastico 2009-2010 il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport ha dunque fatto suo l'intento di garantire ad ogni allievo di scuola media un livello base di alfabetizzazione informatica. Il percorso didattico proposto si sviluppa attorno a 12 ore lezione suddivise in moduli, che verranno svolte nel corso del primo anno di scuola media. In particolare l'implementazione prevede una rotazione sulla griglia oraria delle ore di alfabetizzazione, in modo tale da coinvolgere il maggior numero di discipline e nel contempo di sottrarre il minor numero di ore alle stesse. In questo modo una stessa classe non entrerà mai in aula informatica nella stessa ora lezione e – in linea di massima – con lo stesso docente di materia. A quest'ultimo viene affiancato in co-presenza un

tre la sede di scuola media situata nel distretto urbano e quella della zona di confine presentano rispettivamente il 44,6% e il 51,8% di giovani che intendono iniziare una scuola media superiore.

Ma quali elementi è stato possibile enucleare per meglio comprendere quali siano i nodi critici di una transizione che conduce sempre più giovani lontano dal mondo professionale?²

Sinteticamente, l'analisi condotta sull'intero corpus di dati a disposizione ha permesso l'identificazione di quattro "aree critiche" relative alla transizione dal secondario I al secondario II nelle sedi di scuola media considerate. Esse sono: l'area delle "idealizzazioni ed aspettative", l'ambito della "progettualità e della mobilità formativo-professionale", l'area "informativo-comunicativa" e quella "organizzativo-istituzionale".

Miti disfunzionali

La prima area critica è inerente alle idealizzazioni che ruotano attorno alla scelta formativa e al mondo professionale. Essa è caratterizzata dai seguenti elementi problematici.

- All'interno di un'ampia tassonomia (Gati, Krausz & Osipow, 1996)³ delle difficoltà che possono intervenire nel processo di decisione per una

scelta formativo-professionale è emerso che i giovani del campione considerato presentano dei "miti disfunzionali", ovvero credenze ed aspettative irrazionali circa la scelta del percorso formativo⁴.

- Tale elemento è stato confermato dal rilevamento delle funzioni percepite da genitori ed allievi per quanto attiene alle funzioni che la professione assolve nella vita degli individui: vi è un'elevata e condivisa aspettativa secondo cui la professione scelta permetterà la realizzazione di tutte le aspirazioni e le attitudini dei giovani.

- Nelle misurazioni effettuate emergono inoltre delle lacune nella conoscenza di sé, ovvero nella capacità dei giovani di saper riconoscere quale sia il loro reale profilo di competenze. Tale elemento costituisce in maniera ipotetica una base per la creazione di miti disfunzionali: una sovrastima o una sottostima delle proprie capacità ed attitudini può portare alla formulazione di credenze non realistiche circa il proprio futuro professionale e/o formativo.

- Vi è poi una totale concordanza riguardo alla scelta per l'anno successivo alla quarta media tra genitori e figli: le scelte e le ragioni delle scelte dei giovani sono supportate dai loro

genitori, nella totalità dei casi. Ne scaturisce un quadro di pressoché totale condivisione delle attese (anche se elevate) e delle idealizzazioni all'interno dell'ambito familiare.

Progettualità

La seconda area critica emersa riguarda la *progettualità* e la *mobilità formativo-professionale* ed è caratterizzata dai seguenti aspetti.

- Per quanto concerne l'area della progettualità, sono state misurate delle difficoltà nella scelta relativamente alla conoscenza del processo di scelta e delle sue tappe. I giovani sembrano non avere una piena conoscenza di cosa comporti un processo di scelta di tipo professionale-formativo e delle fasi che questo implica.

- La conoscenza dei mestieri e del mondo del lavoro presenta lacune sottolineate durante le interviste anche dagli orientatori e dai coordinatori di sede, per i quali risulta evidente la scarsa conoscenza, da parte dei giovani, dei mestieri e dei possibili percorsi formativo-professionali, così come delle opportunità di mobilità presenti nel sistema formativo del secondario II. Questa insufficiente conoscenza dei mestieri è alla base delle idealizzazioni di al-

docente ICT, il cui compito primario è quello di animare il corso. Non deve però essere trascurato un secondo obiettivo – di più ampio respiro – mirante a gettare le basi per delle attività di integrazione informatica. L'idea è dunque quella di far nascere nei docenti di materia – durante questi momenti formativi – gli spunti necessari affinché gli stessi si cimentino nella creazione di percorsi didattici che prevedano l'uso delle tecnologie informatiche a livello strettamente disciplinare.

Per realizzare l'intero progetto il Dipartimento ha deciso di attribuire un'ora lezione ogni tre classi di prima. Il fabbisogno sarà in parte (1 ora) coperto attingendo dal capitale ore del RIS (responsabile d'informatica di sede) e il rimanente attraverso nuove risorse.

L'approccio è duale e prevede sia l'aspetto teorico sia quello pratico. Esso è supportato dai materiali prodotti dai vari istituti e raccolti dal gruppo di lavoro, che a sua volta ha strutturato un proprio percorso didattico – elaborato proprio dal Dipartimento – nell'ottica di mettere a disposizione di tutte le sedi una sorta di "valigetta dell'alfabetizzazione". Il modello prevede sul piano teorico che l'allievo navighi *à la carte* in una serie di presentazioni multimediali, all'interno delle quali può reperire le informazioni necessarie allo svolgimento di schede, strutturate in modo tale da fissare dappri-

ma i saperi ed in seguito permettere lo sviluppo di un saper fare informatico. Infine, lungo l'intero svolgimento del corso, il ragazzo è chiamato a riflettere su quanto effettuato e appreso mediante un diario di bordo (metariflessione).

L'obiettivo finale dell'alfabetizzazione informatica è quello di permettere l'acquisizione di un certo numero di competenze trasversali alle discipline. Tra le principali troviamo l'uso del computer e la gestione dei file, i rudimenti nell'uso di un elaboratore di testo e di foglio elettronico, una conoscenza basilare delle ICT e della struttura di rete della sede nonché una iniziale sensibilizzazione all'uso critico di internet e dei mezzi di comunicazione.

Un primo importante passo su cui innestare – nei successivi anni di scuola media – numerosi altri, a livello però di integrazione informatica, così da sfruttare il plusvalore esistente in questo artefatto cognitivo. Si apre così un nuovo cantiere...

* Esperto Ge3i per l'integrazione dell'informatica ed esperto per l'insegnamento della matematica nella scuola media

** Vicedirettore della Scuola media di Lugano-Besso e rappresentante del gruppo che ha elaborato il progetto di alfabetizzazione informatica

cune professioni e della scarsa propensione verso altre. La domanda, sottoposta a genitori ed allievi, riguardo alla professione futura più adatta, ha fornito indicazioni che denotano una marcata propensione per le professioni intellettuali e scientifiche, sia per i genitori (23,5%), sia, in misura ancor maggiore, per i giovani (30,2%). Vi sarebbe dunque una polarizzazione ed una idealizzazione di alcuni tipi di professioni e la "fuga" da altre professioni (professioni dei servizi, della vendita, professioni intermedie, amministrative). Tale quadro sembra completarsi se si prende in considerazione quanto analizzato circa le alte aspettative di genitori e figli riguardo al ruolo della professione nella vita.

- Le rappresentazioni professionali di coloro che vorrebbero intraprendere professioni intellettuali o scientifiche è destinata a mutare – ad un semestre di distanza – con più facilità rispetto a coloro che scelgono altri tipi di mestieri. Tali rappresentazioni, non confrontatesi con una reale scelta professionale, si presentano molto più *labili*, più *ideali* e meno realistiche. Nel rilevamento si è infatti riscontrato un dimezzamento di coloro che dichiaravano di voler praticare una professione intellettuale o scientifica (da 30,2% a 15,4%). Al momento di effettuare la scelta, inoltre, circa la metà di coloro che non sanno o che hanno solamente una vaga idea di quale potrebbe essere la loro professione ideale optano per una SMS. Tale considerazione viene supportata dalla non totale coerenza tra i percorsi formativi e i propri progetti professionali per chi sceglie le SMS: un quarto di coloro che scelgono queste vie formative non dichiarano di aspirare ad esercitare quelle professioni che sono il naturale sbocco delle SMS. Il 25,5% dei ragazzi che scelgono le SMS non desiderano, infatti, esercitare né una professione intellettuale o scientifica, né intermedia, né di impiegato amministrativo.
- L'assenza di una progettualità chiara o di un ventaglio di alternative a questa, risulta evidente per quanto emerso relativamente al "piano B" che i giovani attuerebbero se dopo un anno la scuola scelta non doves-

se dimostrarsi adatta a loro (note non sufficienti, delusione, ...). Si denota, per coloro che hanno deciso di frequentare una SMS, una assenza di progetti alternativi; essi ritenterebbero infatti nel 70% dei casi la medesima strada. Per coloro che intraprendono un percorso professionale questa percentuale si abbassa al 35%.

- È inoltre possibile affermare che i percorsi di formazione professionale duale sono *bacino di ricezione* di coloro che non scelgono in prima istanza la via professionale, ma che vi giungono come scelta di ripiego. Il percorso professionale duale conta la fetta più importante di quel pubblico che risultava indeciso tra due opzioni (due diversi percorsi) e di coloro che hanno cambiato idea rispetto al loro progetto iniziale: il 29% della sua popolazione attuale è costituito da giovani che avevano optato per altre scelte. L'apprendistato rappresenta anche un *bacino di popolazione "in uscita"*, dal momento che parte di coloro che si erano decisi per una formazione professionale duale si trova (per situazioni contingenti) a non poter praticare tale scelta. Ad un semestre di distanza dalla prima indagine è stato infatti rilevato che le scuole professionali con tirocinio in azienda subiscono un'emigrazione di più del 20% verso altri percorsi.

Comunicazione e informazione

La terza area riguarda la problematica *comunicativo-informativa*; essa risulta composta e sostanziata dai seguenti elementi sensibili emersi dalle analisi.

- Sono stati rilevati dei limiti da un lato nell'utilizzo dei mezzi di informazione (guida dell'orientamento, siti internet, eventi informativi, stage di orientamento, ...) e dall'altro nella loro utilità percepita. Il problema che emerge parrebbe imputabile alle modalità di trasmissione dell'informazione, in quanto a fronte di una capillare diffusione dell'informazione stessa, i giovani parrebbero farne un uso limitato (circa il 50% dei giovani del campione dichiara di aver fatto ricorso a questi supporti informativi). Appare quindi fondata la preoccupazione, condivisa dagli attori istituzionali coin-

volti, di ricercare nuove, più efficaci e maggiormente personalizzate strategie comunicative, a fronte delle forme più tradizionali legate ad una informazione generale, poco personalizzata (albo scolastico, comunicazioni a tutti gli allievi, ...).

- La famiglia sembra giocare un ruolo decisivo nelle dinamiche legate all'informazione: se da un lato i giovani affermano con certezza che i genitori sono il primo e più importante punto di riferimento per la scelta formativa e professionale (i giovani del campione interpellato dichiarano nel 97% dei casi di avere parlato della loro scelta formativa con i genitori in molte occasioni e che questi ultimi sono il punto di riferimento più importante nella fase di transizione), dall'altro lato non si constata, nei genitori, una altrettanto chiara consapevolezza riguardo al ruolo giocato (solo il 6% dei genitori dichiara di aver indirizzato il/la figlio/a nella sua scelta).

Organizzazione e ruoli

Questa area critica concerne le strutture istituzionali preposte all'accompagnamento dei giovani nel processo di scelta e mette in evidenza la mancanza di una strategia condivisa e pianificata nella collaborazione tra i coordinatori di sede, gli orientatori professionali e i docenti di classe con funzione di orientamento all'interno delle sedi scolastiche, così come delle competenze, dei ruoli e delle relazioni reciproche. Tale coordinamento parrebbe, al momento, lasciato all'iniziativa interna e singola di ciascuna sede.

Grazie alla ricerca esplorativa, si è potuta affinare la conoscenza delle dinamiche sottese al processo di transizione dal secondario I al secondario II: i giovani in uscita dalle scuole medie hanno una limitata conoscenza del proprio profilo di competenze (con la conseguente formazione di miti disfunzionali e di elevate attese nei confronti della professione) nonché una lacuna nella conoscenza dei mestieri e dei percorsi formativi ad essi correlati. Il sistema dell'orientamento e dell'informazione non è coordinato in modo ottimale per far fronte alle lacune di conoscenza dei giovani e delle loro più dirette cerchie di influenza.

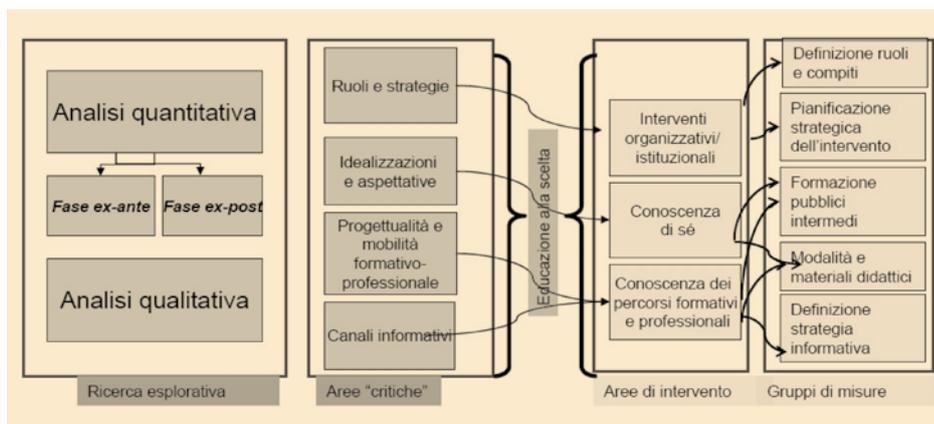
Le proposte di intervento

I risultati della ricerca sono stati costantemente condivisi dai partner del progetto, alimentando così l'elaborazione di una strategia di intervento che costituisce il risultato di questa prima parte del progetto e che veniamo a sintetizzare qui di seguito.

Per allestire delle proposte di intervento volte a migliorare la transizione dal secondario I al secondario II, sono stati creati ed animati dei gruppi di lavoro che hanno coinvolto tutti gli attori del progetto (gli orientatori UOSP e i coordinatori di sede delle scuole medie coinvolte nella ricerca; due rappresentanti dei genitori; la direzione dell'UOSP; alcuni ricercatori dello IUF-FP, la direzione di progetto; un rappresentante della DFP; un rappresentante della Camera di Commercio dell'industria, dell'artigianato e dei servizi; la Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua).

Sulla base dei risultati della ricerca, la strategia di intervento concordata tra i partner per ottimizzare la transizione I ruota attorno alla tematica centrale dell'*educazione alla scelta* e si articola su due livelli operativi:

- un livello organizzativo/strutturale prevede degli interventi volti a migliorare il quadro istituzionale in cui essi si inseriscono. Questo tipo di interventi si innesta sulla struttura organizzativa attuale dell'orientamento nelle scuole (organizzazione che prevede l'esistenza di più figure: orientatore UOSP, coordinatore di sede e docente di classe). Concretamente si avanzano delle proposte di (ri)definizione dei compiti e dei ruoli di ognuno e di definizione e condivisione di una strategia comune.
- un livello contenutistico che prevede la creazione di una strategia d'intervento che comprenda un apporto di saperi, competenze ed esperienze specifiche tali da migliorare la "maturità vocazionale"⁵ dei giovani in transizione grazie ad una migliorata educazione alla scelta garantita dai genitori, dai docenti di classe, dai coordinatori di sede e anche da tutti i docenti. Gli interventi di tipo contenutistico si raggruppano a loro volta in due distinte tematiche la cui convergenza permette una reale presa di decisione e la costruzione



di un progetto di percorso formativo e/o professionale: la *conoscenza di sé* e la *conoscenza del mondo del lavoro*.

La *conoscenza di sé* come costruzione e comprensione della propria identità è elemento imprescindibile per approfondire le proprie motivazioni personali o, detto altrimenti, le proprie "intenzionalità". È solo coltivando queste intenzionalità che l'individuo può assumere la propria autonomia e diventare soggetto (e non oggetto dei condizionamenti culturali e sociali) della propria scelta sormontando un atteggiamento di accettazione passiva⁶ del contesto. Ed è proprio questa autonomia a favorire il raggiungimento dell'obiettivo dell'orientamento – fissato nella legge cantonale ticinese (Lorform, art. 28 cap. 2) – ovvero la realizzazione della "parità e le pari opportunità nella scelta della formazione e della professione, superando i condizionamenti di origine culturale e sociale".

La *conoscenza del mondo del lavoro e dei percorsi formativi* dovrebbe prevedere un approfondimento delle realtà professionali specifiche e dei percorsi formativi che possono condurre a una professione.

Lo schema illustra la relazione che intercorre tra i dati emersi dalla ricerca (qualitativa e quantitativa nelle sue due fasi), le possibili aree di intervento operativo e la declinazione delle misure di intervento.

Un ritorno sul terreno di SCELTOplus

Alla luce dell'interesse suscitato dai risultati della prima fase del progetto SCELTOplus, la direzione di progetto sta lavorando per avviare la fase operativa che consiste nella sperimenta-

zione della strategia di intervento abbozzata. Quest'ultima prevede un coordinamento e una progettualità condivisa tra tutti gli attori coinvolti con l'obiettivo di migliorare l'educazione alla scelta, quale condizione prioritaria per l'ottimizzazione della transizione tra secondario I e II.

* Responsabile del progetto, SIC Ticino

** Collaboratrice scientifica presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale

Note

- 1 Dati USR riferiti all'anno scolastico 2006/07.
- 2 Occorre ricordare che questo dato è problematico soprattutto in relazione ai tassi di abbandono del percorso liceale lungo l'intero quadriennio: in Canton Ticino sono pari a circa il 30% di coloro che l'hanno intrapreso (USTAT).
- 3 Si fa qui riferimento a quella parte di questionario sottoposto ai giovani basato sulla scala *Career Indecision-Making Difficulties Questionnaire – CDDQ* di Gati, Osipow, Krausz. Cfr. Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology* (43), 510-526.
- 4 Un alto livello in questo elemento della tassonomia riflette una percezione distorta del processo di presa di decisione professionale-formativa, che fa riferimento a credenze come "la professione può realizzare tutte le aspirazioni di una persona", "la scelta di una carriera formativa o professionale può risolvere anche tutti i suoi problemi personali".
- 5 Denjean, P., & Julita, J.-M. (2007). Effets du programme «Éducation des choix» sur la connaissance de soi. L'indécis. Repères pour l'approche trouver/créer de l'orientation tout au long de la vie: aux sources de l'éducation des choix, 68, 66-86.
- 6 Ibidem.

Alcune riflessioni a partire dallo studio “Giovani in Ticino: approfondimento di situazioni e percorsi potenzialmente problematici”

di Giuditta Mainardi e Alberto Crescentini*

Giovani: uno studio esplorativo sulle situazioni problematiche

Lo dicono tutti: “la stragrande maggioranza della nostra gioventù è sana”¹.

Vero e rallegrante, ma è un’espressione che non ci piace: l’“altra gioventù” sarebbe dunque malata? Affetta da un “morbo” specifico ai giovani? O la “malattia” riguarda anche e soprattutto la famiglia, la scuola, il mercato del lavoro, la comunicazione, i modelli di comportamento creati dagli adulti, magari gli stessi servizi sociali ed educativi?

Ma anche questa domanda non ci piace. Adulti e giovani interagiscono, con margini di autonomia e libertà, e molti genitori, insegnanti, datori di lavoro, maestri di tirocinio, operatori sociali ed educatori credono nei giovani di cui si occupano, fanno del loro meglio per sostenerli nel loro percorso di crescita verso la condizione di adulto, ma sono sconcertati e spiazzati da comportamenti che rappresentano un rischio per i giovani stessi, per i loro interlocutori e per la società nel suo insieme.

Conoscere, sperimentare, valutare, innovare: così intendiamo il ruolo che ci compete (nella Divisione dell’azione sociale e delle famiglie e in altri settori dell’amministrazione cantonale, in primis scuola e formazione professionale) e che condividiamo con i nostri partner nell’ambito delle politiche e dei servizi per i giovani. Politiche di due tipi. Quelle che valorizzano e incoraggiano la voglia di partecipazione e la creatività di adolescenti e giovani adulti sostenendone progetti e iniziative. Quelle che cercano di prevenire le situazioni critiche di giovani dai percorsi esistenziali problematici, e di portarvi rimedio quando tali situazioni si avverano, con il loro contenuto di sofferenza e di rischio d’esclusione duratura da molte opportunità. Sono

queste le politiche più difficili e impegnative, dall’esito non sempre all’altezza delle attese giustamente ambiziose: ricomporre le rotture fra figli e genitori, evitare le interruzioni nei percorsi di formazione scolastica e professionale, riuscire il primo inserimento nel mondo del lavoro, scongiurare la tentazione della violenza, distruttiva e autodistruttiva, che comporta anche la rottura con le regole della legalità, evitare o superare la sensazione di sconfitta e ridestare il gusto della vita.

Sono sempre più frequenti le sollecitazioni rivolte alla Divisione dell’azione sociale e delle famiglie a fare di più e di meglio per fronteggiare le molteplici forme del “disagio giovanile”, in particolare di quello più profondo di adolescenti e giovani adulti che taluni chiamano “giovani in rottura” (con la famiglia, la formazione, il lavoro, le regole della convivenza e della legalità). L’eventuale riconfigurazione e/o ampliamento dell’offerta presuppone però una migliore conoscenza delle caratteristiche di questo “disagio” e di queste “rotture”, come pure dell’efficacia della rete dei molti servizi e istituti già esistenti (in ambiti di competenza di almeno tre dipartimenti: sanità, educazione, istituzioni).

Dopo discussione con colleghi del DECS, in particolare della Divisione della formazione professionale, dell’Ufficio studi e ricerche e dell’Alta scuola pedagogica, quest’ultima ha accettato di elaborare un primo rapporto “esplorativo” sulla tematica dei giovani, in particolare di quelli in situazione problematica. Ha condotto una riflessione concettuale, ha raccolto analisi e dati già disponibili, ha eseguito un buon numero di interviste ad operatori sociali, sanitari ed educativi, a magistrati e agenti di polizia, a responsabili di istituti e servizi e delle politiche pubbliche negli ambiti citati. Siamo riconoscenti agli autori per questo contributo

Foto TiPress/B.G.



Nel corso del 2008, la Divisione dell’Azione Sociale e delle Famiglie (DASF) del DSS ha assegnato all’Alta scuola pedagogica di Locarno un mandato per uno studio esplorativo concernente la situazione dei giovani in Ticino, che ha portato alla stesura del rapporto “Giovani in Ticino: approfondimento di situazioni e percorsi potenzialmente problematici”.

È stata fatta dapprima un’analisi generale del contesto; si è poi provveduto a raccogliere i dati presenti sul territorio, procedendo ad un approfondimento del contesto ticinese; l’analisi è stata completata con una serie di interviste con persone ed operatori professionalmente attivi in enti e associazioni che si occupano di giovani e/o di loro problematiche, per terminare con una proposta di ridefinizione e delimitazione del tema.

Nella conclusione sono state poi sviluppate una serie di proposte per eventuali sviluppi.

che viene da loro presentato nelle pagine seguenti. Esso costituisce una sorta di “cornice” conoscitiva, certo appena abbozzata, delle molte azioni e riflessioni in corso nell’ambito delle tematiche che attengono ai giovani.

Eccone alcune in cui è implicata la Divisione dell’azione sociale e delle famiglie (DASF):

- il programma straordinario per l’inserimento lavorativo e formativo di giovani in difficoltà, condotto con partner privati (di pubblica utilità) e pubblici quali Labor Transfer, la Fondazione Integrazione per Tutti, la Sezione del lavoro, la Divisione della formazione professionale;
- il programma “mentori” condotto con pro juventute e la città di Locarno, che associa adulti volontari e giovani in difficoltà che mancano di punti di riferimento solidi nel mondo degli adulti;
- lo studio di fattibilità, all’esame ora del Consiglio di Stato, di un “centro per adolescenti in crisi”: adolescenti a rischio di compromettere la propria e l’altrui integrità psichica e fisica e refrattari a farsi aiutare. Un luogo per soggiorni di breve durata ma di forte intensità di ascolto e sostegno da parte di educatori, psicologi e altri operatori;
- il rapporto finale del “Gruppo operativo giovani-violenza-educazione”;
- l’elaborazione e la sperimentazione, in collaborazione con l’Università della Svizzera italiana (Istituto di microeconomia ed economia pubblica) e con una delle maggiori e più innovative fondazioni che si occupano di protezione dei minorenni, di strumenti atti a impostare sistematicamente il lavoro degli operatori secondo l’approccio bisogni – obiettivi – mezzi – risorse – risultati.

Quest’ultimo punto evoca una necessità che sentiamo come importante e pressante, e che viene menzionata, con

altre parole, anche dal rapporto dell’Alta scuola pedagogica nel suo capitolo finale sulle possibili piste da approfondire dopo il primo approccio “esplorativo”: la necessità di una valutazione, con metodologia appropriata (valutazione delle politiche pubbliche), dell’esito delle prestazioni erogate dalla vasta rete di servizi di sostegno e di protezione dei minorenni per chi vi è transitato, per poco o per molto, sostando in un solo punto o in più punti.

Lo studio dell’ASP parla di “eventi critici” che possono far deragliare i percorsi esistenziali e condurre anche sull’orlo del baratro. Di fronte ai deragliamenti, per evitare il peggio e ripristinare i binari di una crescita soddisfacente dei minorenni verso la condizione di adulti liberi, autonomi e responsabili, la società e lo Stato mettono in campo molti mezzi, competenze e risorse. Ma qual è l’esito di questo dispiegamento di impegno, di professionalità, di generosità e di risorse finanziarie? Conseguono gli obiettivi perseguiti? In che grado, in quali tempi e a quale costo? Vi sono approcci più efficaci di altri? Quali sono le migliori pratiche, alla luce dei risultati oggettivamente constatabili? È questa rete di servizi che evita il baratro, che rimette i binari dell’evoluzione individuale nella direzione desiderata dai giovani stessi, dalle famiglie, dalla società? Oppure ad essere risolutiva è piuttosto la scintilla di un altro “evento critico”, ma questa volta positivo? E la rete dei servizi può o non può, e come, propiziare quell’evento critico, far sì che quella scintilla si accenda, e potenziarne l’impatto positivo?

Martino Rossi, Direttore della Divisione dell’azione sociale e delle famiglie

Sintetizzandone brevemente il contenuto, possiamo dire che il rapporto (reperibile in forma completa on-line sul sito della DASF²; a questo documento si rimanda anche per la bibliografia) presenta inizialmente alcuni elementi necessari ad un inquadramento generale della tematica ed un approfondimento teorico. L’essenziale dei dati cantonali concernenti i giovani in Ticino si trova poi organizzato in quattro parti che si occupano dei seguenti contesti: familiare, scolastico, della formazione professionale e lavorativo, penale e della devianza giovanile.

È importante ricordare la peculiarità dello studio che non ha prodotto nuovi dati, ma ha provveduto a raccogliere e mettere in prospettiva quelli già presenti sul territorio, per poi procedere ad una lettura ed interpretazione degli stessi. Una gran parte dei dati concernenti i giovani vengono infatti raccolti separatamente, e sono a volte

difficilmente o non immediatamente comparabili.

Nell’analisi un accento particolare è stato posto al senso attribuito dal giovane al proprio vissuto. Siamo infatti convinti che, nonostante le categorie espresse dai dati potrebbero far pensare a gruppi omogenei, in verità il modo di vivere uno stesso evento (per esempio in modo positivo o negativo, imposto o scelto) abbia una grande rilevanza. Per una migliore comprensione della realtà, il vissuto del giovane dovrebbe essere il cardine della riflessione e dell’analisi, per essere poi messo in relazione con il senso attribuito allo stesso evento da chi gli sta intorno.

Per affrontare questo aspetto abbiamo scelto di utilizzare il concetto di “evento critico”. Questo, già presente da diversi anni in letteratura, fornisce una chiave di lettura in termini di esiti o risvolti diversi, positivi o negativi, e non parte da una definizione norma-

tiva e stigmatizzante. Un evento critico può essere identificato in «episodi specifici o fenomeni psico-sociali meno circoscrivibili in termini di spazio e tempo e che costituiscono dei punti di svolta o non ritorno. L’evento non è quindi considerato come perturbatore dell’ordine delle cose ma come motore del cambiamento e dello sviluppo ad esso successivo» (Gilli e Rosnati, 1997: 138). Ciò significa che è il senso attribuito dal soggetto ad un evento a qualificarlo, e non l’evento in sé.

La scelta di utilizzare questo concetto si fonda su un principio importante sia per l’analisi di una situazione, sia per la pianificazione di un intervento. Questa visione del fenomeno permette di spostare l’accento dall’individuo alla sua relazione con l’evento. Ciò significa non negare l’importanza del vissuto individuale e poter leggere uno stesso evento in funzione non di una essenza dell’evento stesso, ma di caratteristiche delle persone e della situazione.

Alcune riflessioni a partire dallo studio "Giovani in Ticino: approfondimento di situazioni e percorsi potenzialmente problematici"

Senza riportare tutti i dati presenti nel rapporto, ci sembra importante soffermarci all'interno di una rivista come «Scuola ticinese» su alcuni elementi emersi. "Situazioni e percorsi potenzialmente problematici", di cui si parla, toccano in modo diretto o indiretto la scuola. Infatti, anche se le difficoltà possono emergere al di fuori, la scuola resta il perno, un punto d'incontro importante per i giovani. È quindi fondamentale che la scuola possa conoscere non solo quanto si trova al suo interno, ma anche ciò che si può trovare al di fuori. Per questo motivo presenteremo brevemente due parti dal rapporto: percorso scolastico e sostegno pedagogico.

Percorso scolastico

Per quel che concerne il contesto scuola, dati quantitativi esaustivi si possono trovare in modo ricorrente nelle varie pubblicazioni dell'Ufficio studi e ricerche. Per esempio in "La scuola ticinese in cifre" (Guidotti e Rigoni, 2007: 5) troviamo dati sintetici sulla situazione ticinese. A titolo informativo, vale la pena ricordare che, per l'anno scolastico 2006-2007, si contano in Ticino 15'999 presenze nella scuola elementare, 12'960 nella scuola media e 14'095 nelle scuole medie superiori e profes-

sionali. I giovani aventi più di 15 anni che frequentano una scuola ticinese (dalle medie al pretirocinio, alle scuole professionali e secondarie o universitarie di tutti i tipi) rappresentano il 31,1% del totale (57'898), cioè circa 17'000 giovani. In merito all'identificazione di possibili o potenziali situazioni problematiche, si possono rilevare tre insiemi di dati significativi concernenti il percorso scolastico: le *non promozioni* e le loro conseguenze nello sviluppo formativo, l'atteggiamento di fronte alla formazione e le strategie nelle scelte formative e professionali (ampio tema che non tratteremo in questo articolo) ed infine il contesto legato ai servizi del *sostegno pedagogico*. Il primo tema è quello legato alle *non promozioni*, che generano in ogni caso delle interferenze nello sviluppo di un percorso formativo. In alcuni casi la bocciatura si assorbe in una ripetizione di classe nello stesso curriculum scolastico, in altri richiede un riorientamento, ed in un terzo insieme di soggetti sfocia in situazioni di abbandono provvisorio o definitivo. Per esempio, per il secondario II in Ticino il fenomeno dell'abbandono scolastico è molto più ridotto rispetto ad altri contesti (Svizzera 10% e media EU 15%): infatti il tasso di giovani che non raggiungono una certificazione a livello di Secondario II è inferiore al 5% (Donati e Lafranchi, 2007), dato confermato anche dallo studio TREE (<http://www.tree-ch.ch/index.htm>).

Nel nostro Cantone si assiste però a fenomeni che potrebbero dissimulare l'abbandono scolastico; sono stati constatati passaggi frequenti da un curriculum all'altro, da una scuola all'altra, che sfuggono al controllo perché non vi è monitoraggio su queste mobilità orizzontali, come riportano alcuni intervistati.

Rispetto al resto della Svizzera si ricorre meno alle soluzioni intermedie (per esempio, programmi di formazione, per lo più di corta durata e senza titoli certificativi, che si inseriscono fra il Secondario I e il Secondario II). L'insuccesso scolastico o le difficoltà nelle scelte scolastiche assumono talvolta le forme di "turismo scolastico" (Donati e Lafranchi, 2007) nel variegato paesaggio formativo. Questo fenomeno è sotto osservazione costante, perché, nonostante la difficoltà di quantificazio-

ne, costituisce un elemento importante della realtà formativa e potrebbe rappresentare un indicatore di disagio.

L'altro elemento dello stesso universo riguarda le *ripetizioni*. A questo proposito, va sottolineata la presenza di costellazioni o combinazioni di diversi fattori, piuttosto che di relazioni univoche e causali che portano alla ripetizione stessa.

Per la fascia di età 15-24 anni si osserva che (in particolare dopo la scuola dell'obbligo), la percentuale di allievi gravati da ripetizioni sia piuttosto consistente. Donati e Lafranchi (2007) mostrano come poco più del 50% dei giovani percorre la totalità del suo iter scolastico senza ripetizioni, abbandoni o cambiamenti di curriculum.

Questo dato deve far riflettere: un giovane su due ha sperimentato durante il suo percorso formativo una ripetizione, un abbandono o un cambiamento di curriculum: siamo di fronte ad un indicatore di difficoltà o ad un fenomeno che caratterizza il percorso formativo? Come scritto in introduzione, il vissuto, il modo di attribuire un senso all'esperienza da parte del giovane è fondamentale. In particolare, se il giovane vive l'interruzione o la modifica come un ridirezionamento, sarà più facile connotarla come un'esperienza positiva, un trampolino verso nuove opportunità; viceversa, se il giovane vive l'interruzione come un fallimento, un'incapacità da parte sua, più probabilmente l'esperienza sarà connotata negativamente e potrebbe far parte di un percorso potenzialmente problematico.

Osservando le promozioni, un'attenzione particolare deve essere prestata a quante sono quelle senza insufficienze: per esempio per le scuole medie (4 anni di curriculum) si ha una percentuale di 69,4% di promossi senza insufficienze, l'1,7% di non promossi e il 10,2% di allievi con più di due insufficienze (Rendiconto del Consiglio di Stato 2007). Rileviamo ancora una volta la necessità di comprendere il senso attribuito dal giovane all'esperienza: che significato dare ad una promozione con più insufficienze?

Sostegno pedagogico

Passiamo adesso al secondo punto, ovvero il *sostegno pedagogico*. Negli ultimi quindici anni questo servizio ha

Foto TiPress/D.A.





Foto TlPress/C.R.

riscontrato un aumento costante per quel che riguarda gli allievi seguiti.

Il numero di allievi seguiti è passato in 15 anni (numeri assoluti) da circa 3'700 nel 1991/1992 a oltre 5'500 nel 2006/2007; percentualmente dal 12% al 15% (Rigoni e Mossi, 2007).

In numeri assoluti ciò significa che nel 2007 per tutti i settori scolastici delle scuole pubbliche del Cantone sono stati seguiti 5'520 ragazzi (scuola dell'infanzia: 874 bambini; elementare: 2'449 bambini; media: 1'917 ragazzi a sostegno e 180 a corso pratico), dei quali il 57,4% maschi. Per il corso pratico e il semestre di motivazione, su 280 allievi si contano il 71,1% di maschi e il 52,1% di giovani di origine straniera.

Ma possiamo affermare di essere di fronte ad una popolazione omogenea nelle difficoltà o nel vissuto? In altre parole, come vive il giovane il fatto di beneficiare – approfittare – del sostegno pedagogico oppure di essere obbligato a frequentarlo? L'allievo vive e legge questo fatto come una sconfitta o come un'opportunità, come un'imposizione o una scelta coerente con un suo progetto di vita? La risposta a queste domande è fondamentale per capire il senso attribuito dal giovane a ciò che vive, e di conseguenza ciò che potrà ricavare dall'esperienza.

Questo vissuto può articolarsi in modi diversi a seconda del gruppo di riferimento del giovane. Per esempio, se per il gruppo di riferimento andare bene a scuola è un valore, vale la pena mostrare applicazione ed interesse, ma potrebbe anche portare il giovane a sentirsi inferiore verso chi non frequenta il sostegno. Viceversa, per un gruppo di riferimento che valorizza non la riuscita

scuola ma la trasgressione, può essere valorizzante il fatto di essere fuori norma, quindi di non andare bene a scuola e frequentare il sostegno. È importante ricordarsi come l'individuo non sia un elemento a sé, ma vada inserito in un contesto. Ognuno di noi si costruisce come individuo a livello personale e a livello sociale. Ciò significa che la famiglia, la/le comunità di riferimento e la collettività (società) in senso più ampio hanno un ruolo nella costruzione identitaria dell'individuo. Questa costruzione deve inoltre essere inserita in un discorso temporale, cioè come l'individuo si situa rapportandosi al suo passato e al suo futuro. Va inoltre ricordato che l'identità deve essere pensata non come una costruzione concentrica, avente un nucleo centrale su cui vengono ad impiantarsi altre identità, ma piuttosto come un groviglio attualizzato in un momento e un luogo preciso, un contesto, in cui alcuni elementi possono essere considerati come trasversali, altri marginali, altri esterni, all'individuo. L'identità si attualizza in una situazione, e non esiste per essenza. Tutto ciò si manifesta attraverso varie strategie di cambiamento e adattamento al mondo. Si tratta comunque di un processo non necessariamente lineare.

Ci sembra importante, per la pianificazione dell'intervento, spostare l'accento dall'individuo alla relazione. Ciò non significa negare l'importanza del vissuto individuale e permette di leggere uno stesso evento non in funzione di una possibile essenza dell'evento stesso, ma rispetto alle caratteristiche delle persone e della situazione. Più precisamente, si può attribuire un

senso ad un fenomeno non in quanto tale, ma in funzione di un'analisi legata alla persona implicata e alla situazione in cui il fenomeno stesso si manifesta.

Questo approccio ci porta a riflettere sulla complessità relazionale, sulle caratteristiche del giovane e sulle risorse che il giovane ha, o meno, a disposizione. Leggere i fenomeni tramite questa ottica permette di avere, come educatori sociali, insegnanti, o ente pubblico, un margine di manovra più ampio nel capire per poi intervenire sulla situazione.

Il senso attribuito dal giovane a ciò che sta vivendo dovrebbe essere al centro della riflessione e dell'analisi, per poi essere messo in relazione con il senso attribuito dalla società allo stesso evento. Ciò significa andare al di là di una lettura di tipo stessa causa stesso effetto, oppure stessa manifestazione stesso senso (che può, tra l'altro, avere effetti stigmatizzanti) per evitare la stagnazione di situazioni di disagio.

* *Docenti di scienze dell'educazione presso l'Alta scuola pedagogica*

Bibliografia

- Donati M., Lafranchi G. (2007). *Formazione sì. Lavoro anche? I percorsi formativi e professionali dei giovani: fra strategie individuali e logiche di sistema*. Bellinzona: Ufficio Studi e Ricerche.
- Gilli G., Rosnati R. (1997). *Evento critico e sviluppo familiare*, in E. Scabini e P. Donati (a cura di), *Nuovo lessico familiare*. Milano: Vita e Pensiero, 137-149.
- Guidotti C., Rigoni B. (2007). *Censimento dei docenti 2006/2007. Documenti di statistica*. Bellinzona: Ufficio Studi e Ricerche.
- Rendiconto del Consiglio di Stato del Canton Ticino (2007).
- Rigoni B., Mossi G. (2007). *Dati statistici relativi agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico 2006/2007. Documenti di statistica*. Bellinzona: Ufficio Studi e Ricerche.

Note

- 1 Gruppo operativo giovani-violenza-educazione. Rapporto finale, Bellinzona febbraio 2009, pag. 4.
- 2 http://www3.ti.ch/DSS/sw/struttura/dss/dasf/documenti/Giovani_in_Ticino.pdf

La gestione dell'eterogeneità degli allievi: un'illusione o una sfida?

di Pier Carlo Bocchi*

La problematica

Nel 2003 ha preso avvio il programma di ricerca PIREF¹, il cui scopo generale era di caratterizzare le pratiche d'insegnamento/apprendimento in matematica e in lettura/scrittura nel corso del primo anno di scuola primaria e di determinarne l'efficacia. In linea con le ricerche sviluppate in questo programma, abbiamo avuto modo di approfondire ulteriormente tale problematica nel campo dell'entrata nel linguaggio scritto (Bocchi, 2008). Questa ricerca ha permesso di evidenziare da una parte la complessità e la specificità del sapere in lettura/scrittura e dall'altra le variabili generiche delle pratiche messe in scena. Scopo di questo contributo è di affrontare questa seconda questione, per evidenziare alcune considerazioni ai fini della gestione dell'eterogeneità degli allievi.

Innanzitutto, è opportuno avanzare la seguente constatazione d'ordine generale: una pratica indirizzata ad una classe intera provoca degli effetti differenti. Grosso modo si può affermare che tale pratica tende ad essere vantaggiosa per gli allievi avanzati e poco (o per nulla) vantaggiosa per gli allievi meno avanzati. Questi ultimi, trovandosi spesso in una condizione che non permette loro di confrontarsi con i saperi in gioco, vedono così aumentare con il passar del tempo lo scarto che li separa dagli allievi più avanzati. Ciò equivale a dire che l'insegnante si comporta piuttosto come un costruttore di normalità statistica, dove le prestazioni degli allievi tendono a distribuirsi attorno ad una curva di Gauss.

Le ipotesi finora avanzate per spiegare questa situazione sono d'ordine contrastante (Sensevy, 2007). Da una parte, tale persistenza potrebbe essere attribuita alle minori possibilità d'interazione che l'insegnante sviluppa con gli allievi deboli. Costoro, meno sollecitati rispetto ai loro compagni più avanzati, beneficerebbero così di poche occasioni per migliorare le proprie competenze. D'altra parte, altri studi tendono a rivelare che, pur beneficiando sistematicamente d'interazioni più frequenti – specialmente nell'ambito di un rapporto uno a uno –, gli allievi meno avanzati non sono in grado di diminuire la distanza che li separa dalla prestazione richiesta. Questa constatazione mostra come il margine di manovra degli insegnanti per gestire l'eterogeneità degli allievi sia particolarmente ristretto. A tal proposito va ricordato che le opzioni fondamentali finora praticate sono due. Una prima scelta è rappresentata dalla definizione di curricula formativi fondati su classi più omogenee (gli allievi più dotati da una parte e i meno dotati dall'altra). Anche se questa prospettiva non ha mai smesso di sedurre sia politici sia insegnanti, è opportuno precisare che tale soluzione non può essere considerata particolarmente efficace dal momento che le differenze fra gli allievi tenderebbero ad aumentare: non solo fra una classe e l'altra, ma pure all'interno delle classi così ricostituite. L'alternativa è l'adozione di una pedagogia della differenziazione. Tuttavia, anche se in principio non si può che condividere l'utilità di sviluppare delle pratiche di insegnamento differenziato, è pure indispensabile sottolineare i limiti di questo tipo di raccomandazioni. Degli ostacoli si possono intravedere a diversi livelli. Innanzitutto a livello operativo: un insegnante non può concepire ad ogni momento della giornata delle attività in funzione dei

bisogni specifici di ogni allievo. Limiti materiali e cognitivi lo impediscono. In secondo luogo, l'adozione sistematica dell'insegnamento differenziato finisce spesso per impedire agli allievi meno avanzati di confrontarsi con la complessità didattica dell'attività. Terzo e non ultimo aspetto, l'esposizione regolare ad attività differenziate finisce per marginalizzare gli allievi più deboli ed aumentare le distanze dalla prestazione attesa.

Posto il problema in questi termini, si potrebbe concludere che è impossibile assumere l'eterogeneità al di là di un certo limite. Pur non avendo risposte assolute a questo riguardo, facciamo osservare che una valida prospettiva di lavoro potrebbe essere costituita dalla possibilità di identificare gli ostacoli che l'insegnante incontra nella sua pratica quotidiana. Sulla scorta di queste ricerche delle piste operative potrebbero essere così "inventate". Ciò eviterebbe, tra l'altro, l'attribuzione sistematica delle difficoltà scolastiche alle caratteristiche individuali e interne dell'allievo o alla mancanza di capacità professionali dell'insegnante. In quest'ottica, non ci si può che rallegrare dell'evoluzione che si è verificata, specialmente in questo ultimo decennio, nell'ambito della *didattica descrittiva*. Questa corrente di ricerca, che si preoccupa di descrivere le pratiche d'insegnamento/apprendimento, offre infatti delle opzioni epistemologiche e metodologiche di grande interesse per spiegare e comprendere ciò che va in scena in classe. Tali studi postulano la centralità dell'interazione nella costruzione del rapporto degli individui con la realtà. In particolare, queste ricerche sottolineano che i processi di costruzione delle conoscenze non sono da considerare semplicemente come dei meccanismi psichici individuali, ma soprattutto come il risultato di mediazioni sociali all'interno delle quali il linguaggio assume un ruolo determinante. Questo presupposto porta quindi a considerare le interazioni che si sviluppano in classe come degli *strumenti semiotici*, che a lungo termine permettono la trasformazione delle capacità di pensare, di parlare e di agire degli allievi (Schneuwly, 2000).

Caratteristiche generiche delle pratiche d'insegnamento/apprendimento

Il dispositivo metodologico da noi utilizzato s'iscrive nell'approccio *clinico/sperimentale* sviluppato dall'équipe ginevrina di didattica comparata (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002), che permette di studiare il funzionamento di un sistema didattico con i suoi tre poli: l'insegnante, l'allievo e il sapere. Precisiamo inoltre che l'insieme dei dati raccolti è il prodotto di numerose osservazioni effettuate lungo un intero anno scolastico in tre diverse classi. Queste esplorazioni sono state accompagnate da alcune interviste con gli insegnanti². Evidentemente non è possibile qui discutere in modo sufficientemente particolareggiato i risultati ottenuti. Ci limitiamo perciò a evidenziare un fenomeno eloquente, allo scopo di mostrare quali incidenze può avere nell'ambito della gestione dell'eterogeneità.

Le analisi effettuate permettono infatti di rilevare come nelle classi considerate si sviluppano delle forme d'interazione che danno luogo, anche se in modi diversi, a dinamiche di *differenziazione didattica passiva*. Queste manifestazioni tendono ad instaurarsi senza che l'insegnante ne ab-

bia piena coscienza e producono due effetti: da una parte, determinano un minor coinvolgimento attivo ai fatti d'insegnamento degli allievi meno avanzati e dall'altra, l'esclusione di questi allievi dalla partecipazione a certe attività ritenute troppo complesse. Questi due processi, evidentemente imbricati l'uno nell'altro, sono alla base dell'aumento delle differenze fra gli allievi. Concretamente abbiamo rilevato, ad esempio, come gli allievi più avanzati siano maggiormente esposti alle procedure di decifrazione rispetto ai loro coetanei meno avanzati. Così, grazie all'abitudine di affrontare l'analisi segmentale delle parole questi allievi possono in seguito lanciarsi spontaneamente in queste attività, senza che l'insegnante li inviti formalmente a farlo. Visto che la padronanza delle corrispondenze fonografiche costituisce una competenza imprescindibile per imparare a leggere e a scrivere, risulta evidente che questo gruppo di allievi potrà costruire più facilmente un rapporto adeguato con il linguaggio scritto, condizione favorevole allo sviluppo del piacere di leggere. Al contrario, nel caso degli allievi meno avanzati questo

processo rischia di essere ostacolato, proprio a seguito della minor esposizione ai trattamenti fonologici e fonografici.

Più in particolare, le dinamiche di differenziazione didattica passiva si concretizzano in funzione della modalità d'azione che l'insegnante adotta per implicare gli allievi nelle situazioni didattiche. A questo proposito un fatto emerge come consuetudine: la possibilità di costruire delle conoscenze attraverso un'esperienza condivisa nel collettivo è prerogativa in genere degli allievi più avanzati, mentre gli allievi meno avanzati sono piuttosto obbligati a sviluppare le loro conoscenze a partire da esperienze individuali. Il paradosso soggiacente non sfugge al lettore: gli allievi meno avanzati, che più di tutti avrebbero bisogno di agire nel collettivo per costruire un rapporto personale con l'oggetto di conoscenza, sono quelli che, finalmente, hanno meno occasioni e minor tempo per interagire con l'altro in relazione al sapere in gioco (nel caso qui discusso l'apprendimento del codice). In altre parole, la tendenza che si osserva è che gli allievi più avanzati possono beneficiare dell'apporto di un *pensiero collettivo* (nel senso voluto da Sensevy & Mercier, 2007), mentre ciò risulta per lo più ostacolato per gli allievi meno avanzati. Dal canto loro, questi ultimi capiscono rapidamente che alcune attività non li riguardano in modo particolare. In questo modo succede che durante un'attività dedicata alla scoperta di una parola nascosta in un testo³, sono gli allievi più avanzati ad essere generalmente sollecitati nell'identificazione dei singoli grafemi e ad essere esposti all'analisi segmentale delle parole. I bambini meno avanzati sono invece per lo più stimolati a trovare le paroline (articoli, congiunzioni, preposizioni e altre parole di piccola taglia) già memorizzate nel passato, ma non sono coinvolti nel momento successivo destinato a smascherare la parola lettera dopo lettera. Così, a meno di esser stati installati in certi luoghi strategici, tali allievi finiscono per scegliere nel contesto della classe delle posizioni marginali, che permettono loro di evadere dal progetto dell'insegnante. In quest'ottica, ben si intuisce come lo statuto dell'esperienza cambi in funzione degli allievi: per gli allievi più avanzati, grazie alle possibilità d'interazione che sono loro offerte, l'esperienza diventa occasione di riflessione e favorisce nel contempo la costruzione di un rapporto appropriato con il sapere; per gli altri, in seguito alla loro insufficiente partecipazione ai fatti d'insegnamento, l'esperienza tende a rivelarsi poco vantaggiosa dal punto di vista degli apprendimenti. Di conseguenza, si può affermare che, attraverso le forme d'interazione sviluppate, un processo di esclusione sociale tende ad instaurarsi in classe.

Come si può dedurre, il problema si pone in termini di partecipazione alle esperienze che si sviluppano in classe. Dopo Dewey (1938/1949) abbiamo appreso che esistono delle esperienze comuni e delle esperienze cruciali. Quest'ultime possono essere definite sostanzialmente come degli avvenimenti suscettibili di favorire nuovi apprendimenti, che a loro volta sono in grado di costituire il punto di partenza per altre esperienze cruciali e dunque altri apprendimenti. Se le cose stanno nel modo che abbiamo descritto, allora la questione delle esperienze cruciali è obbligatoriamente da mettere in relazione con le forme di rapporto

Foto TiPress/D.A.



La gestione dell'eterogeneità degli allievi: un'illusione o una sfida?

che il soggetto intrattiene nell'ambito del collettivo in cui queste esperienze si sviluppano. In tale prospettiva, l'esperienza scolastica è da concepire sia come esperienza obbligatoriamente individuale sia come esperienza condivisa in un collettivo, suscettibile di diventare cruciale in funzione dei tipi d'interazione che l'accompagnano. In definitiva, riteniamo che è proprio nella possibilità d'articolare le azioni collettive con delle azioni individuali che si determinano le condizioni affinché gli allievi possano sviluppare la *capacità di pensare*.

D'altra parte, il processo di esclusione che abbiamo tentato di caratterizzare, anche se in modo molto sommario, può assumere maggior rilevanza a seguito dell'impiego di modalità d'azione che sfociano in altre dinamiche di differenziazione passiva. Senza poter entrare nei dettagli, segnaliamo come il tipo di feed-back che gli insegnanti forniscono agli allievi dipende dallo statuto degli stessi allievi. In quest'ottica, abbiamo osservato come gli insegnanti tendano a fornire soprattutto agli allievi più avanzati delle regolazioni che favoriscono la riflessione sugli aspetti di conoscenza. Diversamente, gli allievi meno avanzati sono piuttosto oggetto di regolazioni che portano sulle regole d'azione. In altre parole agli allievi più avanzati è in genere data la possibilità di sviluppare un'attività riflessiva *cognitivamente densa*; riflessione che permette loro di formulare delle ipotesi, metterle alla prova, per eventualmente invalidarle e immaginarne delle altre. Ciò in relazione evidentemente alle interazioni che si sviluppano in classe. Verso gli allievi meno avanzati, invece, l'insegnante tende ad assumere una guida più direttiva, impedendo in questo modo che questi allievi possano prendere in conto personalmente le particolarità del sapere.

Conclusioni

Considerando le analisi effettuate, possiamo ritenere che l'azione dell'insegnante è caratterizzata, poco o tanto, da dinamiche di differenziazione didattica passiva. Inoltre, i risultati ricavati permettono di avanzare delle considerazioni d'ordine generale che oltrepassano il campo dell'entrata nello scritto, da noi considerato in modo specifico. In sostanza, si può affermare che le pratiche d'insegnamento/apprendimento che più resistono alle dinamiche di differenziazione passiva sono maggiormente efficaci. Sono queste pratiche, infatti, che permettono di gestire con maggior successo l'eterogeneità degli allievi. Evidentemente, trattandosi di dati scaturiti da uno "studio di casi", occorre essere prudenti nel voler definire dei punti fermi. Tuttavia, siamo del parere che le considerazioni che abbiamo sviluppato dovrebbero permettere di creare le condizioni per ripensare il problema della gestione dell'eterogeneità degli allievi e aprire così nuove piste di lavoro. Ciò anche alla luce delle osservazioni *in situ* e delle interviste condotte con gli insegnanti che indicano piuttosto sia l'esistenza di una certa rassegnazione rispetto a questa necessità, sia il desiderio di adottare la differenziazione dell'insegnamento, sviluppata però con molta fatica e con una certa insoddisfazione. Il nostro studio evidenzia, a quest'ultimo livello, come le ingiunzioni formative e istituzionali non sono sempre seguite dall'elaborazione e dalla diffusione di tecniche che potrebbero trasformare le

buone intenzioni in pratiche effettive. Proprio in quest'ultima prospettiva, l'articolazione individuale/collettivo costituisce un paradigma che meriterebbe di essere esplorato con rinnovato interesse.

* *Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico, Membro del Gruppo di ricerca di didattica comparata, Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione, Università di Ginevra*

Bibliografia

- Bocchi, P. (2008) *Le fonctionnement didactique de l'entrée dans l'écrit. Contribution à l'élaboration d'une théorie didactique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Tesi di dottorato nelle Scienze dell'educazione, Università di Ginevra.
- Dewey, J. (1938-1947) *Expérience et Éducation*. Paris : Bourrelly.
- Monighetti, I. (1994) *La lettera e il senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F. (2002) *Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique d'ordinaire*. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.) *Expliquer et comprendre en Sciences de l'éducation* (pp. 227-252). Bruxelles: De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M., Bocchi, P., Flukiger, A., Leutenegger, F., Ligozat, F., Saada-Robert, M. & Thévenaz-Christen, T. (2007) *Mathématiques et lecture*. In G. Sensevy (Dir.) *Rapport de recherche PIREF. Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire* (pp. 246-284).
- Sensevy, G. (2007) *Éléments de synthèse*. In G. Sensevy (Dir.) *Rapport de recherche PIREF. Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire* (pp. 348-362).
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007) (Sous la dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2000) *Les outils de l'enseignant. Un essai didactique*. *Repère*, 22, 19-38.

Note

- 1 Il rapporto PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation), coordinato da Gérard Sensevy (Professeur des Universités presso l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bretagne), è il risultato di un progetto di ricerca a cui hanno partecipato quattro équipes di ricercatori: tre francesi (Università di Rennes, di Tolosa e di Provenza-Marsiglia) e una svizzera (Università di Ginevra, Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione).
- 2 Gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno fatto riferimento al medesimo approccio metodologico (Monighetti, 1994).
- 3 Questa attività è meglio conosciuta nel contesto ticinese con la denominazione di *testo mascherato*.

Le classi vanno a Berna: un'interessante esperienza

di Nicole Giudici e Romeo Pellandini*

Dall'11 al 15 maggio 2009 gli allievi della III D della Scuola media di Bellinzona 1, accompagnati dai docenti Nicole Giudici e Romeo Pellandini, hanno partecipato nella capitale federale ad un'attività didattica sperimentale denominata "Scuole a Berna".

La direzione della scuola aveva, ad inizio anno, accolto con favore la proposta dell'Ufficio dell'insegnamento medio di inviare a Berna una classe di terza media nell'ambito di una sperimentazione che vuole avvicinare gli allievi del settore medio alla vita politica "vissuta". In pratica gli allievi, dopo un lungo percorso preparatorio, dovevano, di fatto, assumere il ruolo di consigliere nazionale, membro di commissione, giornalista, ...

Le tappe di avvicinamento sono state intense, corredate da un corposo materiale didattico "mirato" (raccoltore per consiglieri, giornalisti, docenti, sito web creato ad hoc su educanet) preparato dagli organizzatori. Da subito la classe si è immedesimata nel ruolo e, guidata dagli insegnanti, ha collaborato con gli organizzatori preparando i documenti necessari per una buona riuscita della sperimentazione (per ulteriori informazioni si rimanda al sito web della sede¹).

L'impegno richiesto alla classe è stato elevato, sia per il ritmo, sia per gli orari. Gli organizzatori prevedono, a contare dal prossimo anno scolastico, diverse sessioni (si vorrebbero organizzare da cinque a sette sessioni all'anno; per il Ticino potrebbe quindi partecipare una classe per sessione).

Questa prima esperienza ha fruito di numerosi sussidi (FFS, alloggio, servizio di traduzione simultanea della Cancelleria federale, Amministrazione fondi lotteria intercantonale e Sport-toto), per cui l'operazione è stata effettuata a costo zero; per la sede le uscite si sono limitate ai costi per gli omaggi di rappresentanza, costi limitati grazie anche agli omaggi offerti dalla città di Bellinzona.

In conclusione si tratta di un'attività sicuramente interessante e formativa, ma è presumibile che in futuro ad ogni classe partecipante verrà richiesto un contributo valutabile attorno ai 130.- franchi per allievo: un costo senz'altro sostenibile soprattutto in relazione al valore aggiunto che gli allievi ne ricavano.

Fausto Invernizzi, Direttore della Scuola media di Bellinzona 1

L'iniziativa "Scuole a Berna", alla quale hanno partecipato classi provenienti dalle varie regioni della Svizzera, ha avuto quale scopo quello di far partecipare attivamente gli allievi alla vita politica federale. Nella fattispecie gli allievi hanno dovuto preparare un testo di iniziativa riguardante la modifica o l'inserimento di un articolo costituzionale. Per fare ciò si è quindi operato in tre distinti momenti: un primo momento, durato circa due mesi, nel quale si sono rivisitate le basi della Costituzione svizzera. Attraverso questo approfondimento si è quindi giunti alla scelta di un tema che rispondesse ai requisiti richiesti.

Il tema "Per una protezione dell'acqua potabile priva da speculazioni" ha raccolto l'interesse degli allievi e si inseriva d'altronde in un progetto che la nostra sede già aveva sviluppato alcuni anni fa. Un secondo momento ha quindi coinvolto i ragazzi nell'elaborazione del testo costituzionale, nella raccolta delle firme necessarie e nella presentazione di tale testo alla fondazione incaricata di promuovere questo progetto.

Per la realizzazione e la concretizzazione di questa seconda fase del lavoro i ragazzi hanno impiegato parecchio tempo poiché dovevano redigere le motivazioni per le quali si voleva sostenere questa iniziativa.

Il terzo momento ha poi impegnato gli allievi per una settimana in quel di Berna, dove hanno svolto l'attività se-

condo le disposizioni ufficiali che vengono normalmente seguite dai parlamentari eletti. Le giornate iniziavano molto presto al mattino, alle 6.30, impegnavano gli allievi a discutere nelle varie commissioni le cinque iniziative presentate, a ridiscutere i contenuti delle precedenti riunioni nel loro gruppo politico e a riportare quindi le considerazioni sorte all'interno di un'altra ampia discussione. La giornata si concludeva con un'ultima riunione che aveva inizio alle 20.30 e si protraveva di norma fino alle 22.00. Da quanto appena citato risulta evidente il grande impegno richiesto ai ragazzi.

La parte conclusiva di tutta questa operazione è poi stata la sessione ufficiale svoltasi a Palazzo federale nella sala del Consiglio nazionale dove i vari gruppi politici hanno sostenuto il loro progetto. A tale proposito il nostro gruppo politico si definiva "Partito per una Società Equa" (PSE). Particolare soddisfazione hanno ricavato i nostri allievi quando l'iniziativa da loro proposta ha trovato approvazione, unica fra le cinque iniziative presentate, sia da parte di una commissione del Consiglio federale, rappresentato dall'ex Consigliera federale signora Ruth Dreifuss, sia dalle va-



Foto TPress/G.P.



Foto TiPress/F.A.

Le classi vanno a Berna: un'interessante esperienza

rie commissioni composte dagli allievi delle altre classi presenti.

L'esperienza è da considerarsi estremamente interessante, gli allievi stessi hanno espresso giudizi positivi e c'è da augurarsi che qualora il nostro Dipartimento fosse chiamato a partecipare a questa attività risponda in modo affermativo.

Ci preme tuttavia sottolineare che se una classe si mettesse a disposizione per svolgere questo progetto dovrebbe poter fruire di un tempo superiore a quanto hanno avuto gli allievi della III D di Bellinzona 1, essendosi proposti come classe pilota.

Da ultimo riteniamo doveroso ringraziare tutte le persone che hanno contribuito a questo lavoro, dal Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport alla direzione della nostra sede, dai colleghi di altre materie, che hanno collaborato alla preparazione degli allievi, al Consigliere nazionale, avvocato Fulvio Pelli, per la disponibilità dimostrata, ed infine, in particolar modo, la signora Dora Andres per la collaborazione giornaliera che ci ha fornito durante tutto il percorso di tale esperienza.

** Docenti presso la Scuola media di Bellinzona 1*

La III D fa politica a Berna

Nel mese di ottobre siamo stati scelti insieme ad altre quattro classi della Svizzera per partecipare al progetto pilota "Scuole a Berna". A Berna, per una settimana, ci siamo trasformati in veri politici o giornalisti. Attraverso questo gioco di ruolo vi è l'obiettivo di avvicinare i giovani alla politica svizzera.

Naturalmente la settimana è stata preceduta da molte ore di intenso lavoro, abbiamo dovuto creare un partito politico e preparare un'iniziativa popolare. Questi due compiti hanno comportato qualche difficoltà, poiché non è facile far concordare le diverse idee di venti allievi. Si sono poi dovuti scegliere i ruoli che ognuno di noi avrebbe svolto a Berna, per esempio lo scrutatore, il giornalista, i presidenti e i vicepresidenti delle varie commissioni e infine i candidati alla presidenza e alla vicepresidenza del Consiglio nazionale.

Lunedì siamo partiti da Bellinzona con il treno, dove già ci aspettava la guida che ci avrebbe accompagnato per tutta la settimana.

Arrivati a Berna ci siamo recati alla stazione centrale di Bernmobil dove assieme alla classe di Sion abbiamo potuto visitare le rimesse dei mezzi pubblici (bus, tram, ecc.) e conoscere la loro storia, le loro caratteristiche e altri interessanti aspetti. In seguito abbiamo avuto un incontro, sempre organizzato dalle FFS, sulla sicurezza e sul comportamento da tenere mentre si viaggia.

Alla sera, in caserma (il nostro alloggio per la settimana), abbiamo incontrato le altre classi e insieme a loro abbiamo eletto il presidente e il vicepresidente del Consiglio nazionale. Da quel momento è iniziato il vero lavoro di politici a Berna.

Il giorno successivo siamo andati a Palazzo federale per visitarlo e soprattutto per consegnare le firme raccolte

per la nostra iniziativa popolare «Per una protezione dell'acqua potabile priva da speculazioni».

Nel resto della giornata abbiamo visitato la città e si sono svolte le sedute delle diverse commissioni, mentre noi giornaliste iniziavamo a redigere i primi articoli.

La mattina del mercoledì – così come molti altri momenti in altre giornate – è stata dedicata alle riunioni dei diversi partiti. Invece nel pomeriggio ci siamo recati di nuovo a Palazzo federale per incontrare l'onorevole Consigliere nazionale Fulvio Pelli, al quale abbiamo posto diverse domande preparate in precedenza.

Giovedì mattina siamo stati accolti per un'oretta da un funzionario degli affari esteri all'ambasciata di Francia. Egli ha cercato di spiegarci la politica del suo paese.

Nel pomeriggio ci siamo invece recati con le altre quattro classi a Palazzo federale, dove, nella sala del Consiglio nazionale, abbiamo tenuto una vera sessione. Per ben quattro ore abbiamo presentato, discusso e votato le cinque iniziative, sempre commentate dall'ex Consigliera federale Ruth Dreifuss.

La nostra iniziativa è stata l'unica ad essere stata approvata.

Alla sera abbiamo festeggiato la chiusura della settimana con le sale cinema e la discoteca fino a mezzanotte.

Purtroppo la mattina seguente abbiamo dovuto salutare le nostre nuove amicizie e siamo tornati a Bellinzona. La settimana è stata molto dura ed intensa, ma ci ha permesso di scoprire vari aspetti della politica e di visitare luoghi di solito chiusi al pubblico.

Consigliamo questo progetto, pur essendo molto faticoso, anche ad altre classi, perché permette di trascorrere una settimana diversa e di conoscere coetanei di altre regioni linguistiche.

Le giornaliste Lara e Livia

Nota

1 <http://www.scuoladecs.ti.ch/smbellinzona1/index.htm> (il partito per una società equa; per una protezione dell'acqua potabile; consiglio nazionale).

L'esperienza MINDSTORMS alla Scuola media di Camignolo

Una proposta per l'educazione manuale e tecnica

di Giorgio Ciresa*, Lauro Rezzonico* e Remigio Tartini**

Lo scorso anno scolastico ha visto per la prima volta una sperimentazione nel campo della robotica. Sono state coinvolte le classi seconde della Scuola media di Camignolo che frequentavano la materia d'educazione manuale e tecnica.

L'attività è stata condotta da un team formato, per la parte disciplinare da tre esperti di tecnica e d'informatica, per quella legata alle scienze dell'educazione da due formatori dell'Alta scuola pedagogica. Sul campo ha operato il docente di educazione manuale e tecnica. Hanno partecipato quattro classi per un totale di ottanta allievi.

Il lavoro si è svolto su di un semestre con metà classe a rotazione. Lo spazio in cui si lavorava era il laboratorio d'informatica.

Perché scegliere la robotica? Il prodotto Mindstorms della LEGO offre un ampio ventaglio di possibilità e si presta a soddisfare le esigenze di formazione per allievi del primo biennio e per un approfondimento nella fascia opzionale di orientamento.

Obiettivi e descrizione del lavoro

Obiettivi generali:

- Riuscire, grazie all'assemblaggio di elementi meccanico-elettronici e la programmazione informatica, a dare risposte concrete a situazioni problema recuperate nel quotidiano;
- favorire le capacità di lavoro autonomo a livello personale, come pure la relazione all'interno di un piccolo gruppo.

Obiettivi specifici:

- Conoscere i moduli costruttivi di Mindstorms e saperli assemblare, dando forma a dispositivi efficienti (robot) composti di parti meccaniche e di collegamenti elettrici;
- conoscere alcuni applicativi: il programma NXT e un editore testi;
- conoscere le icone impiegate per la programmazione di un robot;
- assemblare un manufatto in grado di compiere delle funzioni alimentato dall'energia elettrica;
- programmare, attraverso un linguaggio iconografico, delle opera-

zioni da far eseguire al robot;

- riuscire a descrivere, con testi, immagini e fotografie il percorso che conduce alla creazione di un robot (editore testi);
- saper studiare e disegnare via CAD il proprio elaborato;
- risolvere un problema tecnico che veda la concorrenza di un ragionamento logico e l'intervento sui materiali;
- sviluppare la creatività nella ricerca di soluzioni tecniche ed informatiche che garantiscano il funzionamento corretto del robot;
- accrescere la capacità di lavoro cooperando in un gruppo ristretto.

La partenza è quella di una situazione problema alla quale gli allievi devono dare una risposta concreta. Si coinvolge il gruppo in un'analisi del problema che porta alla messa in discussione di diverse soluzioni. Il passo successivo sta nel realizzare l'oggetto assemblando, in maniera funzionale, gli elementi a disposizione. Risulta fondamentale la scelta di sensori (input) e di operatori (output). Successivamente

Apprendere risolvendo problemi: l'esperienza "Mindstorms" riletta dal punto di vista delle scienze dell'educazione

Nel nostro ruolo di formatori di docenti presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno, la quotidianità ci porta spesso ad interrogarci su metodologie di insegnamento e processi di apprendimento, sia per migliorare la nostra prassi pedagogica con i docenti in formazione sia per consigliare e indirizzare gli insegnanti delle scuole pubbliche ticinesi nel loro lavoro educativo con gli allievi.

Date tali circostanze, e poiché la Legge sulla scuola media (del 21 ottobre 1974) cita all'Art. 9 che "La sperimentazione di programmi e metodi è incoraggiata per permettere alla scuola di aggiornarsi e di rinnovarsi continuamente", abbiamo accolto con curiosità ed interesse l'invito del collega prof. Lauro Rezzonico a visitare il laboratorio condotto dal prof. Franck Bertoldi presso la Scuola media di Camignolo e a commentare il lavoro svolto, concentrandoci sulle innumerevoli potenzialità a livello di incremento delle abilità di pensiero e di *problem solving* che scaturiscono dall'utilizzo del computer e della metodologia di lavoro di Mindstorms.

Desideriamo innanzitutto indicare con chiarezza il più oggettivo dei dati che abbiamo raccolto nelle nostre visite e dalle nostre osservazioni: Mindstorms funziona! Cosa intendiamo con *funziona*? Semplicemente vogliamo dire che i ragazzi partecipano attivamente a quanto proposto, sono operosi, coinvolti e motivati; producono degli oggetti ingegnosi e funzionanti, sia seguendo le istruzioni sia operan-

do in modo autonomo e innovativo. Insomma, basta anche un veloce passaggio a Camignolo per riconoscere che gli allievi sono intrigati, interessati e partecipi.

A questa constatazione tangibile e verificabile da chiunque, alcune considerazioni tecniche, che poggiano su presupposti teorici per sfociare in valutazioni pratiche. Abbiamo già accennato al ruolo attivo degli allievi nel progetto Mindstorms, che permette loro di sviluppare un'autonomia di lavoro e di pensiero: è questo uno degli importanti obiettivi educativi della scuola obbligatoria, definiti in particolare dalla Legge sulla scuola media (del 21 ottobre 1974) all'Art. 8, nei suoi vari paragrafi:

"I programmi e i metodi di insegnamento della scuola media devono mirare particolarmente:

- a) a conferire all'allievo un insieme di conoscenze e competenze che gli permettano di affrontare con sicurezza la formazione scolastica e professionale successiva;
- b) a educare l'allievo a partecipare con spirito d'iniziativa e responsabilità all'evoluzione della società;

[...]

- d) a stimolare nell'allievo l'interesse per la cultura e il lavoro, l'impegno intellettuale e lo spirito critico;
- e) a sviluppare le capacità di ciascuno nel rispetto delle differenze individuali;
- f) a favorire lo sviluppo dell'autonomia morale di ogni allievo."



si esegue la programmazione e se ne valutano gli effetti sulla costruzione apportando gli eventuali correttivi. Al termine si descrive e si valuta il lavoro prodotto attraverso un portfolio.

In generale si può affermare che viene abilitata una forte competenza tecnica legata allo sviluppo del “fare ragionato”. L’informatica diventa strumento di programmazione e di raccolta d’informazione. Questa proposta educativa e formativa consente delle applicazioni fino ad ora sconosciute, assumendo la funzione di strumento che serve per comandare una macchina.

Il percorso è strutturato per livelli e le capacità acquisite permettono di avanzare incrementando il grado di conoscenza, di capacità costruttiva. Il ruolo del docente è fondamentale nella regia e nella fase d’attribuzione delle consegne, resta invece marginale in quello dello sviluppo delle conoscenze e delle abilità che vengono sviluppate dai ragazzi stessi.

Il lavoro permette, nel contempo, l’interazione delle forze individuali e favorisce la socialità. Attorno allo stesso

progetto convergono idee diverse alla ricerca di un denominatore comune. Il gruppo deve rispondere ad un obiettivo prefissato in un tempo determinato. Ci sono forme d’aiuto reciproco e di differenziazione. Non si preclude la possibilità di formare gruppi di lavoro, secondo i criteri del docente, con l’intento di promuovere obiettivi particolari.

Infine il progetto raccoglie in sé un’ampia possibilità di movimento attorno allo sviluppo cognitivo, pratico e sociale dell’allievo. L’investimento di risorse è sostenibile e permette un approccio verso il mondo della tecnica attraverso un “fare ludico”.

Dal punto di vista del docente sperimentatore

Questa nuova esperienza di robotica con degli allievi di seconda media è stata per me l’occasione per affrontare una nuova sfida che mi ha, via via, sempre più appassionato.

Sin dalle prime lezioni mi sono reso conto che questa attività rappresentava un’opportunità di crescita per i

Inoltre, come ha dimostrato Piaget, l’apprendimento non è certo una trasmissione di informazioni, ma è soprattutto una costruzione (o co-costruzione) di conoscenza in cui, tramite processi cognitivi, le persone elaborano la loro comprensione della realtà integrando dati di sperimentazione con gli schemi conoscitivi scaturiti dalle esperienze precedenti. Da qui risulta evidente che un apprendimento è tanto più significativo quanto più sarà in grado di coinvolgere significativamente il soggetto dell’apprendimento stesso.

Bisogna dire che Mindstorms valorizza anche la modalità del lavoro in équipe, modalità sempre più presente anche nel mondo professionale del giorno d’oggi. Il lavoro di gruppo ha un valore nella misura in cui promuove l’interdipendenza positiva tra i membri (Comoglio, 1996), i quali collaborano per esprimere l’azione complessa propria del team di cui fanno parte; lavoro di gruppo che ha come obiettivo di portare a un risultato non solo quantitativamente superiore rispetto al lavoro individuale, ma anche qualitativamente migliore, considerato il presupposto che gli allievi possano esprimere delle capacità e un livello di impegno superiore rispetto a un lavoro di tipo individuale (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992). I membri di un gruppo devono lavorare vicini e possono così conoscersi meglio, collaborare e creare quella “comunità pensante” che aiuta ad affrontare le situazioni problema poste dal docente.

In compiti di tipo cognitivo, le ricerche hanno spesso dimostrato che il lavoro in gruppo porta prestazioni migliori

e maggiori soluzioni corrette, anche se il tempo impiegato è superiore rispetto al lavoro individuale (Speltini, 2002).

Il terzo aspetto che vorremmo sottolineare rispetto al valore educativo del progetto Mindstorms è relativo al potenziamento delle abilità di *problem solving*, intese come capacità di trovare procedimenti applicabili per la risoluzione di problemi reali (Sternberg, Spear Swerling, 1997): di fronte ad un compito che non ha “una modalità di risoluzione giusta”, ma che spinge a riflettere sul da farsi, prima interrogandosi sulle possibili soluzioni, poi implementando e valutando i propri progressi, gli allievi sono stimolati a far conto su se stessi e sulle proprie strategie, più che su un mero apprendimento per imitazione e trasposizione di contenuti. Infatti, il gruppo di allievi procede “step by step” alla costruzione del robot e ha poi la possibilità di testarlo per valutare la correttezza del lavoro svolto; in caso di malfunzionamento, deve tornare sui suoi passi e trovare autonomamente quale è il passaggio di costruzione o di programmazione errato, per poi correggere tutto il resto della procedura e testare nuovamente il prodotto.

Riteniamo che stimolare i ragazzi a proporre le loro strategie di risoluzione di problemi sia un formidabile strumento pedagogico, in quanto il mondo attuale ci richiede molto di più di imparare a apprendere “cose” che non conosciamo e non ci offre contenuti già pronti e confezionati per l’apprendimento (Resnick, 1998).

Davide Antognazza e Feliciano Tocchetto,
 formatori presso l’Alta scuola pedagogica



ragazzi, soprattutto nella motivazione e nella voglia di scoprire.

Si è trattato, di volta in volta, di raccogliere delle sfide e di fornire adeguate risposte.

Le conoscenze e le competenze sono maturate nei ragazzi in maniera autonoma, attraverso gli esercizi, sempre più complessi, che sono stati chiamati a svolgere.

Penso soprattutto agli esercizi pratici dove gli allievi si sono trovati di fronte ad una "situazione problema" da risolvere. Ne è stato un esempio la creazione di un robot che doveva compiere un determinato percorso ad ostacoli; le difficoltà sono consistite nel costruire e assemblare gli elementi di Lego Mindstorms, nel programmare al computer le azioni con lo specifico "software" e nel verificare infine, sul terreno della pratica, la validità delle scelte operate.

Ho stimolato da principio la curiosità dei ragazzi attorno al mondo della robotica, oggi presente ovunque nel nostro quotidiano, e loro ne hanno preso subito coscienza.

Ci siamo poi addentrati nella conoscenza più specifica delle periferiche di "input" e di "output" che si trovano nella scatola di "Lego Mindstorms Education NXT".

Abbiamo in seguito analizzato il fun-

zionamento dell'unità intelligente NXT e le modalità di programmazione. Una volta in possesso di questa tecnologia e del suo lessico specifico, è iniziata la fase sperimentale.

Un primo passo è stato quello di inventare un oggetto mobile, presente nella nostra realtà, in grado di compiere un determinato lavoro. È un modello semplice che ha richiesto però creatività e abilità tecnico-manuali.

Da questo punto in poi le abilità sono andate sempre crescendo e hanno portato i ragazzi ad affrontare problemi sempre più complessi.

L'ultima proposta, quella di un progetto "libero", è stata l'apice di un percorso semestrale che ha lasciato spazio alle capacità e, a volte, alla genialità degli allievi.

Tutto ciò ha messo in gioco non solo "sapere" e "saper fare", ma anche una forte componente legata al "saper essere". Infatti i ragazzi, che hanno sempre lavorato in piccoli gruppi, hanno avuto la possibilità di confrontarsi, di discutere tra di loro e con me, di condividere delle scelte e di affrontare assieme un progetto comune dopo essersi suddivisi compiti e responsabilità.

Le sfide proposte non sono state sempre facili e hanno richiesto da parte di tutti concentrazione, determinazione

e una "fatica" che, a mio avviso, è stata compensata dai validi risultati.

L'atteggiamento delle classi è sempre stato positivo: ragazze e ragazzi hanno risposto con motivazione ad ogni sollecitazione, stabilendo un clima di lavoro disteso e costruttivo che ci ha accompagnati durante tutte le 18 lezioni di "Educazione manuale e tecnica".

* Esperti di educazione manuale e tecnica
per la scuola media

** Esperto di matematica e di informatica
per la scuola media

Bibliografia

- Comoglio M. & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Piaget, J. (1966). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (tit. orig. *La représentation du monde chez l'enfant - 1926*). Bollati Boringhieri.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S. & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Resnick, M. (1998). *Technologies for Lifelong Kindergarten*. In: *Educational Technology Research and Development*, 46, 4.
- Speltini, G. (2002). *Stare in gruppo*. Bologna: Il Mulino.
- Sternberg, R. & Spear Swerling, L. (1997). *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*. Trento: Erickson.

Collegamenti

- <http://www.robot-ch.org/site>
<http://www.beinascogramsci.it/html/robotica/%5Crobotical/index.htm>
<http://www.itd.ge.cnr.it>
<http://www.aspti.ch/vstream>
<http://www.campustore.it>
<http://www.educatec.ch>

Informazioni sulla pandemia

di Giorgio Merlani*

Cos'è una pandemia?

Giornali, televisioni, radio e blog ne hanno parlato molto, creando allarmismo e parecchia confusione: influenza suina, messicana, nuova, A H1N1, pandemia; cosa sono esattamente? Sono effettivamente pericolose? Come ci si può proteggere? Questi alcuni dei dubbi più importanti che sono sorti durante gli ultimi tempi in tutto il mondo. Ma cosa occorre realmente sapere a proposito di una pandemia, e in special modo per chi lavora in una scuola?

Il concetto di pandemia è inteso come epidemia la cui diffusione è estesa a più aree geografiche nel mondo, con un elevato numero di contagi. Nella storia sono molte le pandemie che si sono manifestate, basti per esempio pensare alla "spagnola" del 1918. Una pandemia si differenzia da una normale influenza stagionale non tanto per i sintomi, ma soprattutto per quanto riguarda la percentuale di popolazione colpita. Se ogni anno ad essere contagiata dall'influenza è il 5-10% della popolazione, con una pandemia si parla del 25%. Questo perché trattandosi di un virus nuovo, il nostro corpo non possiede gli anticorpi necessari a controllarlo.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità valuta la situazione di emergenza in caso di pandemia in base a sei fasi. Oggi ci troviamo in fase sei a livello mondiale, non tanto per il numero di contagi, ma poiché la diffusione del virus ha ormai toccato parecchi paesi. Essendo tali fasi definite a livello globale, si possono riscontrare delle differenze da regione a regione poiché il virus si sposta in funzione di diverse variabili, come ad esempio le stagioni.

Caratteristiche del virus

I sintomi del virus nel caso dell'influenza A H1N1 sono molto simili a quelli di una normale influenza stagionale: sintomi respiratori acuti (tosse con o senza catarro, raffreddore), febbre improvvisa a più di 38°C, brividi importanti, dolori muscolari e articolari, mal di testa e mal di gola.

La trasmissione diretta del virus avviene mediante le goccioline emesse da una persona infetta nel momento in cui starnutisce, tossisce o parla. Il virus può essere tuttavia trasmesso anche indirettamente, toccando su-

perfici e oggetti infetti come ad esempio maniglie, telefoni o mani altrui.

Durata di una pandemia

La durata di una pandemia può variare notevolmente a seconda delle misure di precauzione adottate: senza provvedimenti può durare all'incirca 5 settimane, ma con un numero molto elevato di malati in poco tempo. Ciò renderebbe molto ardua la gestione delle strutture sanitarie rischiando di compromettere la qualità delle cure. Implementando alcune misure di igiene ed isolamento sociale, si può allungare il periodo fin oltre le 14 settimane. Questo fa sì che lo stesso numero di malati venga suddiviso su più tempo, evitando di avere picchi di pazienti nello stesso momento. Ciò garantisce una migliore gestione dei casi, evitando un sovraccarico e quindi il rischio di collasso delle strutture sanitarie, assicurando sempre le migliori cure possibili.

Organizzazione in Ticino

Il Piano di pandemia del Canton Ticino prevede numerose misure di contenimento della fase di pandemia, tra le quali è prevista la messa in funzione graduale di sei "Pandicentri" ambulatoriali specializzati, in altrettanti punti strategici del Cantone. I "Pandicentri" saranno i punti di consultazione medica specifici per quanto riguarda la pandemia, a supporto delle normali strutture sanitarie.

Proteggerci

Alcune semplici misure di protezione aiutano ad impedire la trasmissione e la diffusione del virus:

- lavare regolarmente e accuratamente le mani con acqua e sapone;
- utilizzare un fazzoletto per tossire o starnutire;
- dopo l'uso, gettare il fazzoletto nella pattumiera e lavarsi le mani;
- acquistare una scorta di mascherine di protezione da utilizzare in caso di malattia (per proteggere gli altri) o di contatto con casi sospetti (per proteggere sé stessi).

In caso di contatto con persone con una diagnosi sospetta o confermata di influenza A H1N1, oltre alle misure di protezione sopracitate, si raccomanda di:

- indossare una mascherina di protezione;

- mantenere la distanza minima di un metro dalle altre persone, evitando dunque contatti ravvicinati come strette di mano, abbracci, baci, ecc.

In caso di sintomi

Nel caso in cui si dovessero manifestare i sintomi descritti, si raccomanda di restare a casa e di contattare telefonicamente il proprio medico di fiducia, evitando di assumere farmaci di spontanea volontà e di recarsi al pronto soccorso. È inoltre essenziale seguire scrupolosamente le misure di igiene sopra descritte.

Perché la scuola?

Il ruolo della scuola in relazione alla pandemia è molto importante sia per aspetti organizzativi, sia per aspetti comunicativi. I bambini sono spesso all'origine di epidemie di malattie infettive, perché producono più virus, e presentano minor "interesse" per le norme igieniche di base. Per questo motivo la scuola, dove i bambini entrano in stretto contatto, è un luogo con alto rischio di contagio. Il piano federale non prevede la chiusura in blocco di tutti gli istituti scolastici, tuttavia il Medico cantonale può valutare la chiusura temporanea, a titolo precauzionale, di classi o singoli istituti a seconda del numero di contagi e della presenza di persone a rischio.

Al fine di contenere la trasmissione del virus è fondamentale la massima diffusione di informazioni corrette, obiettive e uniformi, in particolar modo sulle misure di prevenzione. È perciò importantissimo il ruolo dei docenti, i quali, fungendo da punto di riferimento per gli alunni e per le rispettive famiglie, possono assumere il ruolo essenziale di moltiplicatori di informazione privilegiati. Per l'inizio dell'anno scolastico 2009-2010 si prevede di informare i docenti in modo più approfondito.

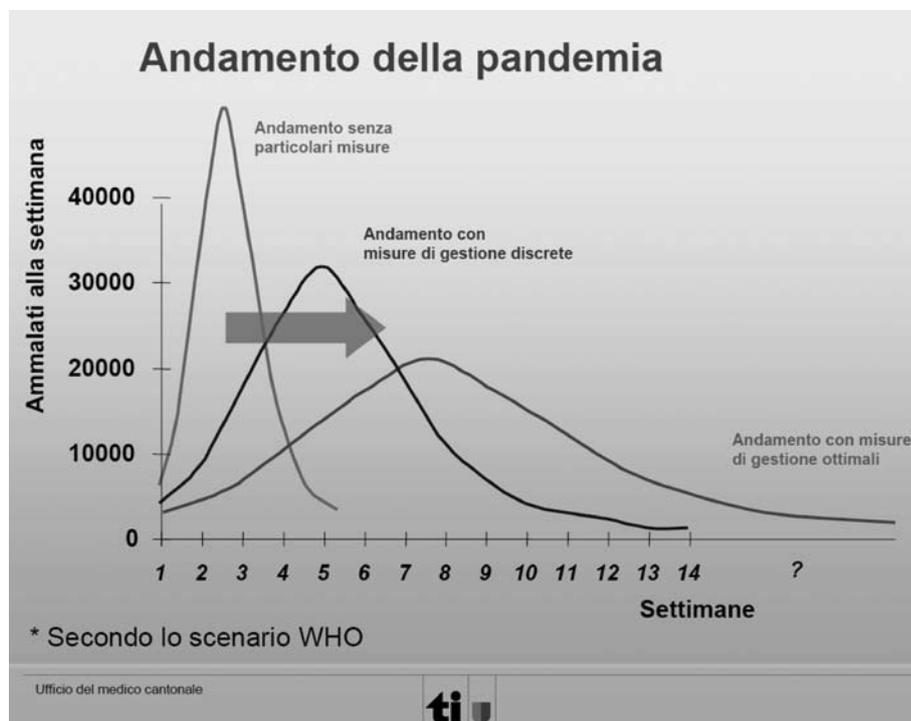
Tenersi informati

Per qualsiasi informazione ed aggiornamento sulla situazione si consiglia di consultare il sito cantonale dedicato all'influenza A H1N1 all'indirizzo www.ti.ch/influenza.

Per informazioni più specifiche contattare l'Ufficio del medico cantonale al numero 091 814 40 02 o via e-mail all'indirizzo: dss-umc@ti.ch.

Le sezioni dei samaritani offrono inoltre dei corsi di formazione sulle misure di igiene e sulla presa a carico a domicilio di persone affette da malattie contagiose. Il corso, della durata di sei ore e del costo di 90.- CHF è indirizzato a tutta la popolazione. Il corso è vivamente consigliato ai docenti, come pure agli impiegati comunali. Informazioni più approfondite riguardo a questi corsi sono disponibili sul sito www.ti.ch/influenza alla voce Comuni oppure contattando direttamente l'Associazione Sezioni Samaritane Ticino e Moesano all'indirizzo e-mail asstm@bluemail.ch.

*Medico cantonale



Comunicati, informazioni e cronaca

In volo con i pipistrelli: guida per escursioni serali alla scoperta dell'affascinante mondo dei chiroterteri

Ogni anno sono molte le persone che ci contattano per conoscere i luoghi più idonei all'osservazione dei pipistrelli, per questo motivo e per coronare i 20 anni di attività del Centro protezione chiroterteri Ticino abbiamo preparato una guida che presenta 7 percorsi mozzafiato lungo i quali assistere a involi, acrobazie, inseguimenti, ... indimenticabili di 7 specie facilmente riconoscibili! Da Coldrerio a Olivone, da Camorino a Locarno, passando da Cugnasco, Muzzano e Massagno è possibile seguire passo a passo, o meglio battuto d'ala dopo battuto d'ala i pipistrelli, le loro tecniche di volo, gli ambienti di caccia, ... senza perdersi nelle strade della nostra regione immerse nella notte. Per le classi e i gruppi interessati è possibile avere in prestito per due settimane una

valigetta con: BatDetector (rende udibili gli ultrasuoni emessi dai pipistrelli), torcia molto luminosa, sagome in grandezza reale e CD con gli ultrasuoni delle 7 specie, ... da richiedere presso ProNatura a Bellinzona o il Museo di storia naturale a Lugano.

Il 12 settembre alle 19.00 esperti chiroterteri presenteranno 4 percorsi, così da presentarne al buio la magia e svelare molti dei segreti che aleggiano attorno a questi mammiferi. I ritrovi sono così fissati: a Coldrerio (davanti alla Chiesa della Madonna del Carmelo), a Muzzano (presso l'Aula sull'Acqua di ProNatura), a Locarno (al Bosco Isolino davanti al Minigolf) e a Camorino (alla partenza della teleferica per i Monti di Croveggia). In caso di brutto tempo è prevista una speciale visita notturna al Museo cantonale di storia naturale a Lugano.

Chi vuole ordinare la guida (costo 7.- CHF) o desidera ulteriori informazioni può rivolgersi al Centro protezione chiroterteri Ticino, 6714 Semione; 091

872 25 15 (lasciare un messaggio); oppure consultare il sito www.pipistrelliticino.ch

Seconda giornata sull'educazione allo sviluppo sostenibile: sabato 10 ottobre presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno

Il gruppo cantonale per lo sviluppo sostenibile (GrusSTi), la Fondazione Educazione e Sviluppo (FES) in collaborazione con l'Alta scuola pedagogica (ASP) organizzano sabato 10 ottobre, presso l'ASP di Locarno, dalle 9.00 alle 17.00, la seconda giornata dedicata all'educazione allo sviluppo sostenibile.

Scopo della giornata è quello di presentare i nuovi materiali didattici, promuovere il contatto diretto tra il mondo della scuola e gli operatori attivi nelle organizzazioni che si occu-

pano di sviluppo sostenibile, favorire momenti di scambio e discussione. Il programma e parte della documentazione sono scaricabili dal sito www.scuoladecs.ti.ch.

Per ulteriori informazioni ci si può rivolgere a Fabio Guarneri, responsabile progetto, e-mail fabio-guarneri@bluewin.ch.

XXIII Convegno Nazionale "Incontri con la Matematica"

Il 6-7-8 novembre 2009 si terrà a Castel San Pietro Terme (Bologna) il XXIII

Convegno Nazionale "Incontri con la Matematica": *Pratiche matematiche e didattiche in aula*.

Per informazioni relative al Convegno ci si può rivolgere a:

Maria Rita Baroncini, Ufficio Cultura e Turismo, Comune di Castel San Pietro Terme, Piazza XX settembre 3, 40024 Castel San Pietro Terme (BO); Telefono: 051/6954268, Fax 051/6954180; e-mail: ufficioturismo@cspietero.it; cultura@cspietero.it; <http://www.dm.unibo.it>; <http://www.cspieteroit>

Il Convegno è aperto a tutti, non essendo a numero chiuso, qualsiasi sia il

giorno d'arrivo. L'iscrizione avviene direttamente durante il Convegno, non si accettano pre-iscrizioni. La segreteria organizzativa centrale addetta alle iscrizioni avrà sede presso l'Albergo delle Terme, viale delle Terme 1113; sarà aperta venerdì 6 novembre dalle ore 11 alle ore 18 e sabato 7 novembre dalle ore 8 alle ore 18.

Al momento dell'iscrizione viene consegnata al convenista una cartella contenente vario materiale; a ciascun partecipante viene richiesto un contributo alle spese di organizzazione di 70 Euro (studenti e specializzandi con libretto 35 Euro).

TRIMEDIA

Di quale mix energetico necessita la Svizzera? Fatevi la vostra opinione.

elettricitaperdomani.ch

**Per escursioni...
in un attimo nella natura**

Natura e relax

**FUNICOLARE
CASSARATE-MONTE BRÈ SA
LUGANO**
Tel. 091 971 31 71

**Per l'arte...
in un attimo pregi d'autore**

Natura e relax

**FUNICOLARE
CASSARATE-MONTE BRÈ SA
LUGANO**
Tel. 091 971 31 71

**Appuntamento domenica
13 settembre con
SPORTISSIMA 2009**



Domenica 13 settembre 2009 torna SPORTISSIMA. Promossa dal DECS in collaborazione con associazioni, federazioni sportive e comuni, la manifestazione, dedicata all'attività fisica moderata, è completamente gratuita, non competitiva e s'indirizza a tutta la popolazione del Cantone Ticino. L'evento, giunto alla sua quinta edizione, si estende su tutto il territorio cantonale con due novità: oltre a Bellinzona, Biasca, Ligornetto, Lugano e Tenero, quest'anno anche il comune di Capriasca ospiterà SPORTISSIMA nel Centro sportivo Capriasca e Val Colla (Tesserete). Inoltre, in aggiunta a Tenero, anche a Lugano le società sportive locali si presenteranno ai partecipanti, ai quali sarà offerta la possibilità di provare diverse discipline.

"In forma con 30 minuti di attività fisica al giorno!" è il messaggio che il DECS rivolge a tutti i cittadini del Cantone, invitandoli a partecipare numerosi. Partecipare è molto semplice: basta presentarsi dalle ore 9.30 di mattina nel luogo d'accoglienza della località prescelta – Piscina comunale di Bellinzona, Pista di ghiaccio di Biasca, Area Cornaredo di Lugano, Oratorio di Ligornetto, Centro sportivo nazionale della gioventù di Tenero e Centro sportivo Capriasca e Val Colla (Tesserete) – comodamente raggiungibile da casa propria con i mezzi di trasporto pubblici, annunciarsi e iniziare quindi a praticare una delle discipline proposte per almeno 30 minuti.

Non bisogna essere degli sportivi provetti, ciò che conta è la durata minima di movimento. Ognuno si muove in base alle proprie capacità e alla propria volontà.

In tutte le località, i percorsi dovranno essere terminati entro le ore 17.00.

Un ricco programma ricreativo collaterale allieterà la giornata nelle diverse località. La manifestazione si terrà con qualsiasi tempo.

Per ulteriori informazioni si può consultare il sito Internet www.ti.ch/sportissima.

**Correre insieme per una
speranza – Lugano,
19 settembre 2009**

Per la quarta volta la Stralugano ospiterà la corsa della speranza. Per il ventesimo anno nel mondo tutti corrono per lo stesso motivo: in favore della ricerca sul cancro. Lo stesso motivo per cui, nel 1981, Terry Fox ha voluto attraversare il Canada con una sola gamba: l'altra gli era stata amputata per un tumore al ginocchio. Con la sua protesi in metallo ha voluto correre nel Nordamerica, da costa a costa, per sensibilizzare la gente e mostrare che il male può essere sfidato. Dopo 5'000 chilometri ha dovuto arrendersi, la malattia ha vinto. Ma la volontà di Terry ha lasciato una traccia importante dopo la sua morte. Il suo impegno nel raccogliere fondi per la ricerca contro il cancro ogni anno viene ricordato in tutto il mondo con le corse della speranza. Sono le Terry Fox Run, 5 km a piedi in sua memoria: di corsa, camminando, o anche passeggiando len-

tamente, quel che conta è esserci. Come c'è la ricerca sul cancro, che in questi 28 anni di strada ne ha fatta molta. Non è uno sforzo vano e le corse della speranza che ogni anno si tengono in 600 città di 50 paesi del mondo ce lo ricordano. Non molliamo.

Sabato 19 settembre a Lugano, in piazza della Riforma, si correrà per combattere un male che può colpire chiunque e che rimane una delle più frequenti cause di morte, malgrado i significativi progressi nelle terapie ottenuti soprattutto grazie alle diagnosi precoci.

Anche il Ticino partecipa alla lotta ai tumori: la Fondazione per la ricerca sul cancro finanzia quasi esclusivamente progetti internazionali che si svolgono nei laboratori e negli ospedali ticinesi.

Ognuno può partecipare alla corsa della speranza, è una manifestazione non competitiva per tutti: famiglie, scuole, società, bambini, nonni e nonne. Ognuno è benvenuto!

Per ulteriori informazioni: www.corsadellasperanza.ch; tel. 091 811 82 30.



E se ogni tanto leggessimo un giornale sportivo in classe?

di Antonio Bolzani*

Alla scuola non si può sempre chiedere di tutto e di più; le materie sono già molte, le griglie orarie sono intasate di lezioni obbligatorie e facoltative e addirittura alcune nobili e importanti lingue come il latino sono oramai confinate negli orari di pranzo (mala tempora currunt...!). Gli spazi, insomma, sono quelli che sono e proporre delle attività supplementari significa rinunciare a qualcosa. Di tanto in tanto sarebbe però utile e stimolante leggere ciò che riportano i giornali sportivi: non tanto per sapere se Del Piero è in forma o per conoscere i passatempi di Totti, bensì per commentare – ovviamente in forma critica – tutto quanto tocca da vicino i nostri giovani. Uno scambio di opinioni e di idee, insomma, tra allievi e docenti: si potrebbero affrontare temi come il linguaggio da stadio che spesso è quello che i ragazzi padroneggiano meglio; si potrebbe parlare di cori razzisti e di razzismo, di rispetto delle regole e di fair play, del significato della competizione, di doping per alterare e per migliorare una prestazione e di passioni sportive da vivere in modo sano e costruttivo per evitare che diventino un pericoloso e controproducente vizio. La cultura sportiva, se assimilata e digerita fin dalla tenera età, può sicuramente contribuire a prevenire tanti problemi giovanili di cui tutti noi ci occupiamo e ci preoccupiamo a scadenze regolari. Carlo Verdelli, direttore della Gazzetta dello Sport, ricordava tempo fa in un editoriale che «lo sport insegna ai giovani una montagna di cose: ad accettare la sconfitta, non come una vergogna ma come un'occasione per imparare e ripartire migliori; insegna a progettare il futuro, investendo su qualcosa che non dà risultati immediati; insegna la cultura delle regole e il rispetto dell'autorità (sia essa l'arbitro, l'allenatore o il compagno o la compagna più esperti); ancora, lo sport vissuto davvero, a qualsiasi livello, porta a considerare l'altro come avversario e non come nemico, e se stessi non come centro del mondo ma come parte di un

gioco più grande, più ricco e più gratificante». Sono riflessioni pertinenti che la scuola potrebbe riprendere, creando un dibattito ed una discussione attorno a quei valori che per tutti, al di là dell'etnia, delle origini e delle credenze religiose, devono essere condivisibili. Si tratta di quei valori che lo sport incarna e, come scrive ancora Verdelli, «travasa in chi l'avvicina dalla parte giusta, in chi viene educato, fin da ragazzino, a distinguere l'amore per qualcosa dall'odio per qualcuno. Valori che sono poi, tra le altre cose, il vero antidoto alle degenerazioni domenicali negli stadi, o nei campetti di periferia, l'alternativa alle serate di alcol e pasticche, il deterrente contro il bullismo e il ribellismo da insufficienza in condotta». È vero che questo insegnamento cognitivo ed emotivo ad un approccio corretto e ad un rapporto salutare con lo sport lo fanno, o lo dovrebbero svolgere, i club con i loro allenatori e dirigenti; però questo importante compito non deve essere affidato soltanto alla generosità di volontari monitori, tra l'altro frequentemente più orientati a far progredire agonisticamente i migliori talenti che non a far crescere l'intero gruppo di ragazzi...! Non credo che si debbano rivoluzionare i palinsesti didattici e scolastici, basterebbe dedicare alla cultura sportiva dei momenti specifici durante le ore di educazione fisica: la formazione del futuro cittadino, consapevole e responsabile, parte anche da quei valori e da quelle risorse educative che lo sport ha sempre posseduto nel suo patrimonio genetico. Poi, purtroppo, le esagerazioni, gli eccessi, l'infrazione delle norme e dei regolamenti e le svariate forme di maleducazione, di inciviltà e di violenza che di tanto in tanto contrassegnano le manifestazioni e gli eventi, costituiscono l'inquietante e nefasta conseguenza di quei modelli di società e di comportamenti che oggi ci vengono propinati con disarmante regolarità e facilità. La scuola da una parte e le società sportive dall'altra potrebbero quindi, prendendo spunto da

qualche pagina sportiva, alimentare un dibattito che non può rimanere al di fuori delle ore di studio. E a questo proposito, in una recente intervista pubblicata sulla Rivista del Mendrisiotto, il professor Pusterla (che è anche un ottimo poeta e scrittore) sottolineava che per molti studenti e genitori la scuola è vista e considerata come un posteggio, un passaggio utilitaristico per conseguire un attestato, con gli insegnanti che rischiano di morire di asfissia o di assumere un atteggiamento fin troppo tecnico o tecnicistico. «Non ci sono quasi mai risposte semplici» – annotava Pusterla –, «soprattutto per una cosa così complicata e contraddittoria come la realtà scolastica e giovanile di oggi. Però ci sono delle domande che è importante porsi, e credo sia anche importante porsi delle domande sapendo che non c'è facilmente una risposta». L'introduzione dell'ora di «cultura sportiva» nelle classi ticinesi potrebbe contribuire a rafforzare quei valori che dovrebbero fungere da denominatore comune per una società più rispettosa e più aperta a tutti: sarebbe realizzabile nelle scuole elementari, medie e medie-superiori? È un interrogativo che non necessita certo di risposte immediate, ma che potrebbe accendere la curiosità di qualche addetto ai lavori. E quando penso agli addetti ai lavori mi rivolgo ai docenti e ad una classe politica sempre pronta a presentare mozioni e interpellanze «scolastiche» populiste e demagogiche, dettate più che altro da pressioni popolari o da personali esigenze di immagine, ossia il desiderio sfrenato di farsi vedere e di farsi sentire. Poi quando si tratta di entrare nel merito dei temi e dei problemi, prescindendo da mode, da tendenze e da infatuazioni momentanee si spegne la luce e il parlamento resta al buio. Forse anche in ambito politico qualche ripasso di «cultura sportiva» e di fair play regalerebbe dei benefici...!

* Giornalista RSI

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 déménagé: Délai de réexpédition expiré	Adresse insuffisante	Inconnu	Parti sans laisser d'adresse	Décédé	
Traslocato: Termine di spedizione scaduto	Indirizzo insufficiente	Sconosciuto	Partito senza lasciare indirizzo	Deceduto	

Direttore responsabile: Diego Erba
Redazione: Cristiana Lavio
Comitato di redazione:
Leandro Martinoni, Leonia Menegalli,
Giorgio Merzaghi, Luca Pedrini,
Kathya Tamagni Bernasconi,
Renato Vago.

Segreteria e pubblicità:
Sara Giamboni
Divisione della scuola
Viale Portone 12, 6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11/13
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.–