

2 Al via il corso di "storia delle religioni"

Lo scorso maggio il Consiglio di Stato ha approvato il programma sperimentale del corso di "storia delle religioni" per la scuola media, che coinvolgerà le classi di terza e successivamente le classi di quarta media di sei sedi scolastiche. Il programma è stato elaborato da un'apposita commissione composta di docenti di filosofia, esperti di storia e di storia delle religioni nonché rappresentanti della Divisione della scuola e delle due Chiese riconosciute (cattolica ed evangelica).

2 L'ora di *Introduzione allo studio* al Liceo di Lugano 2: due anni di esperienza
di Daniele Christen e Marisa Rossi

5 Orientamento e complessità
di Claudio Pianca

6 I docenti e i quadri di riferimento per le competenze: è possibile conciliare lo sviluppo della professione e la tutela dei docenti?
di Olivier Maulini

10 Identità professionale del docente: un percorso in salita
di Elena Mock e Leonia Menegalli

12 Difficoltà di lettura? Un'indagine svolta nelle scuole primarie della Svizzera italiana
di Fabio Leoni e Feliciano Tocchetto

16 Dall'educazione manuale e tecnica all'educazione alle arti plastiche: un cambiamento di paradigma nel percorso formativo dell'allievo adolescente
di Cristiana Canonica Manz e Luigi Moro

19 A proposito del volume di Nicoletta Solcà «Ticinesi all'Università di Pavia»
di Giulio Guderzo

22 Comunicati, informazioni e cronaca

24 L'opinione di... "Ehi raga, e adesso?": l'estate e il tempo libero, fra noia creativa e divertimento forzato
di Antonio Bolzani

299

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXIX – Serie III

Luglio-Agosto 2010

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto TiPress/F.A.



L'ora di *Introduzione allo studio* al Liceo di Lugano 2: due anni di esperienza

di Daniele Christen* e Marisa Rossi **

Il progetto e la sua istituzione

Durante gli ultimi due anni scolastici (2008-2010), gli allievi delle classi prime del Liceo di Lugano 2 (Savosa) hanno seguito un corso di introduzione allo studio: una formula sinora inedita nelle scuole medie superiori del Cantone Ticino. Il progetto di istituire un'ora settimanale di *Introduzione allo studio* rivolta alle classi prime è stato studiato dalla Commissione pedagogica dell'istituto (2007-08) e poi approvato di stretta misura dal Collegio docenti; ha quindi potuto essere messo in atto sin dall'autunno 2008, per la durata dell'intero anno scolastico, e nel secondo anno limitatamente al primo semestre, a causa della riduzione del monte ore.

L'idea è nata dalla osservazione che negli ultimi anni gli allievi che arrivano al liceo si mostrano sempre più spesso carenti sotto il profilo motivazionale e del metodo di studio. Questa constatazione emerge frequentemente durante i consigli di classe, dove i docenti evocano anche esplicitamente problemi di "metodo" per spiegare l'insuccesso degli allievi nella loro materia. Anche durante gli incontri con i genitori si nota una crescente sensibilità a questo riguardo, accompagnata dalla richiesta di offrire un sostegno ai nuovi liceali.

Autorevoli testi della letteratura scientifica in materia di insegnamento/apprendimento sottolineano il ruolo centrale della motivazione, della consapevolezza del proprio ruolo di allievo, della capacità di organizzare il proprio lavoro e del possesso di efficaci strategie di studio nel successo scolastico. *Saper apprendere* è una competenza complessa che non si esaurisce nel possesso di abilità, ma implica conoscenze e convinzioni, atteggiamenti, motivazioni e valori di riferimento. Le *abilità di studio*, che svolgono un ruolo centrale in questa capacità di *imparare a imparare*, non possono ridursi a delle pure "tecniche" come prendere appunti, consultare un dizionario, fare un riassunto. Esse vanno dunque considerate all'interno del concetto più ampio di *strategie di apprendimento*. Promuovere comportamenti strategici significa attivare processi di portata anche *trasversale* alle materie, integrando processi cognitivi (strategie di associazione, di classificazione e di deduzione), metacognitivi (strategie di pianificazione, di controllo e di autovalutazione), socio-affettivi e comunicativi¹. Oggi esistono degli strumenti teorici per descrivere questi aspetti dell'apprendimento e sono state elaborate e sperimentate alcune strategie che aiutano gli allievi

ad affrontare e superare le difficoltà. Ma nella nostra scuola, in particolare nel settore medio superiore, non è previsto uno spazio istituzionale che risponda a questo bisogno. Si può infatti estendere alla nostra realtà ciò che C. Cornoldi afferma di quella italiana: è importante "che la scuola si impegni a sviluppare la capacità di imparare degli studenti. Fino ad oggi la scuola ha incontrato qualche difficoltà a farlo, non tanto – pensiamo – perché non ne riconoscesse l'esigenza, ma perché non era previsto uno spazio istituzionale a questo scopo. Toccava all'insegnante di lettere? Allo psicopedagogo? All'insegnante di sostegno [...]? A qualche esperto esterno [...]? Ad una iniziativa di tutti gli insegnanti a partire dal consiglio di classe? E il programma? Le istituzioni scolastiche devono però superare questa impasse. Se pensiamo al contributo per la crescita intellettuale del ragazzo e al risparmio di tempo che sono garantiti da un effettivo apprendimento delle modalità di studio, le ore spese a tale scopo non saranno mai troppe!"².

L'attività con gli allievi

L'ora di *Introduzione allo studio* obbligatoria per le classi prime è diventata operativa con le otto classi dell'anno

Al via il corso di "storia delle religioni"

Il 14 maggio 2010 il Consiglio di Stato ha approvato il programma sperimentale del corso di "storia delle religioni" per la scuola media. Il programma è stato elaborato da un'apposita commissione istituita dal Dipartimento nel settembre 2009 e composta di docenti di filosofia, esperti di storia e di storia delle religioni, rappresentanti della Divisione della scuola e delle due Chiese riconosciute (cattolica ed evangelica). Il corso presenta una struttura circolare: punto di partenza e di arrivo è la società contemporanea caratterizzata dalla convivenza di varie religioni. Il corso mira a promuovere una visione descrittiva, si astiene da giudizi di valore e rispetta le scelte esistenziali degli allievi. Come criteri per la selezione degli elementi da tematizzare si sono presi in considerazione i seguenti aspetti:

- le conoscenze sviluppate nei primi due anni in altre materie, in particolare alcune conoscenze geografiche, letterarie e la sensibilità per la dimensione storica del sapere;
- i temi rilevanti trattati in III e IV media, soprattutto in storia: viaggi di esplorazione e scoperta di altre civiltà, riforma e controriforma, rivoluzione scientifica e illuminismo, rivoluzione francese e dichiarazione dei diritti dell'uomo, colonialismo, razzismi, temi di bioetica, "scontro di civiltà".

scolastico 2008-09 e le dieci classi del 2009-10. Come detto, a causa della decurtazione del monte ore, nel 2009 l'ora di studio ha potuto accompagnare gli allievi solo fino a gennaio.

In una prima fase le attività in classe hanno avuto l'obiettivo di tematizzare aspetti che toccano l'atteggiamento degli allievi verso la scuola, in particolare nei confronti della scelta di intraprendere lo studio liceale, verso il lavoro scolastico - in classe e a casa - e verso il loro ruolo di studenti. Ciò ha consentito di esplorare, confrontare e discutere le diverse rappresentazioni di ciò che significa studiare, le attese e gli obiettivi della formazione liceale.

Successivamente si sono proposte delle attività volte a promuovere una migliore organizzazione del tempo extrascolastico e a illustrare strumenti e atteggiamenti anche molto pratici che rendano più produttivo il lavoro in classe e lo studio a casa. Gradualmente, verso la fine del primo semestre, l'attenzione si è poi rivolta a situazioni e a problemi più contingenti, affrontando compiti e attività di studio attuali, che si prestassero a sperimentare in maniera concreta diverse possibili strategie di lavoro.

Ben consapevoli che non esiste un solo metodo di studio, ma che si tratta prevalentemente di far conoscere e

sperimentare agli allievi diversi metodi di lavoro, i docenti coinvolti nell'esperienza hanno declinato il lavoro con le loro classi secondo i propri "stili" didattici, scegliendo e proponendo le attività in funzione delle proprie convinzioni e della propria sensibilità, tenendo conto delle esigenze della classe o di singoli allievi. Così, nelle diverse classi si sono realizzate modalità di lavoro anche molto differenti, seppur discusse e condivise all'interno del gruppo di docenti di classe di prima liceo. C'è chi ha proposto soprattutto materiali e situazioni didattiche *ad hoc*, e chi invece si è presto concentrato a far lavorare gli allievi in maniera guidata sugli argomenti di studio attuali, effettivamente presenti nella loro agenda. Si sono sperimentate strategie di lavoro differenziate: aiuto tra "pari", lavoro di gruppo, lavoro individuale assistito, discussione di problemi di studio contingenti e specifici, riguardanti materie particolari, ed elaborazione di possibili soluzioni. Gli allievi sono stati così portati a trovare i modi di studiare più idonei alla loro persona e agli obiettivi delle singole attività e discipline.

Tentare un bilancio dell'esperienza per quanto riguarda l'attività con gli allievi è cosa complessa e forse pre-

matura, perché il risultato dell'ora di *Introduzione allo studio* non è misurabile in termini meramente quantitativi (per esempio sulla base dei tassi di promozione o di abbandoni). Per valutare se l'istituzione di questo spazio di riflessione e di lavoro porti qualche beneficio agli studenti occorre ragionare sulla media/lunga scadenza e tener conto dei risultati a cui si mira, che riguardano sia la motivazione e l'atteggiamento verso il lavoro scolastico, sia le strategie di studio: obiettivi che toccano l'apprendimento nella sua totalità, in quanto processo complesso, non riducibile ai soli voti.

Ciò risulta peraltro con molta chiarezza se si confrontano le risposte che hanno dato gli allievi con quelle fornite dai docenti delle stesse classi prime, nell'ambito di una breve indagine su questa esperienza voluta dal Consiglio di Direzione nel 2009. Due terzi degli allievi hanno ritenuto che un'ora settimanale di *Introduzione allo studio*, non facoltativa e inserita nel normale orario scolastico, fosse utile. In generale essi hanno riconosciuto di aver acquisito una maggiore consapevolezza riguardo alla propria attività di studio, sia in classe sia a casa, di aver valorizzato la collaborazione con i compagni, di aver colto e messo in atto questo o quel particolare strumen-

Il corso si pone l'obiettivo di dare agli allievi le conoscenze per capire perché il fenomeno religioso sia universalmente presente in ogni società e cultura. Da queste premesse si mostrerà agli allievi come l'esigenza del sacro si sia espressa in forme culturali sempre varianti nelle diverse civiltà e nei diversi contesti storici e come queste credenze religiose si siano diffuse e affermate con le loro differenze e particolarità. Il conseguimento di questo obiettivo richiede perciò un approccio conoscitivo in prospettiva storica, ma anche psicologica e antropologica. Con questo approccio si intende favorire lo sviluppo della comprensione reciproca e della tolleranza. Il corso intende pure mettere a fuoco diverse tradizioni in prospettiva comparativa con particolare attenzione alla tradizione cristiana e al mondo contemporaneo. La sperimentazione di questa nuova disciplina coinvolgerà le classi di III e IV di sei sedi di scuola media secondo le modalità seguenti:

- Bellinzona 2, Riva S. Vitale e Tesserete offriranno agli allievi solo il corso di "storia delle religioni" di un'ora-lezione settimanale;
- Biasca, Lugano-Besso e Minusio permetteranno agli allievi di scegliere tra il corso di "storia delle religioni", il corso di "insegnamento religioso cattolico" e il corso di "inse-

gnamento religioso evangelico", tutti di un'ora-lezione settimanale.

Quest'anno la sperimentazione interesserà le classi di III media e negli anni 2011-12 e 2012-13 verrà estesa anche alle quarte.

Le prime iscrizioni degli allievi di III media nelle sedi con il "modello misto" (Biasca, Lugano-Besso e Minusio) confrontate con le iscrizioni all'insegnamento religioso (cattolico o evangelico) dell'anno scorso forniscono indicazioni differenti: a Biasca gli allievi che frequentavano l'insegnamento religioso cattolico erano il 62%, quest'anno sono il 73%, mentre il 27% seguirà il corso di "storia delle religioni"; a Lugano-Besso si è passati dal 58% al 53% di allievi che seguiranno religione cattolica (1 allievo seguirà religione evangelica), mentre il 46% ha scelto "storia delle religioni"; infine a Minusio gli allievi iscritti al corso di insegnamento religioso cattolico sono scesi dal 65% al 58% e quelli iscritti al corso di religione evangelica sono passati dal 15% al 7%, mentre frequenterà "storia delle religioni" il 35% degli allievi.

La sperimentazione sarà seguita e valutata secondo modalità definite dal DECS. Il rapporto conclusivo verrà presentato nel giugno del 2013.

L'ora di *Introduzione allo studio* al Liceo di Lugano 2: due anni di esperienza

to metodologico scoperto durante l'ora di *Introduzione allo studio*. Su 160 allievi coinvolti nel primo anno, solo 10 hanno suggerito la sua abolizione. Ad affermare di essere stati scarsamente toccati dall'esperienza erano perlopiù gli allievi ripetenti.

I docenti che insegnavano in prima, alla domanda "Ritieni che i tuoi allievi abbiano tratto qualche vantaggio dall'ora di *Introduzione allo studio*?" hanno constatato, appunto, quanto fosse difficile formulare un giudizio mancando dei termini di confronto e degli indicatori attendibili. C'è chi ha notato "una maggiore sicurezza e una maggiore capacità organizzativa" (anche confrontando la propria prima del Liceo di Lugano 2 con classi parallele di altri licei), pur convenendo che fosse difficile affermare se fossero effetti diretti dell'ora di studio. C'è invece chi ha negato senza mezzi termini che l'ora di studio avesse prodotto alcunché di buono, in quanto i suoi allievi, oggi come sempre, "dimenticano il materiale", "non fanno i compiti", "non prendono appunti" e "devono essere richiamati in continuazione". Infatti nelle osservazioni degli allievi si legge anche: "una cosa è sapere che cosa si dovrebbe fare, un'altra farla". Va da sé che gli obiettivi dell'ora di studio dovrebbero essere perseguiti con coerenza anche nelle altre lezioni, mediante una collaborazione all'interno del consiglio di classe che sarebbe ancora tutta da costruire.

La formazione degli insegnanti

Il corso di formazione che gli insegnanti hanno seguito parallelamente alla loro attività di docenti di classe e di *Introduzione allo studio* ha avuto fondamentalmente due obiettivi: quello di sollecitare e incoraggiare i partecipanti a munirsi anche degli strumenti concettuali per riflettere sui processi di apprendimento e per elaborare strategie di lavoro adeguate, e quello di fornire loro uno spazio per il confronto e la discussione, dove potessero pianificare insieme le attività da proporre nell'ora con la classe, confrontare metodi di lavoro e scambiarsi i materiali impiegati.

Durante il primo semestre 2008-09, il gruppo di quattordici insegnanti coinvolto nella formazione si è incontrato a scadenza quasi sempre settimanale

alternando momenti più prettamente teorici, inaugurati dal seminario tenuto dal prof. Mario Polito alla fine di agosto e poi condotti regolarmente dal prof. Gianfranco Arrigo, cui è stata conferita la direzione scientifica della formazione, a momenti di esame e di discussione di strategie e di materiali di lavoro. La riflessione teorica si è dapprima indirizzata a comprendere e ad analizzare, sulla base di dati forniti dagli stessi allievi, le loro rappresentazioni riguardanti la scuola, lo studio e il loro ruolo. Si è così messo in evidenza come i ragazzi di prima siano condizionati, anche in modo negativo, da immagini implicite dello studio che possono essere messe in discussione pure attraverso l'esercizio di pratiche alternative³.

In un secondo momento la riflessione teorica si è rivolta all'analisi e alla classificazione delle diverse operazioni cognitive sollecitate dallo studio: dalla mera memorizzazione di nozioni, all'acquisizione di automatismi operativi, fino allo sviluppo di competenze concettuali, logiche e strategiche. Questa analisi torna utile quando ci si interroga sulla natura delle difficoltà generate da un dato compito o esercizio. Inoltre permette di definire con maggiore chiarezza gli obiettivi specifici delle attività.

Per quanto riguarda la pianificazione dell'ora di *Introduzione allo studio*, si è passati da una prima fase in cui si è messo a fuoco un nucleo di attività coordinate, svolte parallelamente da tutti i docenti (seppur con ampi margini di interpretazione individuale), intese soprattutto a tematizzare gli aspetti motivazionali e le rappresentazioni degli allievi riguardanti lo studio, a una seconda fase in cui, secondo modalità elaborate individualmente ma poi esposte al gruppo, le attività si sono rivolte a sviluppare negli allievi atteggiamenti e strategie di lavoro più produttive e a guidarli nello studio concreto e contingente.

I docenti si dicono complessivamente soddisfatti dell'esperienza, che ha consentito loro di lavorare attorno a un obiettivo comune, di confrontarsi sul piano delle idee e dei metodi, di valutare la propria attività da un punto di vista diverso dal consueto. Durante gli incontri hanno modo di manifestarsi anche le diverse ma complementari



Foto TiPress/C.R.

prospettive secondo cui i docenti conducono l'ora di *Introduzione allo studio* e, in generale, il loro lavoro in classe. In una professione che (nonostante le apparenze) è perlopiù esercitata nella "solitudine", dove sono rare le occasioni per confrontare le proprie scelte e per condividere i propri dubbi, il corso di formazione ha rappresentato uno spazio prezioso di discussione e un'opportunità per la crescita della consapevolezza professionale.

Chi vi ha partecipato spera che si possa continuare sulla via intrapresa con questa iniziativa, che consente anche di reagire in maniera propositiva alle sfide implicite alla scuola di massa e alle pressioni sociali che vi sono sottese, affinché non resti solo un'esperienza estemporanea da sacrificare sull'altare dei risparmi e di una presunta "redditività" della formazione.

* Docente al Liceo di Lugano 2, già membro della Commissione pedagogica 2007/08 che ha elaborato il progetto

** Docente e membro del Consiglio di direzione del Liceo di Lugano 2

Note

1 Mariani L., Pozzo G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a Imparare. Insegnare a Imparare*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

2 Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT, *Imparare a studiare 2, Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Gardolo (TN), 2001: p.10.

3 Si tratta spesso di pregiudizi diffusi e di luoghi comuni. Per esempio: lo studio efficace sarebbe perlopiù quello fatto da soli; la gratificazione dell'attuale fatica si avrà esclusivamente in un momento successivo agli studi liceali e non nell'attività presente, cioè nell'acquisizione di conoscenze, nel piacere della scoperta e nella soddisfazione di riuscire bene.

Orientamento e complessità

di Claudio Pianca*

Il lavoro di orientamento indirizzato verso gli allievi di scuola media, giovani adulti o adulti è diventato con il passare del tempo sempre più complesso. Prima di entrare nella tematica "orientamento e complessità" è necessario procedere ad una distinzione: complesso non significa complicato. L'etimologia dei due termini ci conduce ad un'analisi semantica più approfondita: "complesso" è composto da "cum" e "plexus" ovvero "intrecciato insieme", complicato si distingue in "cum" e "plicatus", ovvero "piegato insieme".

Da questa riflessione possiamo dunque dedurre che allorché il lavoro di orientamento è confrontato a situazioni complicate la procedura messa in atto sarà quella di "scomporle in elementi isolati" ovvero "s-piegar-le" al fine di giungere alla loro comprensione.

Tutt'altra procedura dovrà essere adottata invece quando le situazioni assumeranno dinamiche complesse, perché la comprensione o l'eventuale risoluzione di quest'ultime dovrà favorire un intervento interdisciplinare o pluridisciplinare. L'intervento dell'orientamento, affinché possa risultare operativo ed efficace, dovrà privilegiare la "collaborazione reticolare" con altri operatori; non si tratta più allora di "ridurre in parti distinte" una data problematica con l'idea di cogliere il suo funzionamento, ma di elaborare modelli operativi coordinati e condivisi con altri servizi.

L'orientamento è confrontato a situazioni "complesse" caratterizzate da aspetti variegati e intrecciati tra di loro; la persona (giovane o adulto) che giunge in consulenza porta con sé problematiche d'ordine psicologico (mancanza di autostima, famiglie separate, genitori divorziati...), sociale (inesistenza di modelli sociali di riferimento, disoccupazione), spirituale (assenza di qualsiasi forma di fede religiosa), culturale (modelli comportamentali e esistenziali "lontani" dal nostro agire e modo di pensare), antropologico (usanze e rituali inseriti in specifici contesti culturali), economico (problemi finanziari), giuridico (atti illeciti, violenza giovanile, bullismo, abuso di psicotropi o alcool), per citarne alcuni; non si tratta di situazioni isolate o particolari, ma quotidiane,

per le quali un "intervento congiunto, interdisciplinare", effettuato attraverso la collaborazione reticolare, risulta essere necessario ed indispensabile.

Il significato di orientamento è in mutazione: esso non va inteso unicamente come «processo continuo di sostegno agli individui per l'intero arco della vita, affinché essi elaborino ed attuino il loro progetto personale e professionale, chiarendo le proprie aspirazioni e competenze mediante l'informazione e la consulenza sulle realtà del mondo del lavoro, l'evoluzione dei mestieri, delle professioni del mercato del lavoro, delle realtà economiche e dell'offerta formativa»¹, ma anche come elaborazione di un contesto privilegiato avente l'obiettivo di «mettere l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé e di far fronte, per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione, alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona. La persona deve essere considerata come l'agente principale del suo sviluppo, e ogni scelta deve avere l'individuo al centro dell'attenzione»².

In questo senso l'orientatore rappresenta una figura centrale nel delicato percorso di accompagnamento e di sostegno alla scelta; egli, nella pratica quotidiana del proprio lavoro di consulenza, mette in atto specifiche competenze che gli permettono di considerare l'essere umano in riferimento alle diverse sfaccettature che caratterizzano il suo vissuto personale e professionale.

La consulenza non si riduce ad uno scambio di idee, di informazioni, con l'obiettivo di costruire un progetto realista e realizzabile, ma diventa un momento privilegiato di condivisione cognitiva ed emotiva; si ragiona, si discute, si affrontano i punti convergenti e divergenti di un progetto, all'interno di un clima emotivo, emozionale; allora la relazione d'orientamento diventa «un laboratorio per costruire sé stessi», «un metodo per fare progetti di vita», «uno spazio dove nascono nuove capacità», «un luogo sicuro per dire ed ascoltare le ragioni del corpo, della mente e del cuore»³.

La comprensione della complessità



Foto TPress/G.P.

suppone da parte dell'orientamento l'applicazione di una mentalità "aperta", "curiosa", "accogliente" nei confronti delle persone che chiedono supporto e aiuto nel percorso di accompagnamento alla scelta scolastica e/o professionale; l'orientatore sarà allora in grado di costruire una relazione empatica, che permetta la condivisione di ciò che l'utente sente e prova intimamente, autentica, attraverso la quale sussista congruenza tra pensiero, espressione verbale ed affettività, calorosa, dove ogni giudizio di valore venga escluso. «È necessario sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme. Occorre insegnare metodi che permettano di cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche tra le parti entro un mondo complesso»⁴.

* Orientatore scolastico e professionale e caposedo dell'Ufficio regionale dell'orientamento di Locarno

Note

- 1 Istituto di Studi per la Direzione e Gestione di Impresa, Polo delle Scienze Umane e Sociali dell'Università Federico II di Napoli, marzo 2007, http://ceklab.stoa.it/wiki/index.php/Wiki_Management
- 2 www.lescuoleparitarie.com/orientamento.html
- 3 Peavy Vance, www.sociodynamic-constructivist-counselling.com/metaphors.html
- 4 Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, 2001.

I docenti e i quadri di riferimento per le competenze: è possibile conciliare lo sviluppo della professione e la tutela dei docenti?

di Olivier Maulini*

Il mestiere di docente si trova più che mai in una situazione paradossale: mentre le attese sociali nei confronti dell'educazione diventano più alte, i professionisti sembrano avere meno autorevolezza. Essi devono rendere conto, essere valutati, provare le loro competenze, legittimare le loro azioni di fronte ai loro interlocutori oppure di fronte a studi svolti da ricercatori o a istanze di accreditamento, lontani dal territorio. Molti si sentono messi in discussione, ovvero sminuiti (Cavalli 2000), all'esterno ma anche all'interno della scuola, quando per esempio essa impone dei quadri di riferimento per le competenze o delle procedure volte ad assicurare la qualità, vissuti come un misconoscimento piuttosto che come un riconoscimento.

Passi ancora la diffidenza dei genitori, ma perché anche quella dell'istituzione? Si accorda talmente poca fiducia ai docenti che si vuole descrivere, prescrivere, valutare, controllare i loro gesti, oppure il loro pensiero? Si vuole fare di loro dei Supermen onnipotenti, capaci di prevenire o di risolvere tutti i problemi? O ci si esaurisce, al contrario, a parafrasare la loro pratica, a complicare con la parola ciò che avviene da sé con l'azione? È tutto una questione di equilibrio. Come conciliare tutela delle persone e sviluppo della professione, motivazione dei docenti e progresso dell'istituzione, coerenza delle pratiche e libertà di opinione? Per prima cosa non bisogna contentarsi di belle parole: non si decreta la formula magica; essa piuttosto si negozia, evolve in modo più o meno chiaro, poiché non si tratta tanto di negare questi fatti quanto piuttosto di metterli in discussione. Vediamo dunque nell'ordine:

1. Tra ordine burocratico e management basati sulle performance, quali sono gli scenari possibili – talvolta antagonisti – per il corpo docente.
2. Come l'opzione qualificante cerca di uscire dall'opposizione apparente tra tecnocrazia e deregolazione.
3. Gli sviluppi che una tale scelta implica dal punto di vista delle competenze che la professione può sviluppare, controllare e rivendicare. Quali sono dunque le precauzioni da prendere affinché l'inferno (o un lungo purgatorio...) non sia lastricato di buone intenzioni.

Burocrazia e management: due rischi di proletarizzazione

Lo studio dei mestieri e delle professioni mostra che la scuola non è l'unica al mondo. Dall'agricoltura alla gestione finanziaria, dall'edilizia alle cure mediche, i domini di attività e le categorie professionali evolvono, guadagnano o perdono importanza, potere, credito, autonomia, ecc.

Spesso si mettono in contrapposizione due tendenze: una alla *proletarizzazione*, dove il lavoro viene sempre più determinato dall'esterno, con delle regole, delle norme, delle procedure, degli algoritmi, delle macchine, dei robot ideati da esperti; un'altra alla *professionalizzazione*, dove l'esperto è il lavoratore stesso che immagina delle risposte adeguate a dei problemi complessi e sempre singolari, attraverso dei saperi e una deontologia definiti e sviluppati collettivamente. Si avrebbero dunque due orizzonti simmetrici e alla fine questa scelta: o un mestiere si organizza per guadagnare in autonomia, ma anche in responsabilità e in obbligo di auto-controllarsi; o rinuncia a queste esigenze e accetta di essere determinato e sorvegliato da altri, e dunque

di proletarizzarsi. Sono per l'appunto due i rischi esistenti, fatto che rende più complesso il problema e la sua soluzione.

Il primo di questi rischi si chiama *burocratizzazione*. Nella scuola è conosciuto perché siamo in gran parte gli eredi di questa forma di regolazione: il trattamento degli allievi vuole essere sia giusto sia equo perché si rifà a delle regole oggettive che si impongono a tutti i docenti, che vengono decretate da un'amministrazione centrale, che sono pensate meglio e che sono meno parziali di quelle di un terreno predisposto ai compromessi. I vantaggi di questo sistema sono conosciuti, ma si sa anche che dei docenti si sono battuti e si battono tuttora per guadagnare in autonomia, per tenere conto dei bisogni locali, per formare gli allievi interagendo con loro piuttosto che obbligandoli a seguire un programma e dei metodi rigidi che impediscono – con un eccesso di regole – di regolare le cose in modo intelligente.

I piani di formazione per cicli, i libri di testo modulabili o i progetti di sede sono anche nati su iniziativa di docenti: hanno aumentato il loro margine di manovra, il loro campo di competenza e dunque il loro diritto di rivendicare il riconoscimento simbolico e materiale dei loro meriti. Ma quando c'è maggiore libertà, si può rimpiangere il tempo in cui i docenti della Repubblica venivano protetti dai "capricci" del loro ambiente.

Ed è qui che finisce il primo rischio e inizia il secondo. Il rifiuto delle rigidità burocratiche sfocia spesso in una logica manageriale che inverte tutto il ragionamento. Non è più la *règle* che fa la performance e l'equità, ma la *dérégulation*. Non sono più le procedure che governano il lavoro, ma la qualità del prodotto e il suo successo presso la clientela. Ha meno importanza quello che si immette nel sistema (gli input) di quello che ne esce (gli output) e del modo con il quale si motivano ormai i lavoratori a migliorare: remunerando la loro efficacia e la loro creatività piuttosto che l'applicazione meticolosa di prescrizioni inadatte. Il problema, si sa, è che abusare di un tale rimedio può rendere ammalati a sua volta. Se il successo è l'unico criterio di soddisfazione, esso mette continuamente tutti in competizione, cosa che può generare egoismo, opportunismo, sofferenza, non-senso, speculazioni e bruschi cedimenti. Il paradosso dell'eccesso di libertà è che questo giova a una élite di vincenti mentre pesa sulla massa dei perdenti, quella degli allievi messi da parte, ma anche dei loro docenti strumentalizzati: a cosa serve abbandonare i condizionamenti burocratici, se è per cadere sotto quelli di un management liberalizzato, mondializzato, del consumatorismo culturale, di una mercificazione dei saperi e dei rapporti di lavoro nella scuola?

C'era dunque un continuum binario: *proletarizzazione* contro *professionalizzazione*. Ma ecco due derive possibili: una per eccesso (burocrazia), l'altra per mancanza (management) di normalizzazione. Si può fare l'ipotesi che le due tendenze si oppongano su tutto, si neutralizzino quindi tra di loro, e facciamo dunque una causa comune contro le velleità di sviluppo. Non bisognerebbe cambiare niente, o soltanto quello che serve per garantire l'equilibrio tra l'ordine ereditato e il lasciar fare. Siccome c'è il rischio – per i docenti – di essere limitati nelle direttive o al contrario espo-

sti alle esigenze di un mercato, non si modifichi nulla per paura di vedere la scuola immediatamente sanzionata. Per esempio: non si redigano dei quadri di riferimento per le competenze, potrebbero diventare un *cahier de charges* vincolante e/o il mezzo per costringere ogni docente ad entrare in concorrenza con i colleghi. Potrebbero anche implicare forzatamente il lavoro di squadra e un rapporto critico nei confronti dei metodi pedagogici... ciò che sarebbe il contrario del mercato libero e una sottomissione, e che mostra che forse bisogna disegnare non due, non tre, ma ben quattro orizzonti.

Doppio controllo del lavoro e risoluzione dall'alto

Ripartiamo dai due rischi: la burocrazia si caratterizza tramite delle regole vincolanti e il controllo interno della conformità/adequazione dei gesti di ogni lavoratore (tramite macchine e/o persone incaricate dell'ispezione); il management non accorda questa fiducia agli uffici di studio e

Foto TiPress/C.R.



all'amministrazione, e cerca la performance attraverso il controllo esterno dei risultati del lavoro; poco importano le procedure fin quando si ottiene ciò a cui si mira. C'è sì un'opposizione di paradigmi, ma questa porta su due piuttosto che su una sola dimensione. Poiché se il *liberalismo deregolamenta*, la burocrazia non si limita a regolare: essa regola. Questo è diverso. Regolare significa formulare in anticipo ciò che bisognerà fare per lavorare bene. Significa emanare delle regole, delle norme, una prassi da seguire che forse non porterà sempre alla riuscita, ma che protegge il lavoratore fintanto che egli agisce conformemente ai regolamenti. Si può controllare a posteriori, confrontando il plusvalore che producono due docenti, due sedi scolastiche o due sistemi scolastici: anche ciò è una regolazione, e abusarne può provocare una dequalificazione, ma è di fatto un altro modo di aggiustamento/adattamento. In totale, può esserci presenza o assenza dei due livelli di controllo. E se due logiche come queste possono essere presenti o assenti, ne risultano ben quattro combinazioni.

Rappresentiamo le cose con l'aiuto di due assi ortogonali (cfr. figura a pag. 8). Sulle ascisse, la regolazione attraverso gli *input* (leggi, programmi, metodi, manuali, diplomi e salari dei docenti, ecc.): in un estremo essa è assente, nell'altro, è presente; tra i due, è più o meno operante. Sulle ordinate, la regolazione attraverso gli *output* (risultato degli allievi, soddisfazione dei genitori, graduatorie dei paesi e degli istituti, ecc.): anch'essa alcune volte si manifesta, altre no, e può soprattutto variare in modo continuo entro i valori -1 e +1. L'incrocio dei due assi disegna quattro quadranti dove noi ritroviamo gli ideali-tipo evocati fin qui, ma dove emerge anche un modo diverso di pensare: dapprima per la loro combinazione, in seguito per la loro evoluzione.

- Il *modello burocratico* (quadrante iv) regola mediante ciò che entra nel sistema piuttosto che attraverso ciò che ne esce. Si caratterizza per le procedure formali, impersonali, identiche per tutti e dalle quali si presume debba scaturire un'azione collettiva appropriata. Il controllo è principalmente interno: garantisce che il lavoro reale sia conforme al lavoro prescritto. In casi estremi finisce per controllare, non tanto per migliorare l'attività quanto per controllare tout court (si pensi, a questo proposito, a Kafka).
- Il *modello manageriale* (quadrante ii) si situa nel quadrante opposto. Orizzontalmente esso deregolamenta ciò che era regolamentato: è più importante agire in modo da soddisfare il cliente e battere la concorrenza, piuttosto che applicare correttamente le regole. Viene valorizzato il successo, non l'ortodossia. Il controllo non scompare, ma cresce sull'asse verticale. Diventa esterno, misura i risultati nonché lo scarto rispetto agli obiettivi, tradone delle conclusioni ai fini della normalizzazione. Se delle pratiche sono giudicate efficaci, le si impone o le si incoraggia con degli incentivi. Altrimenti, esse vengono penalizzate, si chiede il loro abbandono oppure si licenziano gli impiegati dichiarati incompetenti. Nei casi estremi, l'ossessione per il rendimento prende il posto della ragione (si pensi al film "Tempi Moderni").

I docenti e i quadri di riferimento per le competenze: è possibile conciliare lo sviluppo della professione e la tutela dei docenti?

L'evoluzione del mestiere del docente: quattro modelli

Regolazione attraverso gli output		
Manageriale Performance e controllo esterno ii	Professionale Deliberazione e controllo misto i	
iii		Regolazione attraverso gli input
Eroico Ispirazione e autocontrollo iii	Burocratico Procedure e controllo interno iv	

Supponiamo adesso che si sopprima d'un solo colpo qualsiasi controllo interno e qualsiasi controllo esterno. Ammettiamo che possiamo tutti sognare di un tale mondo, soprattutto quando siamo potenzialmente dalla parte dei controllati... Per evitare di limitare le iniziative dei docenti, si accorda loro una "libertà pedagogica", richiedendo competenza e integrità professionali. E, per proteggerli dall'ansia e dal mercantilismo diffusi, si rinuncia all'idea di quantificare i saperi appresi dai loro allievi e la parte di questi saperi risultante dal lavoro dei docenti. Poco importano gli *input*, poco importano gli *output*, tutto è regolare dal momento che il maestro è tenuto a sapere che cosa è bene per i suoi allievi (si può mettere in dubbio la sua scienza?) e a prendere le giuste decisioni in base alle contingenze (si può dubitare della sua coscienza?). Chiamo questo modello *eroico* (quadrante iii), perché si incarna nella figura del maestro carismatico che fa – solo contro tutti (contro la gerarchia, contro gli allievi, contro i genitori, contro la società, contro la ricerca, contro i suoi colleghi, ecc.) – ciò che è bene, seguendo più l'ispirazione che le norme, non avendo bisogno di nessun controllo poiché si controlla da sé, ignorando le tradizioni e le innovazioni. Non cito esempi perché la letteratura e il cinema romantico hanno trattato in abbondanza tale figura – l'ossimoro – del superuomo ordinario.

Questa figura è poco tematizzata nella ricerca in educazione, forse perché nega qualsiasi interesse pratico ai saperi pedagogici. È importante notare che l'assenza di mercantilismo (management) e di conformismo (burocrazia) erige il maestro eroico ad una specie di artista dell'insegnamento: ben troppo occupato a dare luogo a un happening permanente per preoccuparsi di cose talmente banali come la ricerca di ciò che è comodo o il rispetto delle convenienze. Questo artista – anche e soprattutto se è mal pagato – non è un proletario. Che egli venda o no i suoi quadri, è dalla sua libertà di creare – di non essere condizionato – che trae il



Foto TiPress/F.A.

suo orgoglio. Questa figura del terzo tipo è importante, perché coloro che sono rimasti delusi dalla burocrazia, dal management e dalle loro contraddizioni hanno spesso la nostalgia di un'età dell'oro in cui i docenti avrebbero insegnato in un mondo privo di ostacoli, senza che a nessuno venisse l'idea di sorvegliarli. Che questa età dell'oro sia esistita veramente o no è oggetto di dibattiti ricorrenti, ma la questione non è questa: il problema è piuttosto sapere se si può sfuggire al doppio controllo proveniente dal basso o dall'alto. Dal basso, vale a dire sognando un maestro onnipotente, che definisce ed esamina da solo la validità del suo lavoro. Dall'alto, vale a dire attribuendo a ogni controllo il compito di moderare gli altri, facendo dunque in modo che le norme del lavoro verifichino i loro effetti e gli effetti del lavoro verifichino le sue norme. In questo *modello professionale* (quadrante i), non si sceglie più tra *input* e *output*: si stabilisce che i due *di fatto* sono presenti; anche per un medico sarebbe irragionevole reinventare la medicina per conto suo oppure prescrivere dei trattamenti standardizzati a pazienti con mali differenti: perché i docenti dovrebbero scegliere tra la presa a carico dei bisogni dei loro allievi e i saperi accumulati dai loro predecessori? Le due cose possono combinarsi e potenziarsi a vicenda.

Il quadro di riferimento: un riferimento per e attraverso i professionisti

Ecco un'ulteriore complicazione: la scuola deve senza dubbio prendersi cura di tutti coloro che vi lavorano: di quelli che insegnano e di quelli che imparano. Come sostenere il lavoro dei docenti per far sì che esso sostenga a sua volta quello degli allievi? Le procedure burocratiche proteggono i funzionari, ma nell'era della pedagogia differenziata "svolgere il programma" e "fare il proprio lavoro" non sono equivalenti. La valutazione dell'effetto-docente, dell'effetto-istituto o dell'effetto-sistema può apportare degli elementi esterni di apprezzamento, ma come "ménager en manager" (gestire con il management) se le cifre non si riferiscono a dei valori condivisi all'interno dell'istituzione? È per non dover scegliere tra un "impossibile obbligo di risultati" e uno "sterile obbligo di procedura" che Perrenoud (1996) propone di sostituirli con quello che lui chiama l'"obbligo di competenza". La competenza non assicura il successo, ma lotta contro l'insuccesso. Essa non si riduce alle regole, ma interroga le norme. Pone una cosa – agire con correttezza – di fronte all'altra – definire la giustizia. Ed è camminando su queste due gambe che si sviluppano le professioni: quella di un corpus di saperi condivisi che permette di giudicare ciò che produce *effettivamente* taluno o talaltro modo di lavorare; quella di un codice di deontologia che ricollega ogni effetto rilevato ad un'etica, fissando collettivamente ciò che bisogna o meno *valorizzare*.

Per Lessard (2009, pp. 135 ss.) il mestiere di docente potrà svilupparsi in modo duraturo soltanto a condizione di professionalizzarsi, e una professione non sceglie tra un ideale – per quanto sia eroico – e la relativa messa alla prova dei fatti: essa combina le due cose in un quadro di riferimento per le competenze fondato sia da una parte sul lavoro reale e il lavoro prescritto, sia dall'altra su quello che la pratica può e su ciò che da essa ci si aspetta tenuto conto di tale realtà. Un quadro di riferimento di questo genere non deve essere né troppo vago, per non lasciare che ogni persona si affidi solo alla sua genialità (controllo esterno, management tramite gli *output*), né troppo dettagliato, per non intralciare le sue iniziative e la sua comprensione delle situazioni (controllo interno, *input* burocratici). Lessard determina quattro caratteristiche di un tale strumento, che qui di seguito vengono brevemente commentate:

1. Il quadro di riferimento presenta un'*architettura esplicita* della professionalità docente. Ha il doppio merito di fissare un quadro dal quale nessuno deve allontanarsi, ma che si può anche – proprio perché è stato redatto – discutere.
2. Formula le competenze fondamentali del mestiere tenendo conto degli *insiemi di situazioni* che un professionista può incontrare. Queste situazioni non devono essere né troppo generali, né troppo puntuali se si vogliono preparare veramente i docenti.
3. Il quadro di riferimento richiede un'*analisi dello scollamento tra lavoro reale e lavoro prescritto* lungo il percorso della formazione iniziale e continua dei docenti. Quest'analisi può soltanto avere luogo se le norme vengono discusse e se gli effetti del lavoro vengono valutati.
4. Tutto questo processo postula dunque l'esistenza di sa-

peri professionali da stabilire, da conservare e da rinnovare collettivamente. Questi saperi sono a metà strada tra le esperienze del territorio e la ricerca scientifica, dove si stimolano reciprocamente.

Non è facile mantenere l'equilibrio, poiché ogni quadro di riferimento può molto velocemente diventare quello che dovrebbe *a priori* evitare: lo strumento di una regolazione tecnocratica dove il docente non deve fare altro che eseguire dei comportamenti standardizzati (le "buone pratiche"); o l'alibi di un'istituzione che respingerà ogni richiesta di inquadramento normativo con la motivazione che un professionista degno di questo nome può fare a meno della supervisione da parte di un potere onnipotente (l'"autonomia professionale").

Il problema dell'inizio non è stato risolto, ma almeno è stato posto in modo franco e permette di individuare i doppi discorsi, in cima come in fondo all'organigramma. È molto ambizioso? Sì, certamente. È inutile? Spero di avere mostrato di no. Se i professionisti dell'educazione – docenti, quadri, ricercatori, formatori – non definiscono *tra di loro* ciò che è e ciò che deve diventare il loro lavoro, questo verrà definito *dall'esterno*, da un potere politico e/o economico di cui possono non interessarsi, ma che in compenso si interesserà a loro. Forse li tratterà male. Forse li coccolerà. Ma come potrebbe emanciparli senza il loro coinvolgimento? Per concludere credo che non si debba tanto preoccuparsi o rallegrarsi dell'apparizione di quadri di riferimento, ma occorra piuttosto chiedersi *chi* li redige, li valida, se ne serve, e per *quali* usi in verità. Più si individualizza ogni operazione, meno si coinvolgeranno tutti i professionisti della scuola, docenti e ricercatori compresi, più il carico della competenza peserà sulle singole persone, e più si rischierà di alimentare due miti simmetrici: da una parte quello del docente onnipotente e dall'altra quello del suo isolamento necessario. Ho provato a mostrare che una via d'uscita interessante si trova piuttosto verso l'alto: in un uso ponderato, regolare, sdrammatizzato, di strumenti che devono servire a riunire gli insegnanti così come a proteggerli in quanto persone, a rinforzare la loro professione così come a incitarli a interrogarsi, senza vergogna né compiacenza, sui risultati della loro azione. Come minimo bisognerebbe senz'altro coinvolgere i docenti nella costruzione di quello che si vuole fare per il loro bene. Ma questa è un'altra storia.

(Testo tradotto e rielaborato da Brigitte Jörimann Vancheri)

Bibliografia

- Cavalli, A. (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 127-144). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996). L'évaluation des enseignants: entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Éducateur*, 10, 24-30.

* Docente presso l'Università di Ginevra, Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione

Identità professionale del docente: un percorso in salita

di Elena Mock* e Leonia Menegalli**

Il ruolo e la professionalizzazione del docente sono temi all'ordine del giorno che vengono discussi sia in contesti deputati a queste riflessioni, sia in ambiti molto meno formali quali le cene di famiglia, gli incontri di genitori al caffè, fuori dalla scuola mentre si aspettano i figli, eccetera. Per questo motivo prima di riflettere sul significato della professionalizzazione del docente abbiamo ritenuto interessante approfittare di una "indagine" proposta ad una quarantina di genitori e allievi di quinta elementare da un docente dell'Istituto scolastico di Sorenago (A. Battaini) che ci dà l'occasione di proporre alcune riflessioni legate alle aspettative dei genitori intervistati. Qui di seguito riportiamo le considerazioni più significative dei genitori con le nostre riflessioni sui temi che emergono.

Viene ribadito il ruolo centrale della famiglia, che secondo i genitori rimane la principale agenzia educativa: «il ruolo educativo deve rimanere nelle mani della famiglia»; «al maestro il compito di "consolidare le regole", di sviluppare nei bambini la capacità di stare in gruppo, di darsi e rispettare delle regole»; «al maestro il compito prioritario di trasmettere passione per le cose, stimolare la curiosità intellettuale, il piacere della conoscenza, la capacità nel bambino di imparare autonomamente, di saper organizzare lo studio».

È interessante rilevare il riferimento alla passione di chi insegna e di chi impara, d'altronde anche Dante definiva lo studio «l'applicazione dell'animo innamorato» e Tommaso D'Aquino «l'appassionata applicazione della mente». Questo richiamo alla passione sembra essere uno degli elementi centrali della relazione allievo-docente anche dal punto di vista dei genitori. Sempre nell'indagine, i genitori, in modo molto intuitivo, fanno riferimento all'importanza del «piacere allo studio» e «al compito di preparare il bambino alla vita», di «insegnare il senso di responsabilità e di sacrificio attraverso anche il lavoro personale a casa» nonché di «stimolare la curiosità e la voglia dei bambini di conoscere». Secondo alcuni «il docente deve infondere autostima, fiducia in se stessi, serenità, comprensione e rispetto verso l'altro. Si sottolinea «lo stare bene con

se stessi, in contrapposizione a emarginazione, tensioni, preoccupazioni e isolamento».

I genitori chiedono «dialogo, partecipazione attiva, una costante tensione verso l'apprendimento (livellare non verso il basso ma verso l'alto) e una buona relazione in classe con l'adulto e i compagni».

Mauro Baranzini (2007) fa notare come sia «necessaria la messa in atto di strategie per favorire i rapporti interpersonali tra scuola e famiglia, in un'ottica di dialogo, cooperazione, partenariato educativo tra scuola e famiglia con responsabilità differenti che si completano a vicenda. [...] La relazione attiva considera la famiglia come una risorsa/partner e rende possibile un coinvolgimento e una partecipazione reale al progetto formativo del figlio».

Il docente deve avere buone capacità didattiche per stimolare nel bambino il desiderio di apprendere, di spingersi oltre la soglia del ragionamento e della conoscenza, deve essere in grado di motivare i suoi allievi senza cadere in semplificazioni e banalizzazioni. Dobbiamo chiederci come continuare a fare scuola senza sacrificare la qualità dell'insegnamento, senza ripiegare sul facile, senza cedere alla tentazione di una "scuola-intrattenimento" ma anche senza produrre emarginazione (cfr. Annamaria Gélil, 2010). Questi riferimenti permettono di soffermarsi sulle importanti attese che bambini, famiglie, autorità e società riversano sulla scuola e quindi sull'insegnante.

Una scuola che sotto l'attenta osservazione della società intera deve confrontarsi con una crescente complessità, dove anche le relazioni tra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente evolvendo. Ogni persona si trova nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio lavoro; le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Proprio per questo motivo l'obiettivo della scuola non può essere quello di inseguire lo sviluppo delle singole tecniche e competenze, bensì quello di formare ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza

*Come si può conoscere se stessi?
Non mai attraverso la contemplazione,
bensì attraverso l'azione.
(Goethe)*

degli scenari sociali e professionali presenti e futuri.

Il docente non può più limitarsi ad essere un trasmettitore di nozioni, deve divenire professionista dotato di una solida preparazione specifica e di un'elevata autonomia progettuale operativa.

Il ruolo del docente rimane comunque uno dei più difficili da definire, in quanto si tratta di una professione che richiede un insieme di capacità e competenze che spesso non possono essere raccontate e descritte o insegnate nel loro insieme. Insegnare non si riduce alle sole conoscenze disciplinari o competenze pedagogiche benché importanti. Insegnare esige la messa in atto di competenze sempre più esperte e complementari perché non si deve credere che basti insegnare perché gli allievi apprendano (cfr. Philippe Perrenoud, 2010). In una recente pubblicazione (Bucheton, 2009) sembrano essere quattro «les goûts qui encadrent le métier d'enseignant: le goût du jeu, le goût des autres, le goût des mots et le goût du silence».

La professione del docente e il suo ruolo lo pongono costantemente di fronte a vincoli che non devono essere trascurati, ma che non possono neppure essere sciolti completamente. Il «doppio vincolo» (Bateson, 1972) con cui si trovavano confrontati i docenti fino ad alcuni anni fa riguardava in particolar modo la difficoltà di far coincidere i programmi scolastici con i diversi bisogni dei bambini, con le loro diverse capacità di apprendimento, cercando per quanto possibile di adattare le contemporanee teorie pedagogiche sulla diversificazione degli apprendimenti, sul rispetto dei ritmi dei bambini e sull'importanza della socializzazione nell'apprendimento (L. Vygotsky; J. Bruner). Negli ultimi tempi il «doppio vincolo» ha assunto più dimensioni: infatti, il docente si trova confrontato con una nuova realtà composta di un pluralismo culturale, di un cosmopolitismo e di una crisi d'appartenenza in cui i saperi e le certezze scientifiche appaiono fluidi e in continuo cambiamento. Con lo sviluppo delle nuove tecnologie si vanno modificando anche gli stili cognitivi e le modalità d'apprendimento. Questo non può che creare una molteplicità ed eterogeneità d'attese, spesso con-



Foto TiPress/F.A.

tradditorie, come si può ben osservare nell'indagine ai genitori. E se è vero che la scuola non può essere molto diversa dalla società che la genera, una società povera di valori e carente di leaders propositivi ha inevitabilmente una scuola con pochi valori di riferimento e spesso anche disorientata. Non sorprende che tutto questo ci conduca ad una scarsa condivisione di valori, finalità, stili educativi, ma anche ad uno sforzo nel comprendere e gestire la complessità in continuo mutamento.

La scuola come istituzione, organizzazione e comunità sembra lo spazio in cui ancora si può mettere in linea il corpo e la mente continuando a costruire il processo di insegnamento/apprendimento in forma sequenziale, riproducibile, standardizzato, sviluppando una cultura interna come insieme di valori, regole, conoscenze e comportamenti nonché consolidando pratiche didattiche e sistemi di valutazione degli studenti.

Per continuare a costruire l'importante processo di insegnamento/apprendimento si richiede all'insegnante di essere consapevole della complessità in cui agisce e di assumere un ruolo

professionale molto socializzato, intendendo con ciò che sia un professionista collocato dentro un'istituzione e che ne consideri la dimensione regolativa e normativa, che si collochi nell'organizzazione scuola intesa come dimensione gestionale e decisionale, che si posizioni in un atteggiamento dialogico e negoziale, inteso come dimensione comunicativa.

Si chiede sempre più all'insegnante di essere un professionista riflessivo (Schön, 1993) che sappia scegliere, decidere, comunicare e quindi agire nella complessità tra vincoli e condizioni, rischi e conflitti.

Alcune ricerche americane (Tullio De Mauro, 2008) riconoscono che il maestro ha grande influenza sul livello di apprendimento dei suoi allievi: infatti quanto più egli è preparato ed è in grado di fissare obiettivi alti per i suoi allievi, rivedere costantemente le sue strategie operando in modo riflessivo, coinvolgere gli studenti e le famiglie nel processo di insegnamento, programmare nel dettaglio i percorsi che permettono a tutti gli allievi di raggiungere i propri obiettivi, tanto più saranno migliori i risultati dei suoi allievi.

Nonostante ciò è importante evidenziare come la qualità delle risorse che il docente può mettere in atto non dipendano solo ed esclusivamente dalle sue forze: le sue risorse per assumere una vera importanza devono essere sostenute da una direzione funzionale che presenti una buona leadership e dalla capacità diffusa negli istituti di lavorare per progetto e in team, così da creare confronto fra l'operato dei singoli. Più il docente sviluppa un sentimento di appartenenza all'istituto per cui lavora e meglio investirà le sue energie nella professione.

«Nella visione delle competenze richieste, l'insegnante è considerato come uno specialista dell'intervento educativo che ha come scopo la riuscita dei suoi allievi: deve per questo essere formato ai processi d'insegnamento/apprendimento che contribuiscono in maniera significativa alla riuscita educativa di tutti gli allievi.

Tutto ciò non può avvenire senza che vi sia una evoluzione delle norme e della cultura professionale: dei dirigenti scolastici, dell'amministrazione e degli insegnanti in modo che la responsabilità dello sviluppo professionale e una pratica riflessiva condivisa divengano degli ingredienti correnti del mestiere» (Lessard & Meirieu, 2004, pp. 308-309).

* Ispettrice delle scuole comunali

** Aggiunta dell'Ufficio delle scuole comunali

Bibliografia

- M. Baranzini (2007), *Rapporto 2007 - Identità professionale del docente*.
 A. Gélil (2010), *Scuola che cambia. Quale figura professionale per il docente*, in *Risveglio 2*.
 P. Perrenoud (2010), *Le contrôle, un sujet qui dérange*, in *Educateur*, no.5, 2010.
 P. Bucheton (2009), *L'agir enseignant*, Octarès Toulouse.
 G. Bateson (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi.
 L. Vygotsky (2006), *Psicologia pedagogica - Attenzione, memoria e pensiero*, Erikson.
 J. Bruner (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli.
 Z. Bauman (2002), *Modernità liquida*, Roma - Bari, Editori, Laterza.
 D.A. Schön (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo.
 T. De Mauro (2008), *Eccolo il bravo maestro*, in *Internazionale*.
 Lessard & Meirieu (2004), *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: PUL et Paris: De Boeck.

Difficoltà di lettura?

Un'indagine svolta nelle scuole primarie della Svizzera italiana

di Fabio Leoni* e Feliciano Tocchetto**

In queste pagine è presentata la sintesi di una ricerca condotta nelle scuole elementari della Svizzera italiana e finanziata dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica (FNS Do-Research). Il progetto, iniziato nell'autunno 2007 e terminato alla fine del 2009, ha affrontato un duplice compito: conoscere le rappresentazioni e i vissuti degli insegnanti di scuola primaria ed effettuare un rilevamento delle difficoltà di lettura degli allievi, allo scopo di quantificare la problematica.

Due ragioni hanno pure incentivato gli autori del presente studio ad approfondire la questione.

L'indagine «Quale continuità per l'aggiornamento di italiano nella scuola primaria?» (Canevascini e Attar, 2005), volta a raccogliere «i bisogni, i nuovi interessi, le richieste dei docenti in merito alla loro formazione continua, soprattutto nell'ambito dell'italiano», ha fatto emergere tra i bisogni formativi la tematica della progettazione di interventi o percorsi didattici per affrontare le difficoltà di apprendimento in ambito linguistico. Un'altra motivazione alla base di questo lavoro deriva dal fatto che a livello nazionale e nella Svizzera italiana non esistono un protocollo diagnostico e delle linee guida per l'aiuto di allievi con difficoltà significative di lettura, come in alcuni paesi tra i quali l'Italia (Consensus Conference, 2007).

Per i docenti di scuola primaria l'insegnamento della letto-scrittura è considerato una delle prime sfide, è uno degli aspetti che caratterizzano la loro professione. Il problema nasce quando un bambino non impara come gli altri. Alcuni insegnanti affermano di trovarsi in difficoltà di fronte alla natura delle disabilità e agli effetti che queste hanno sul percorso di apprendimento. In assenza di conoscenze e pratiche di identificazione del disturbo, ci si interroga sull'impegno dell'allievo, sulle condizioni familiari, facendo talvolta delle ipotesi poco pertinenti; vengono segnalati disinteresse, rifiuto, scarso impegno e problemi di comportamento in classe da parte del bambino o problemi di tipo relazionale. Mancando le conoscenze in merito a un fenomeno non si può ipotizzare che questo esista: infatti, la prima causa degli errori che si fanno con un bambino che presenta

un disturbo specifico dell'apprendimento è la misconoscenza del disturbo stesso.

Quadro teorico

Come rileva Jocelyne Giasson (2004), la ricerca concernente i lettori in difficoltà ha subito delle profonde trasformazioni, rilanciando la discussione e promuovendo nuove piste di lavoro con la volontà di coinvolgere gli insegnanti e i ricercatori, sia dell'ambito dell'educazione che dell'ambito neuropsicologico e medico, nella riflessione sulle ricerche e nella realizzazione di interventi fondati sui risultati che ne scaturiscono.

Interessanti sono gli apporti di Cellier e Lavallée (2004, p. 5): «*en l'occurrence, une explication génétique transférée dans un autre espace, celui de la pédagogie, produit un discours critique sur les pratiques actuelles des enseignants et substitue des propositions qui, elles-mêmes, renvoient à d'autres choix pédagogiques eux aussi prédéterminés*».

La lettura è un processo di costruzione di significato multiforme di tipo linguistico-concettuale, culturale e sociale. È un percorso caratterizzato dal passaggio dalla cultura orale a quella scritta. Il bambino per accedere al codice scritto è chiamato ad appropriarsi di abilità di decodifica e di esplorazione dei testi utilizzando le proprie conoscenze di parole, e abilità culturali più in generale. Con i necessari automatismi di lettura, il vocabolario di base permette il riconoscimento di parole senza bisogno di analisi.

Nei modelli proposti dalla letteratura scientifica si considera l'atto di lettura come un processo di attribuzione di significato a dei segni grafici, basato sulle informazioni provenienti da due direzioni: dall'alto al basso (top-down: importanza dell'anticipazione come strategia di lettura), e dal basso all'alto (bottom-up: importanza del trattamento fonologico dello stimolo visivo). I diversi approcci sono l'espressione dell'una, dell'altra o di entrambe le direzioni.

L'italiano è una lingua con un'ortografia trasparente che facilita la lettura, dove un suono corrisponde quasi sempre a un segno, differentemente dall'inglese o dal francese, che sono lingue molto più complesse da un

punto di vista fonologico. Come si avvicina naturalmente il bambino alla lettura in lingua italiana? Quale è il suo percorso spontaneo? Gli studi condotti da diversi autori (Martini, 1995; Frith et al., 1985; Stella, 1996; Tressoldi, 1996; Paulesu et al., 2001) hanno avvalorato le ipotesi che riconoscono l'affermarsi di un passaggio da una lettura indiretta a carattere fonologico a una lettura diretta di tipo lessicale, una volta consolidati quegli automatismi acquisiti con le prime esperienze di lettura prevalentemente decifratrice.

Le ricerche sugli interventi con i lettori in difficoltà si chinano su molteplici problematiche presentate dagli allievi. Questa considerazione ha condotto a evidenziare l'esistenza di profili differenti, sui quali risulta importante caratterizzare gli interventi. Dalla letteratura emergono tre tipologie di profili (Giasson, 2004).

1. *Bambini con difficoltà di accesso alla lingua scritta*: allievi che non hanno potuto familiarizzarsi con il codice scritto all'entrata nel mondo scolastico e non riescono a capire a cosa serve la lettura e cosa si debba fare per poter leggere.
2. *Lettori che non riescono a seguire il ritmo della classe*: allievi che presentano delle difficoltà di comprensione dovute a molteplici fattori, come povertà di vocabolario o mancata padronanza di strategie di comprensione.
3. *Lettori che presentano persistenti difficoltà di lettura*: allievi che, seppur con un insegnamento di qualità e la presenza di stimoli, presentano difficoltà di letto-scrittura nel corso del loro percorso di apprendimento. Le loro abilità di lettura permangono insoddisfacenti e sono bloccati allo stadio della decifrazione della parola.

Pur non tralasciando i primi due ambiti, per questa ricerca ci si è concentrati sul terzo gruppo con difficoltà definite come disturbi specifici dell'apprendimento della letto-scrittura. Questo gruppo concerne quei bambini, che pur non presentando malattie neurologiche o psichiatriche, ritardi mentali, gravi problemi sociali o ambientali, presentano importanti difficoltà nell'apprendimento di lettura e/o scrittura.

Risultati inerenti alle rappresentazioni e ai vissuti degli insegnanti

A 400 insegnanti è stato sottoposto un questionario sulle difficoltà di apprendimento della lettura con lo scopo di rilevare le loro rappresentazioni. I temi affrontati nel questionario sono stati i seguenti:

- le difficoltà di lettura;
- le cause dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA);
- le immagini dell'allievo con DSA;
- le fonti di informazione-formazione;
- le strategie e gli strumenti didattici;
- la definizione di dislessia.

Il tasso di risposta al questionario si è situato al 58,7%, con un risultato superiore alle aspettative iniziali. Successivamente sono pure stati intervistati nove docenti.

Secondo il 99,6% dei docenti che hanno risposto, le difficoltà di lettura sono importanti o molto importanti nell'apprendimento generale degli allievi, e più del 50% degli insegnanti individua gli elementi significativi nelle difficoltà di lettura. Un'elevata percentuale, viceversa, evidenzia elementi meno significativi. Questo potrebbe essere una ragione per cui a volte non viene affrontato il reale problema della difficoltà di lettura.

Il fatto che elementi significativi per l'individuazione di difficoltà di lettura non vengano evidenziati potrebbe essere dovuto all'incertezza che i docenti mostrano sul tema. Infatti, una buona percentuale non ha saputo esprimere opinioni in merito a diversi elementi, come ad esempio la sillabazione delle parole (31,4%) o gli errori fonologici (14,8%).

L'approccio alla letto-scrittura

Il 71% dei docenti che ha risposto al questionario concorda che il tipo di approccio alla lettura utilizzato durante la prima fase di accesso al codice può rendere più o meno evidenti le difficoltà; bisogna precisare che ciò non significa che sia l'approccio a creare le difficoltà, ma esso può contribuire ad accentuarle o meno.

I nove insegnanti successivamente intervistati segnalano tutti l'importanza di adattare gli approcci alle modalità di apprendimento del bambino,

specialmente quando si tratta di bambini che mostrano delle difficoltà, scegliendo un approccio globale interattivo, sillabico o misto. Un docente cita pure l'approccio alfabetico per i bambini in difficoltà.

I docenti intervistati, anche quelli che dichiarano di essere favorevoli all'approccio interattivo, nella descrizione dei fatti dimostrano di applicare un approccio misto. Essi affermano che è importante lavorare a livello di "lettera" e di "parola", in particolare con i bambini che presentano difficoltà, attraverso la ricerca di strategie didattiche più "tecniche" (SID) o "meccaniche" (VT), ossia mettendo in atto un approccio di tipo sillabico o alfabetico. Tutti i docenti intervistati si esprimono sull'importanza di attività a carattere fonologico e metafonologico. Rimangono diverse le posizioni sul momento opportuno per la loro introduzione, benché tutti i docenti la prevedano entro l'inizio della prima elementare, differentemente da quanto suggeriva Monighetti (1994), il quale affermava che «si impara a segmentare solo imparando a leggere» (p. 42) e non con attività mirate. «Secondo me è importantissimo [anticipare le attività fonologiche]. Io mi sono ritrovata a doverlo fare ancora in prima e, secondo me, sono cose che si potrebbero già apprendere all'ultimo anno di scuola dell'infanzia, [...]» (RQ).

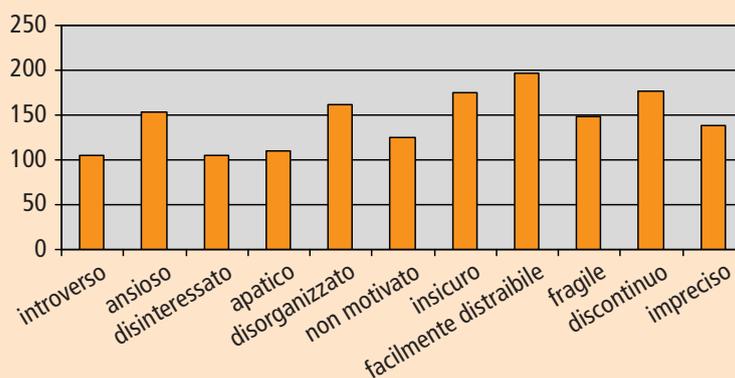
Disturbi specifici dell'apprendimento

Il questionario ha pure toccato le cause dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA): per il 56,6% dei docenti le cause non sono chiare. L'immagine dell'allievo con DSA è quella di un alunno poco brillante sul piano cognitivo ed emotivo. Su una lista di 42 aggettivi (20 positivi e 22 negativi), le scelte dei docenti sono orientate soprattutto su aggettivi a caratterizzazione negativa (cfr. figura 1).

La dislessia: strumenti, strategie per migliorare il successo scolastico e lavoro in rete

Per gli intervistati, una maggiore conoscenza della tematica li agevolerebbe nell'individuazione di indicatori di possibili disturbi e permetterebbe loro di intervenire più tempestivamente sia sul fronte del lavoro in rete, che nella loro pratica didattica: «[...] se non li aiuti e non intervieni tempestivamente diventa veramente un problema che trascini ancora in quinta e poi [...]» (IM). Questo pensiero si riscontra anche nella letteratura, infatti secondo Stella «la prima vera causa degli errori che si fanno con i bambini dislessici è l'ignoranza del problema. Le informazioni scientifiche sulla dislessia sono il primo passo perché agli insegnanti possa venire il sospetto che un bambino che non impara a leggere possa avere una disabilità specifica» (Stella,

Figura 1: Immagine dell'alunno con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)



Difficoltà di lettura? Un'indagine svolta nelle scuole primarie della Svizzera italiana

2004, p.70). I docenti interpellati tramite le interviste evidenziano l'importanza del lavoro in rete tra docenti, operatori di sostegno e famiglie; segnalano comunque dei problemi nella collaborazione con gli specialisti, per quanto riguarda l'uso di un linguaggio comune e la definizione di dislessia. Anche la famiglia ha un ruolo importante nell'accompagnamento di un bambino al quale viene riconosciuta una dislessia. Secondo i docenti intervistati è necessario investire del tempo nella collaborazione con la famiglia: «Ci vorrà un grosso impegno, un grosso da fare e poi una famiglia che ti segue, perché secondo me la famiglia, per un bambino, è molto importante. [...]» (RQ).

Risultati inerenti alle prove con gli allievi

Si è analizzata la diffusione della problematica su un campione iniziale di 824 allievi, composto da 418 soggetti di terza elementare e 406 di quinta classe. Per escludere l'ipotesi di difficoltà di lettura dovute a una serie di altre ragioni, sono stati indagati altri diversi fattori generatori di difficoltà, quali: italiano lingua II, problemi di udito, di vista, ritardo cognitivo, ...

Gruppo di controllo e bambini con risultati inferiori alla norma nella lettura di brani e non esclusi hanno svolto altre prove di secondo livello (Sartori, Job e Tressoldi, 1995), unite ad alcune prove fonologiche e metafonologiche. Considerate due deviazioni standard sotto la media per la velocità di lettura e i valori al di sotto del 5° percentile per la correttezza di lettura, sono state quantificate le percentuali di allievi che si trovano al di sotto della soglia critica per rapidità e/o correttezza. Nella tabella 1 sono riportate alcune percentuali relative a diversi fattori discriminanti emersi.

Osservando separatamente i risultati ottenuti dagli allievi di terza e di quinta elementare (cfr. figura 2), si evidenziano percentuali diverse con un incremento significativo del numero di allievi con difficoltà importanti in quinta elementare, aspetto che non emerge nel gruppo di controllo.

Quali le ragioni di questo incremento? Un'ipotesi plausibile potrebbe essere quella di una più difficoltosa esposizione al lessico scritto nel corso del secondo ciclo SE, che conduce questi

Tabella 1: Fattori discriminanti (%)

1	Rapidità nella lettura di parole: 36 allievi hanno una lettura lenta	4,37%
2	Rapidità nella lettura di non-parole: 31 allievi hanno una lettura lenta	3,76%
3	Rapidità nella lettura di parole e non-parole: 29 allievi hanno una lettura lenta nelle due prove	3,52%
4	Correttezza nella lettura di parole e non-parole: 14 allievi sono imprecisi nelle due prove	1,70%
5	Rapidità e correttezza nella lettura di parole e non-parole: 12 allievi sono lenti e imprecisi in tutto	1,46%
6	Rapidità e correttezza nella lettura di parole: 18 allievi sono lenti e imprecisi	2,18%
7	Rapidità e correttezza nella lettura di non-parole: 16 allievi sono lenti e imprecisi	1,94%
8	Rapidità e correttezza nella lettura di parole e non-parole: 36 allievi hanno difficoltà in due parametri tra i quattro considerati	4,37%
9	Rapidità nella lettura di parole, non-parole e del brano MT: 28 allievi presentano difficoltà nelle tre prove	3,40%

allievi a un minor beneficio della stimolazione. Anche allievi con difficoltà intermedie non hanno potuto beneficiare come altri dell'arricchimento lessicale dato dalla lettura (autogenerazione) e non hanno potuto maturare competenze sufficientemente elevate per una lettura scorrevole e corretta. Questa considerazione sarebbe opportunamente dimostrabile solo con uno studio di tipo longitudinale, ma è suffragata da autori quali Frank Ramus, che recentemente, nell'ambito dell'UNESCO World Dyslexia Forum 2010 di Parigi, ha affermato che il bambino con dislessia, seppur lieve, leggendo quantitativamente meno e con un dispendio superiore di energie, se non può al più presto beneficiare di una stimolazione per il deficit iniziale, più tardi svilupperà un ritardo accresciuto nelle competenze lessicali, nella fluidità e nella correttezza di lettura. Un'altra questione, degna di approfondimento di fronte a questi risultati, concerne l'influenza dell'autostima del ragazzo giunto in quinta elementare senza l'uso di particolari misure compensative e dispensative di fronte alla fatica della lettura. Anche il vissuto dei docenti emerso attraverso le interviste riporta tale preoccupazione. Alcuni docenti hanno effettivamente riscontrato una perdita di autostima da parte di alcuni allievi, segnalando l'importanza di dedicare loro più tempo per meglio valorizzarli: «[...] e questo, naturalmente, fa perdere fiducia e interesse, [...]» (GD); «il fatto che un bambi-

no fa fatica, sulla sua autostima ha un impatto importante, trovo» (SID).

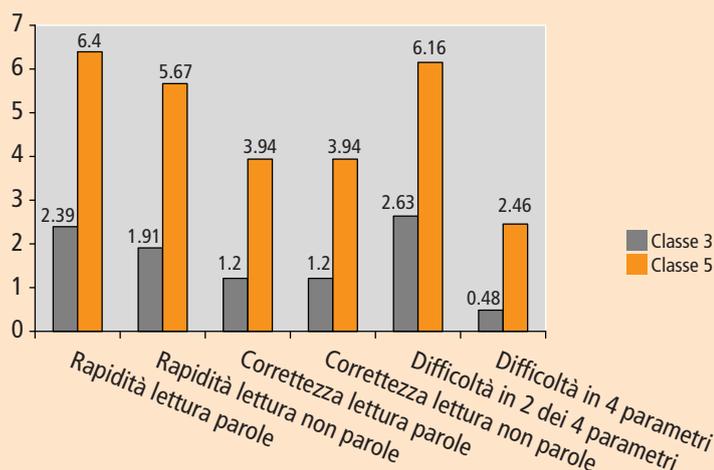
Conclusioni della ricerca

Le risposte raccolte confermano l'importanza dell'incidenza delle difficoltà di lettura nell'apprendimento. L'allievo con disturbi specifici dell'apprendimento è vissuto come un alunno non particolarmente brillante, sia sul piano cognitivo, che su quello "emotivo". Nel contempo emerge una forte volontà di poter aiutare maggiormente questi allievi tramite un miglior lavoro in rete e lo sviluppo di buone pratiche.

Il rilevamento nelle classi ha confermato le percentuali di difficoltà significative nella lettura attestate nella Svizzera italiana al 4,37% (rapidità, correttezza, lettura di parole e non-parole; difficoltà in due parametri tra i quattro considerati) già rilevate da altri autori (3,5-4,5%) sul territorio italiano. Appare perciò utile lo sviluppo di un piano operativo e formativo relativo a questa problematica.

Operativamente dalle interviste emerge l'utilità di proporre delle linee guida, delle raccomandazioni per la diagnosi e la messa in atto di misure compensative e dispensative atte a sostenere gli allievi e ad aiutare gli insegnanti nella loro missione professionale. Focalizzando il discorso sulla dislessia in particolare, emerge il disorientamento di alcuni docenti che hanno avuto in classe allievi dislessici. Gli insegnanti conoscono alcuni aspetti della problematica, ma appa-

Figura 2: Risultati per le classi III e V SE



iono insicuri nell'adozione di strategie appropriate e di eventuali misure dispensative. Emerge l'interesse per lo sviluppo di strumenti compensativi da adottare in classe e utili per tutti, soprattutto ora che sono facilmente disponibili le nuove tecnologie (ICT). I docenti sembrano essere concordi sulla fondatezza di un insegnamento differenziato. Ma una differenziazione senza misure particolareggiate basate sulla conoscenza del problema non riesce ad aiutare gli allievi con dislessia. Gli intervistati sottolineano l'utilità di un riconoscimento precoce dei segnali premonitori e un intervento tempestivo al fine di aiutare l'allievo in difficoltà, evitando un possibile scadimento dell'autostima in relazione alle proprie competenze cognitive. Per quel che concerne la formazione, un primo aspetto, emerso nelle interviste in modo inaspettatamente rilevante, riguarda il tema dell'approccio adottato per l'insegnamento della lettura e della scrittura. I docenti pur evidenziando l'utilità di lavorare sulla comprensione, sul senso nella lettura, hanno espresso l'interesse per l'approfondimento di altri approcci di base quali quelli alfabetici e sillabici, individuandone le caratteristiche, allo scopo di sostenere gli allievi in difficoltà. Lavorando esclusivamente sul senso, sovente, l'allievo in difficoltà tende ad adottare forme di anticipazione erronee. Appare utile rilanciare la questione dell'apprendimento della letto-scrittura, per meglio conoscere i processi mentali implicati e sottostanti alle diverse fasi di apprendimento della lettura, con i diversi approcci e loro caratteristiche, in relazione al funzionamento mentale degli allievi, così da poter assumere la necessaria flessibilità per favorire una differenziazione dell'insegnamento, evitando di generare ulteriori ostacoli agli allievi con difficoltà di lettura.

Un ulteriore elemento riguarda la prevenzione primaria e secondaria, con lo sviluppo di proposte per attività fonologiche e metafonologiche. Tutti i docenti del campione ne riconoscono l'importanza, pur non qualificandole come preventive, e sono del parere che esse vadano affrontate precocemente, già sin dalla scuola dell'infanzia. Tesi avvalorata dalla letteratura, secondo cui «a partire dai 3-4 anni si

possono cogliere sempre più numerosi indizi circa la crescente propensione del bambino ad interrogarsi sugli aspetti fonologici del linguaggio. Questa propensione traspare, prima di tutto, dalla sensibilità che i bambini mostrano su alcune caratteristiche strettamente fonologiche del linguaggio, quali le assonanze, le rime, i contrasti, [...] di cui come ben sappiamo, sono ricche le filastrocche e le poesie che i bambini imparano alla Scuola dell'infanzia» (Martini, 1995, pag. 16). Degne di valorizzazione sono le proposte sviluppate dai docenti. Alcuni insegnanti propongono interessanti iniziative nelle loro sedi per promuovere il piacere della lettura, soprattutto tramite attività teatrali, letture drammatizzate o addirittura coinvolgendo le famiglie con serate di animazione. Un docente racconta: «Ho già fatto diverse serate con i genitori, [...] genitori che leggono, figli che leggono. È interessante questo. Proponevo anche a loro [i genitori] delle attività, [...] ci si metteva d'accordo e sceglievamo anche un libro. [...] i genitori si assumevano l'incarico di iniziarlo, [...] se io leggo qualcosa in aula, i ragazzi hanno un piacere enorme, per la lettura del maestro. Dopo se non sanno che libro scegliere, lo inizi tu e dopo lo lasci lì e automaticamente arriva qualcuno che lo prende perché è rimasto colpito dalla storia. L'esempio quindi, il leggere insieme. Quello è stato molto interessante» (VT).

Ringraziamenti

Al progetto hanno collaborato Claudio Godenzi, Nora Lorenzetti, Simona Res-sighini, Anita Schmid e Maria Serratore, che ringraziamo, come pure tutti i docenti con i loro allievi e gli studenti ASP che si sono resi disponibili, collaborando direttamente al lavoro, le autorità e gli operatori scolastici del Canton Ticino e del Canton Grigioni, i prof. Giacomo Stella, Pascal Zesiger e gli stu-

denti del Master di Logopedia dell'Università di Ginevra, in particolare Lisa Mariotti e Anita Schmid. Allo sviluppo dell'indagine hanno pure collaborato i genitori del gruppo Svizzera italiana della Verband Dyslexie Schweiz.

* Psicologo FSP/SKJP spec. infanzia e adolescenza, docente-ricercatore SUPSI-DFA

** Pedagogista, docente-ricercatrice SUPSI-DFA

Bibliografia

- Consensus Conference – AID (2007). *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica*. Milano.
- Canevascini, S., Attar, L. (2005). *Quale continuità per l'aggiornamento di italiano nella scuola elementare?* Bellinzona: USR.
- Cellier, H., Lavallée C. (2004). *Difficultés de lecture: Enseigner ou soigner?* Paris: PUF.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. Marshall & M. Colthart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Lawrence Erlbaum.
- Giasson, J. (2004). *Etat de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté*. In *Revue des HEP*, no.1.
- Leoni, F., Tocchetto, F. (2010). *Difficoltà di lettura e dislessia: rappresentazioni, fatti e vissuti*, in: *DISLESSIA* giornale italiano di ricerca clinica e applicativa. Vol. 7, no. 2, maggio 2010. Ed. Erickson Trento.
- Martini, A. (1995). *Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta*. Pisa: Ed. Del Cerro.
- Monighetti, I. (1994). *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Paulesu, E., Demonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D. and Frith, U. (2001). *Dyslexia: Cultural diversity and biological unity*. Science 291.
- Sartori, G., Job, R. e Tressoldi, P. E. (1995). *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*. Firenze: OS.
- Stella, G. (2004). *La dislessia. Quando un bambino non riesce a leggere: cosa fare, come aiutarlo*. Bologna: Il Mulino.
- Tressoldi, P. E. (1996). *L'evoluzione della lettura e della scrittura dalla seconda elementare alla terza media*. In *Età Evolutiva*, n. 53.

Dall'educazione manuale e tecnica all'educazione alle arti plastiche

Un cambiamento di paradigma nel percorso formativo dell'allievo adolescente

di **Cristiana Canonica Manz*** e **Luigi Moro****

L'educazione alla manualità a diversi livelli e con varie accezioni è sempre stata presente nella realtà scolastica ticinese per permettere la conoscenza e l'affinamento di tutte quelle abilità necessarie per prepararsi ad affrontare il mondo del lavoro in ambito artigianale e tecnico e per acquisire importanti conoscenze per quello familiare, domestico, personale e culturale. Perciò, principalmente per questi motivi, sin dalla fine dell'ottocento queste discipline hanno avuto uno spazio nella formazione.

Infatti, i programmi di educazione manuale e tecnica (attività manuali, educazione tecnica e tecnica dell'abbigliamento) erano il frutto di un lungo percorso pedagogico che affondava le sue radici nel cosiddetto "lavoro femminile" per le ragazze e "lavoro manuale" per i ragazzi. Questo modello era stato in parte già modificato e fortemente modernizzato con l'avvento della scuola media, ma di fatto manteneva però la divisione delle classi in gruppi maschili e femminili. All'inizio degli anni novanta si registrava una svolta significativa grazie anche ad una Petizione al Gran Consiglio. Petizione nella quale si chiedeva esplicitamente di togliere questa componente fortemente sessista e discriminatoria. Nel 1997 i Programmi della scuola media vengono adattati ad una revisione del regolamento.

Tale adattamento aveva costituito un indubbio passo in avanti permettendo a questo momento formativo una continuità che aveva favorito l'inserimento di tutti gli allievi, senza differenza di sesso, in attività con caratteristiche diverse ma con obiettivi generali comuni.

La recente Riforma 3 della scuola media ha ulteriormente disciplinato queste materie conservandone gli aspetti specifici ma cercando di evidenziare e rafforzare quelli comuni. Ciò sempre con lo scopo di avvicinare l'allievo alla manualità come momento fondamentale di scoperta, sviluppo ed espressione delle attitudini e capacità personali; alla tecnica come fenomeno che influenza in modo determinante tanto la società nel suo insieme quanto l'individuo.

Tuttavia anche dopo questi cambiamenti l'area si presentava ancora in modo frammentario e con una gestione della griglia oraria molto complessa. Tale situazione non riusciva a cogliere quelle spinte innovative necessarie per modernizzare l'insegnamento in questo settore in modo efficace, in particolare poiché gli spazi reali di svolgimento dell'attività risultavano troppo esigui e frammentari.

Tale frammentazione si ritrovava, e per certi versi si accentuava, anche nell'ambito della formazione degli insegnanti a causa delle loro provenienze iniziali assai diversificate.

Nell'analizzare questa situazione sono emersi alcuni importanti interrogativi che sono stati dapprima approfonditi con una discussione sul profilo professionale del docente e sul ruolo che queste discipline avrebbero dovuto assumere nella formazione degli allievi, gettando uno sguardo anche verso esperienze formative praticate in altri cantoni. In seguito, la discussione è stata portata avanti dagli esperti disciplinari in collaborazione con due rappresentanti dei direttori che, con il consenso dell'Ufficio dell'insegnamento medio, hanno proposto di avviare una sperimentazione in alcune sedi di scuola media con il principale obiettivo di unire le tre materie in un'unica disciplina, insegnata, nel primo biennio, da un solo docente.

Al termine dei primi due anni di sperimentazione sono emersi parecchi motivi di riflessione e molteplici indicazioni puntuali, tra le quali alcune sono apparse più importanti; in particolare:

- la diversità di provenienza degli insegnanti risultava percepibile più che altro per degli aspetti "tecnici" legati essenzialmente alla tradizione disciplinare, ma non si notava per altri motivi, poiché l'insegnamento impartito appariva unito da un "approccio mentale", di contenuti e di metodologia, ancorato principalmente alla dimensione culturale comune delle attività manuali e favorito dallo stesso referente epistemologico dell'educazione visiva.
- il modello dell'insegnamento nei laboratori per mezze classi, condotti per tutto l'anno dallo stesso insegnante, con l'allargamento dei contenuti a tutti i campi dell'area, superando l'impostazione che prevedeva il cambio del gruppo alla fine del primo semestre permetteva finalmente di dare maggiore continuità didattica alle lezioni e relazionale con gli allievi, senza la precedente costrizione temporale.

Si delinea così una nuova figura di insegnante con competenze nei diversi ambiti, che operi in tutto il settore.

L'approfondimento della discussione attorno al cambiamento di profilo dell'insegnante dell'area ha inevitabilmente portato a una riflessione sul referente istituzionale costituito dal Piano di formazione, evidenziandone i limiti e, di conseguenza, sollecitandone la riformulazione.

Nel nuovo piano di formazione le tre "materie", attività manuali, tecnica dell'abbigliamento e educazione tecnica, che costituivano l'educazione manuale e tecnica, vengono strutturate in un'unica disciplina con una nuova denominazione: educazione alle arti plastiche.

Si tratta di un mutamento sostanziale, di un cambiamento di paradigma che, in particolare, nel primo biennio di scuola media, sposta l'asse portante dell'area, incentrato principalmente sulla dimensione delle tecniche e della tecnologia, verso un ambito di manualità più vicina al mondo dell'artigianato e del design con il forte referente culturale delle arti e delle arti applicate rendendo tutto il settore maggiormente organico.

Alcuni aspetti più specifici e più marcatamente vicini al mondo della tecnica trovano una loro collocazione nel secondo biennio, in IV media, nell'ambito dell'opzione obbligatoria "Capacità espressive e tecniche", in Tecniche di progettazione e costruzioni, che sostituisce il Disegno tecnico, permettendo di rispondere in maniera mirata ai bisogni dell'allievo che si avvia verso scelte di studi secondari o indirizzi professionali. Si tratta comunque sempre di un'opzione che approfondisce alcuni aspetti del disegno tecnico, declinato in modo più moderno anche con l'ausilio di mezzi informatici, e che li concretizza ulteriormente con la costruzione di oggetti progettati con questo linguaggio universale.

Tutti questi cambiamenti vengono proposti evidentemente per valorizzare e rafforzare la dimensione della "manualità" nella scuola media, inserendola in una visione dell'insegnamento più moderna, attuale e dinamica.

La nuova impostazione dell'area porta ad alcuni cambiamenti di carattere organizzativo che vengono effettuati senza modificare la griglia oraria.

In questo ambito l'aspetto più rilevante riguarda la modifica dell'attuale suddivisione semestrale con l'alternanza dei gruppi, che sarà sostituita con l'insegnamento per mezze classi durante tutto l'anno.

Il superamento della frammentazione precedentemente descritta consente finalmente di affrontare più coerentemente la riflessione sui contenuti della disciplina e di valorizzare la dimensione cognitiva della manualità.

Infatti, tra i molteplici aspetti culturali e tecnici che rientrano nella nuova disciplina riteniamo centrale l'importanza della concettualizzazione dei processi cognitivi legati alla manualità per la formazione dell'allievo e per lo sviluppo della sua identità¹.

Questa concettualizzazione risulta fondamentale anche per la costruzione dell'identità professionale del docente, per la focalizzazione della dimensione culturale della disciplina e per la concretizzazione dei processi operativi. Evidenziamo, inoltre, l'importanza della manualità nella formazione dell'identità del soggetto in formazione, della dimensione del gusto, della consapevolezza e della padronanza estetica.

Questi principi trovano forma nel nuovo Piano di formazione nella presentazione dell'identità della disciplina, dove vengono ampiamente trattati. In particolare:

- l'insegnamento dell'educazione alle arti plastiche permette all'allievo di avvicinarsi al vasto patrimonio culturale delle arti applicate, dell'artigianato e in generale a quello legato al "fare manuale", attraverso lo sviluppo delle abilità manuali;
- la nuova disciplina non si riferisce esclusivamente ad un campo operativo pratico, dove evidentemente si privilegia il fare e l'apprendimento attraverso attività che portano alla concretizzazione di concetti e idee, ma è comprensiva di una innegabile componente di pensiero e intelligenza e di una componente culturale;
- per arti plastiche si intendono quelle arti visive che implicano l'uso di materiali che possono essere plasmati, modellati, modulati, quindi trasformati in forma tridimensionale. Le arti plastiche sono quindi: l'architettura, la scultura, la ceramica, l'arte tessile, l'arte cartacea, la lavorazione del legno, del metallo, del vetro, della plastica, ecc., riferite a tutto l'ambito delle arti applicate.

Viviamo in una società e siamo attivi in una scuola che privilegia l'attività intellettuale astratta rispetto a quella concreta, pratico-manuale. A maggior ragione, anche per questi motivi, riteniamo che la manualità rappresenti un momento importante e insostituibile per una crescita armoniosa degli allievi, in quanto stimola la scoperta di capacità e sensibilità sensoriali e motorie che si stanno perdendo.

L'educazione alle arti plastiche contribuisce pertanto in modo determinante allo sviluppo di questa capacità pratico-intellettuale che non può essere trascurata in una visione globale dell'allievo.

La realizzazione manuale di un progetto induce a riflettere, a strutturare il pensiero e a organizzarlo in forma consequenziale ed analitica, caratteristiche queste che si stanno perdendo.

Lo sviluppo ordinato di queste capacità porta ad acquisire delle conoscenze che si iscrivono nell'ambito culturale ed epistemologico dell'area plastico-visuale in quanto essa



comprende un vasto ambito artistico, artigianale e di arti applicate.

Un altro importante aspetto della manualità è la dimensione antropologica, intesa come necessità e piacere dell'uomo, così come la dimensione ludica, la gioia di lavorare, di creare e di scoprire.

Appare quindi significativo riconoscere e sostenere il valore della manualità in ambito pedagogico, oltre che per educare alla creatività, anche per educare a uno sguardo estetico sul mondo. È quindi fondamentale che il lavoro manuale di natura creativa sia nella scuola ampiamente sviluppato².

In questa presentazione si colgono inoltre gli aspetti della profonda relazione con l'educazione visiva quale referente culturale e metodologico.

Questa nuova impostazione consente quindi di creare un'area comune disciplinare delle due materie, più organizzata, articolata e ricca di potenzialità interdisciplinari.

Anche il ruolo dei docenti risulta maggiormente consolidato e coeso poiché nella maggior parte dei casi l'insegnamento delle due discipline è impartito dalla stessa persona.

In sintesi ci sembra importante sottolineare come questa riforma dell'area porti a:

- un rafforzamento della manualità (come esperienza unica e fondamentale);
- proposte di attività inserite in percorsi didattici più attuali e moderni;
- un approccio sperimentale dell'insegnamento all'interno dei laboratori.

Per accompagnare gli insegnanti in questa profonda trasformazione e per permettere l'implementazione della nuova disciplina è stato studiato un percorso di formazione continua certificato con 5 ECTS, in collaborazione con il DFA. Questo progetto formativo è stato sviluppato sull'arco di un anno scolastico e ha coinvolto un centinaio di docenti consentendo loro di apportare un prezioso contributo di idee e progetti didattici. Per quanto riguarda la formazione dei nuovi insegnanti, questa impostazione ha anticipato il nuovo modello permettendo ai neodiplomati del DFA della SUPSI di conseguire il Master of Arts in Secondary Education nelle due discipline educazione visiva ed educazione alle arti plastiche.

L'introduzione della nuova disciplina – educazione alle arti plastiche – avverrà con l'implementazione del nuovo Piano di formazione il 30 agosto 2010 con l'inizio del nuovo anno scolastico.

* Docente SUPSI-DFA ed esperta di educazione alle arti plastiche

** Docente SUPSI-DFA ed esperto di educazione visiva

Note

1 Marco Dallari, *Identità personale ed estetica*, Locarno 2008.

2 Silvia Spadoni, *Il valore del lavoro manuale nei processi creativi*, Locarno dicembre 2008.

A proposito del volume di Nicoletta Solcà «Ticinesi all'Università di Pavia»

di Giulio Guderzo*

Da quell'anno di tre decenni fa in cui i corsi per i docenti ticinesi all'Università di Pavia cessarono, e dopo un ventennio di ulteriore presenza nella scuola ticinese come esperto di storia, ho a lungo accarezzato un progetto: quello finalmente realizzato oggi nel libro *Ticinesi all'Università di Pavia*¹. Realizzato, questo progetto, grazie a una combinazione fortunata: rappresentata dalla presenza di una ticinese laureata in storia a Pavia, inserita nel settore culturale ticinese, tra archivi e televisione, ma a mezzo tempo, desiderosa di continuare un lavoro di ricerca nel settore storico. Sicché quando proposi alla dottoressa Nicoletta Solcà, perché di lei si trattava, di misurarsi con la storia di quei nostri corsi, promettendole in cambio – beninteso – solo la “gloria” della pubblicazione, perché altro le nostre modeste finanze universitarie non ci avrebbero consentito, la sua risposta fu subito positiva e diciamo pure entusiasta. Il volume, le dissi, avrebbe potuto trovar collocazione nella collana di libri del “Centro per la storia dell'Università di Pavia” che al momento dirigevo, naturalmente previa approvazione del Comitato scientifico che vi sovrintendeva. Così avvenne e dopo una adeguata gestazione, come in ogni ricerca che si rispetti, il volume è stato pubblicato ed anche presentato a Pavia all'inaugurazione dello scorso anno accademico.

Il Centro per la storia dell'Università, attivo a Pavia da un buon trentennio, aveva prestato nel tempo un'attenzione particolare. Attestata, quell'attenzione, dalla pubblicazione di un primo volume di Giuseppe Negro, nel 1993² – modello nel suo genere, come nota il collega Bergier nella sua prefazione³ – seguito nel 2004 dal composito, originale lavoro di Sonia Castro⁴: legati in vario modo, entrambi questi autori, al Ticino, entrambi laureati a Pavia come Nicoletta Solcà. L'opera di quest'ultima, diversamente dalle precedenti, è dedicata a studenti un po' speciali, trattandosi di insegnanti ticinesi già in carriera, che dal '64, indirizzati dal governo cantonale, in accordo con le autorità universitarie pavesi, avrebbero seguito appunto a Pavia corsi di formazione mirati a conseguire uno specifico diploma – o “patente” – che, previo superamento di esami ad

hoc, avrebbe loro consentito l'inserimento nei ruoli di una scuola secondaria.

Si trattava della “scuola maggiore”, ampiamente presente allora nel Cantone e distinta ancora, negli anni Sessanta, dal più elitario ginnasio, ma presto avviata a fondersi con quest'ultimo per dar vita a una scuola media unificata come nell'esperienza italiana di poco precedente.

Mi sia qui consentito spendere qualche parola di testimonianza su una vicenda – quella dei Corsi – che ho avuto la ventura, per la fiducia accordatami sia da Pavia sia da Bellinzona, di seguire dall'inizio e dirigere, dal 1966 sino al termine, nel 1981.

Per i colleghi universitari pavesi – prima i soli umanisti, sia di Lettere sia di Scienze Politiche, tra i quali i professori Albertini, Alfieri, Andreani, Bertolini, Colombo, Corti, Bozzetti, Isella, Poma, Stella, Tibiletti, poi, fattisi i corsi più complessi e a più opzioni, affiancati da matematici, come Baiocchi, Ferrari, Gilardi, Pozzi, botanici, come Balduzzi, Filipello, Sartori, Tomaselli, zoologi come Balestrazzi, Fanfani, Pavan, Ronchetti, Valcurone, non mancando un rappresentante della chimi-

ca come Perotti e uno della fisica, Ratti (ma si ebbero anche lezioni di Gerzeli e De Stefano) – quei corsi non solo aprirono la via a collaborazioni poi proseguite nel tempo fra l'Ateneo pavese e le istituzioni scolastiche del vicino Cantone, ma – e più – rappresentarono (almeno per molti, come il sottoscritto) una salutare apertura a una più corretta valutazione dei rapporti tra Università e scuola – primaria e secondaria –. Con un deciso incoraggiamento ad aprirci pure ai problemi delle didattiche disciplinari, che nei nostri ordinamenti nemmeno avevano uno specifico statuto e sulle quali viceversa quegli allievi ci portavano inevitabilmente a interrogarci, per il miglior utilizzo dei nostri insegnamenti nelle rispettive scuole. Sulla base di quell'esperienza, del resto, beninteso rimeditata e approfondita, avrei poi accolto l'invito a tenere a Stoccarda, a un Convegno internazionale di studi storici, nel 1985, una specifica relazione sul tema della didattica della storia negli ordinamenti universitari italiani⁵.

Non si era data ancora, si badi, in quegli anni, un'esperienza concreta in questo campo come quella in seguito



A proposito del volume di Nicoletta Solcà «Ticinesi all'Università di Pavia»

rappresentata, anche a Pavia, dalle scuole universitarie di abilitazione all'insegnamento secondario, sicché si può ben dire che, per molti dei docenti universitari pavesei impegnati nei corsi ticinesi, quello fu una specie di battesimo del fuoco, con conseguenze di mediolunga durata. E se qualcuno certo vorrà dire della gratitudine che subito – e sempre, in seguito – gli organi di governo ticinesi tennero a manifestare ai docenti pavesei impegnati nei corsi, ebbene, io devo, per parte mia, dire che almeno altrettanta riconoscenza i docenti pavesei tennero subito a esprimere a chi li aveva convinti a saggiare la bontà e l'efficacia del proprio insegnamento tra allievi assai diversi dai consueti loro.

Conducendo la sua ricerca, Nicoletta Solcà è riuscita a contattare una buona parte degli insegnanti ticinesi coinvolti in quei corsi, verificandone il grado di gradimento rispetto non solo ai medesimi corsi, a chi li aveva tenuti, più in generale ai piani di studio all'uopo approntati, ma altresì alle loro ricadute sul seguito delle rispettive attività e carriere, senza dimenticare le opportunità che i corsi avevano offerto di contatti tra i corsisti e con docenti ticinesi del settore medio inviati a Pavia a coordinare il loro lavoro coi professori dell'Ateneo. L'autrice ha potuto così confermare un'ipotesi che avevamo inizialmente avanzato: che, cioè, per non pochi di quegli allievi, i corsi pavesei erano stati uno stimolo, sia ad avviare e seguire poi un regolare corso di studi universitario, sia, e più, a farsi, da utenti, produttori di cultura. Come, nella fattispecie nel settore della storia non solo locale, avrebbero provato le ricerche di parecchi tra quegli ex allievi approdate a pubblicazioni di rilievo sia in Ticino sia in Italia.

Una ricaduta importante quei corsi la ebbero anche sulla raccolta di fonti orali avviata negli anni Settanta dall'Istituto pavese di storia del movimento di liberazione, soprattutto nelle aree provinciali maggiormente interessate dalla guerra partigiana e dalla contrapposta repressione tedesca e neofascista. Insegnare come condurre quel genere di indagini, importanti in tanti studi di storia contemporanea, ma altresì in una corretta pratica didattica a livello elementa-

re e medio, divenne prassi annuale dei nostri corsi, come testimoniano, fra l'altro, sia alcune fotografie ora pubblicate, sia un bel documentario girato a Cencerate da operatori della televisione della Svizzera italiana nel corso di una di quelle specialissime giornate. Che il più delle volte coinvolgevano, specialmente nell'alto Oltrepò, intere comunità paesane, obbligandoci a un'organizzazione tutt'altro che semplice. Sicché, con la ricorrente penuria nostra di mezzi, non fosse stato per quelle lezioni, molte interviste e tavole rotonde nemmeno si sarebbero tenute e noi non avremmo ora una buona parte di quelle registrazioni che costituiscono a scala nazionale un patrimonio unico.

E poiché siamo in tema di ringraziamenti, mi sia consentito di formularne un ultimo, conclusivo. Alla prima presentazione del volume di Nicoletta Solcà – organizzata, come ricordavo all'inizio, in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico 2009-2010 – non fu data la fortuna di aver a Pavia e debitamente festeggiare il ticinese – uomo di scuola, alto funzionario nel governo cantonale, ma altresì poi, a lungo, direttore del "Corriere del Ticino" – e mi riferisco al dott. Sergio Caratti, che di quei corsi, da poco avviati, divenne presto il sapiente testimone. Fu lui a impegnare il governo cantonale a renderli sempre più efficacemente formativi, con l'incremento non solo nel numero e nella varietà degli insegnamenti proposti, ma altresì vegliando al costante miglioramento della loro qualità, e, al riguardo, tra l'altro ottenendo che a coordinare i rapporti fra allievi ticinesi e docenti pavesei scendessero dal Ticino alcuni tra i migliori, più preparati docenti delle scuole medie superiori del Cantone.

Quei contatti, così felicemente istituiti, avrebbero poi portato l'Università di Pavia e per essa la Facoltà di Lettere a tentare di istituzionalizzarli, mediante la creazione di contratti annuali con taluno di loro – come Raffaello Ceschi, Romano Broggin, Giulio Ribi – chiamati a tenere corsi annuali di storia svizzera agli studenti della Facoltà pavese. Veniva così, almeno in linea ideale, ripresa quell'iniziativa che prima della II guerra mondiale aveva portato, sempre nell'Università di Pa-

via, all'istituzione di un insegnamento di diritto svizzero.

Inutile dire che, nella generale carenza di mezzi, la Facoltà pavese avrebbe purtroppo poi lasciato morire quell'insegnamento. Ma non ne riparlo se non per sottolineare come alla base di quell'iniziativa ci fosse l'intuizione ancora di Caratti. Al quale giustamente l'autrice ha specialmente dedicato il suo lavoro. Un lavoro che, impedendo di far cadere l'oblio del tempo su un'impresa di tanto respiro, ha sicuramente bene meritato del suo Paese e anche del mio. Sicché le rinnovo il ringraziamento del Centro, altresì, calorosamente ringraziando, a nome sempre dell'Università di Pavia e del suo Centro, gli organi ticinesi preposti per aver voluto assai generosamente contribuire al finanziamento della pubblicazione.

L'ultimo ringraziamento, ovviamente, è a quanti sono stati allievi dei corsi pavesei. E anche a quanti mi hanno poi con tanta pazienza sopportato nelle mie visite da esperto. Nelle quali forse qualcosa potevano imparare da me, ma molto più era, beninteso, quello che imparavo io. E di questo ancora li ringrazio.

* Già professore presso l'Università di Pavia e direttore dei corsi

Note

- 1 Nicoletta Solcà, *Ticinesi all'Università di Pavia*, Edizioni Cisalpino, collana del Centro per la storia dell'Università di Pavia, Milano 2009.
- 2 Giuseppe Negro, *Gli studenti ticinesi all'Università di Pavia (1770-1859)*, Milano, Cisalpino, 1993, pp. 181.
- 3 *Op. cit.*, p. 13.
- 4 Sonia Castro, *Tra Italia e Svizzera. La presenza degli studenti svizzeri nell'Università di Pavia (1860-1945)*, Milano, Cisalpino, 2004.
- 5 Pubblicata l'anno stesso in "Critica storica", n. 2/3, pp. 222-235, col titolo *La formazione degli insegnanti di storia in Italia*.

XXIV Convegno Nazionale "Incontri con la Matematica"

Il 5-6-7 novembre 2010 si terrà a Castel San Pietro Terme (Bologna) il XXIV Convegno Nazionale "Incontri con la Matematica": *Matematica ed esperienze didattiche*.

Per informazioni relative al Convegno ci si può rivolgere a:

Carla Bernardoni, Ufficio Cultura, Comune di Castel San Pietro Terme, Piazza XX settembre 3, 40024 Castel San Pietro Terme (BO); Telefono: 051/6954198, Fax: 051/6954180 (feriali 8.30-13.30); e-mail: cultura@cspietero.it;

<http://www.dm.unibo.it>;

<http://www.cspietero.it>.

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 5 novembre dalle ore 11.00 alle ore 18.00 e sabato 6 novembre dalle ore 8.00 alle ore 18.00. Al momento dell'iscrizione viene consegnata al convegnista 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).

Festival della formazione 2010

Avrà quale epicentro Losone il Festival della formazione continua nella Svizzera italiana, evento *Solo per curiosi - Nur für Neugierige - Réservé aux curieux*, che richiederà dalle 17.00 di venerdì 10 settembre alle 17.00 di sabato 11 settembre 2010 tutti coloro che vorranno lasciarsi sorprendere dalla creazione di fumetti e di cortometraggi. Il Festival, evento nazionale, avrà luogo però anche in altre località del cantone – come pure in tutte le regioni della Svizzera – grazie al coordinamento del segretariato della Federazione svizzera della formazione continua (FSEA) e della Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti (CFC) e alle iniziative proposte da enti e associazioni erogatori di formazione continua.

A *La Fabbrica* di Losone, con la collaborazione dell'associazione cineasti ti-

KINÒ e dell'associazione fumettisti Nuvola9, i lavori cominceranno venerdì 10 settembre alle 18.00 con l'intervento del regista Erik Bernasconi e il fumettista Joel Pretot su "Lo storyboard di Sinestesia: curiosando tra i disegni di un film". Si creeranno i gruppi di lavoro che s'impegneranno a progettare e realizzare dei cortometraggi e/o dei fumetti. Al termine della 24 ore verranno presentati i prodotti realizzati negli atelier. Le persone interessate a seguire tutta la 24 ore avranno la possibilità di pernottare sul posto con il sacco a pelo.

Si può andare semplicemente a curiosare, il venerdì o il sabato a qualunque orario, oppure partecipare in prima persona, ed in questo caso è necessario iscriversi allo 091 950 84 16 (Segretariato CFC/FSEA).

Sabato 11 settembre, dalle 9.00 e dalle 12.00, sempre a *La Fabbrica*, sarà possibile seguire gli atelier su: anatomia e prospettiva, nel disegno per i fumetti; i fumetti del futuro, come si evolve questo mezzo di comunicazione; Photoshop per colorare e letterare (riempire i balloon).

Altre attività promosse nell'ambito del Festival della formazione verranno proposte il venerdì e il sabato in diverse località del cantone, da Mendrisio a Olivone, dalla Valle Bavona alla Leventina: riguarderanno la gastronomia, la cura con piante medicinali, il cinema, la natura, l'imprenditorialità, le gite, le attività fisiche, le lingue, la logistica, le visite guidate, l'artigianato, le attività integrate per diversamente abili ed altro ancora.

Per ulteriori dettagli si possono visitare i siti www.festivalformazione.ch e www.conferenzacfc.ch/FF10.

"Note positive" ... da Tenero verso il Senegal

Durante l'anno scolastico 2009-2010, l'Istituto scolastico di Tenero-Contra ha sviluppato in collaborazione con il docente di educazione musicale Giuseppe Varini un progetto didattico finalizzato a incidere un disco con una raccolta di canzoni suonate e cantate dai propri allievi della scuola dell'infanzia e della scuola elementare.

Il progetto perseguiva due obiettivi:

- permettere agli allievi di partecipare a un lavoro sviluppato su otto mesi che coinvolgeva più discipline

(musica, italiano, francese, geometria e disegno) e che si sarebbe concluso con un prodotto da diffondere al di fuori della scuola in modo da valorizzare i loro sforzi e rendere partecipe la regione dei risultati raggiunti;

- raccogliere fondi da devolvere all'Associazione Pro Senegal, che utilizzerà i soldi per aiutare le scuole elementari di M'Boro sur Mer, un villaggio di pescatori situato a nord di Dakar (la collaborazione è in atto da diversi anni e i fondi sono consegnati tramite docenti che si recano sul posto per verificarne il buon utilizzo).

Gli allievi hanno presentato il disco intitolato "Note positive" durante la festa di chiusura dello scorso anno scolastico.

I CD sono acquistabili, al prezzo di 15.- franchi, presso la Direzione dell'Istituto scolastico e presso alcuni commerci di Tenero e di Locarno.

Quinta edizione del concorso SWITCH Junior Web Award

Prende avvio la quinta edizione del concorso SWITCH Junior Web Award, per il quale si cercano docenti che allestiscano un sito web insieme alla loro classe. L'obiettivo di questa iniziativa è di promuovere la competenza mediale e Internet tra le giovani generazioni. L'anno scorso il concorso ha raggiunto un record di 153 progetti ultimati.

Le classi scolastiche possono creare e pubblicare un proprio sito web senza costi e senza conoscenze di programmazione. Il concorso è aperto a tutte le classi scolastiche della Svizzera e del Principato del Liechtenstein dei livelli primario, secondario I e secondario II. Dopo essersi iscritti (www.JuniorWebAward.ch), gli insegnanti e gli allievi ricevono una documentazione per approfondire la tematica del web. Le classi allestiscono poi un proprio sito su un tema di loro scelta. Il termine per la presentazione del progetto è il 15 marzo 2011; seguono un voting pubblico e il giudizio di una giuria di esperti. Le classi vincitrici vengono poi premiate durante una cerimonia che ha luogo alla fine di maggio 2011. Per ulteriori informazioni si può consultare il sito www.switch.ch/it/about/news/2010/jwa2011.html.

**La Corsa della speranza:
l'11 settembre a Lugano per
sostenere la ricerca contro il
cancro**

È un appuntamento fisso di fine estate la Corsa della speranza: rivolta a tutti, in particolare alle famiglie, si terrà sabato 11 settembre con partenza alle 18 da Piazza Riforma a Lugano. In piazza, durante la giornata, vi saranno musica e animazioni sul palco e stand sulla ricerca contro il cancro. Il ricavato della giornata (tassa d'iscrizione, offerte, donazioni) è infatti destinato alla Fondazione ticinese per la ricerca sul cancro che finanzia ricerche svolte nei laboratori e negli ospedali ticinesi in un ambito internazionale. Il Ticino è molto attivo in questo settore e i risultati degli studi condotti ricevono regolarmente importanti riconoscimenti. Anche la Corsa della speranza ha un respiro internazionale. Sono infatti circa 600 le città, in una cinquantina di paesi, che



in settembre condividono il messaggio che ci lasciò Terry Fox negli anni Ottanta, il ragazzo canadese di 23 anni che, pur privato di una gamba a causa del cancro, malattia di cui poi morì, marciò per 5'000 km per sensibilizzare la popolazione sull'importanza di assegnare fondi per la ricerca sul cancro. La Corsa della speranza ticinese rientra nel programma con cui il Dicastero dello sport della città di Lugano sottolinea i 30 anni. Si potrà

correre, marciare o passeggiare lungo il percorso di 5 km fino allo Stadio di Cornaredo, dove verrà offerta la cena a tutti. Ci si può annunciare nei punti d'iscrizione o online nelle tre settimane prima della corsa (www.corsadellasperanza.ch) oppure il giorno stesso in piazza (si riceverà un kit comprendente una maglietta, il buono per la cena e il biglietto per viaggiare gratis con i treni TILO e sulla linea Lugano-Ponte Tresa).



Incontri con le scuole

Martedì e giovedì riservati alle scuole

Percorsi tematici legati alle mostre in corso e alla collezione permanente. Atelier di sperimentazione e creazione con argilla e altri materiali. Possibilità di collaborare a progetti speciali.



Incontri con i giovani

De Pistoris futurista sotto la lente
Come alchimisti, scomponiamo figure e colori in forme astratte.

6 ottobre 20 ottobre
h 14.00 – 17.00 h 14.00 – 17.00
età 10-14 età 5-9

Riservazione e informazioni:
Museo Vincenzo Vela, Ligornetto
sara.matasci@bak.admin.ch
091 640 70 40/42
www.museo-vela.ch



Società Elettrica Sopracenerina

**Tutto, ma veramente tutto
per lo sport, il gioco
ed il tempo libero**



alder + eisenhut
turngeräte sportsgear service

Alder+Eisenhut AG, 9642 Ebnat-Kappel
telefono 071 992 66 66, fax 071 992 66 44, www.alder-eisenhut.ch

«Ehi raga, e adesso?»: l'estate e il tempo libero, fra noia creativa e divertimento forzato

di Antonio Bolzani*

Estate, tempo di vacanze e di letture, talvolta approfondite e talvolta distratte. Tra i temi proposti dai vari media (televisioni, radio, giornali e portali internet) spiccano gli approfondimenti sui vari modi di trascorrere le ferie. C'è chi apre dibattiti e sondaggi con e per l'opinione pubblica e chi, invece, come Beppe Severgnini sul "Corriere della Sera", dispensa consigli per le attività estive. Secondo il noto e brillante editorialista e scrittore italiano, durante le vacanze bisogna – anche – annoiarsi: «Provare ad annoiarsi è più difficile che tentare di divertirsi. Bisogna saper resistere alla fretta, agli amici, alle occasioni e ai cattivi pensieri, uno su tutti: sto sprecando il mio tempo. Invece chi si annoia oggi si prepara a divertirsi domani». Severgnini annota ancora che «annoarsi – senza esagerare – è una bella soluzione. Un modo sano per ripristinare un circolo virtuoso: mi annoio, mi vien voglia di divertirmi, mi diverto, mi stanco, mi riposo e quindi mi annoio nuovamente». Bene, fin qui la teoria. E la pratica? Cosa avranno fatto gli allievi ticinesi durante le loro meritate vacanze estive? Come e quanto si saranno annoiati e come e quanto si saranno divertiti? È ovvio che le opportunità non sono per tutti uguali, c'è chi ha la fortuna di aprire i suoi orizzonti e chi, invece, ha forzatamente meno possibilità di vedere ed apprezzare contesti diversi rispetto a quelli frequentati abitualmente. Era così in passato, è così anche oggi: le scelte dipendono da svariati fattori che possono incidere sulla qualità delle vacanze stesse. È vero che oggi vi sono ampie, sane e stuzzicanti offerte, soprattutto istituzionali, come "Lingue e sport" e le moltissime colonie estive, che permettono a tutti di ritagliarsi quegli spazi di evasione sicuramente benefici e tonificanti per lo

spirito, il corpo e la mente. Ma il tempo libero da occupare rimane ancora tanto e non è sempre evidente impiegarlo nel migliore dei modi, anche perché non necessariamente le proposte dei genitori collimano con quelle dei loro figli, alle prese con un'estate che spesso si trascina stancamente o, invece, costretti a dei veri e propri estenuanti "tour de force" senza nemmeno un'ora buca per annoiarsi. E qui ritorniamo a Severgnini e alla sua medicina che si chiama noia, «una noia calcolata e coltivata, troppo razionale per essere ozio e troppo occasionale per diventare pigrizia». Certo, l'idea, sul piano filosofico, è bella, intrigante e ha basi solide, ma la sua attuazione pratica può comportare qualche problema. Vedo male un papà o una mamma invitare il proprio figlio o la propria figlia adolescente ad annoiarsi in modo tale che la sua noia non diventi né ozio né pigrizia. Di sicuro – e questo vale per tutte le età – il divertimento forzato pone mille interrogativi; il divertimento continuo ed obbligatorio per Severgnini sta provocando addirittura dei disastri, considerato che «per compensare l'eccitazione che scende si cercano stimoli sempre maggiori: più posti, più strada, più forte, più rischi e meno scrupoli. Prima o poi, venuta a noia anche l'orrenda equazione nordeuropea (sono ubriaco = mi diverto), arriva l'amico dell'amico che ha polvere in tasca (e sabbia al posto del cervello): e qualcuno, invece d'insultarlo, aspetta il suo turno». La serata perfetta, ci ricorda ancora Severgnini, non si compra con i soldi e non è un diritto costituzionale, ma è il frutto di pazienza, intuizione e combinazione. Il ragionamento regge ma anche in questo caso deve fare i conti con una realtà contraddittoria e ricca di potenziali insidie, in particolare per i minorenni. A

questo proposito l'autorevole criminologo zurighese Martin Killias – in un'intervista pubblicata dal "Tages Anzeiger" – sostiene che le offerte del tempo libero che permettono ai giovani di rimanere fuori casa tutta la notte sono fra le cause che hanno fatto aumentare gli episodi di violenza e che ci sono forti indizi che la violenza giovanile si ridurrebbe se i ragazzi non avessero la possibilità di rimanere in giro per tutta la notte. Insomma, la società del tempo libero che dura ventiquattro ore non è un diritto sacrosanto. In un mondo nel quale le offerte per il tempo libero abbondano, è quindi sin troppo facile rimproverare ai genitori di non saper controllare i figli. La questione dell'eccessiva offerta di svaghi notturni è d'attualità e merita un'attenta discussione; se ne era parlato anche in Ticino quando era stato ventilato – forse solo come provocazione – il "coprifuoco serale" per i minorenni. Per il professor Killias, tra le possibili contromisure da adottare, si potrebbe anticipare l'orario di chiusura di questi ritrovi pubblici per giovani. Al di là della quantità di ore da dedicare al divertimento notturno e della comprensibile e inevitabile uniformità delle opzioni per la costruzione della serata, ci piacerebbe che alla classica domanda «Ehi raga, e adesso?» qualche giovane prendesse spunto anche dalle riflessioni di Severgnini e si ricordasse che con un pizzico di creatività, di fantasia, di pazienza, d'intuizione e di ispirata combinazione (mettiamo assieme le idee di tutti e vediamo cosa organizzare) si eviterebbe di imboccare la strada della noia passiva che ogni tanto, purtroppo, diventa anche distruttiva per sé stessi e per gli altri.

* 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		
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	P.P./Journal CH-6501 Bellinzona	

Direttore responsabile: Diego Erba
Redazione: Cristiana 1
Comitato di redazione:
Rita Beltrami, Marzio Broggi,
Leonida Menegalli, Luca Pedrini,
Daniele Sartori.

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

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

Esce 6 volte all'anno.

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