

2 **Revisione dei piani di studio della scuola dell'obbligo**

2 **L'offerta di mense e doposcuola nelle scuole pubbliche del Cantone Ticino**  
di Michela Crespi Branca e Luana Tozzini Paglia

7 **La realtà sociale attuale, la scuola media e l'educatore**  
di Edo Dozio e Raji Togni

12 **Avanti a tutta musica**  
di Manuel Rigamonti e Matteo Piricò

14 **L'educazione al portamento nella scuola: un aiuto fondamentale dall'educazione fisica**  
di Ivo Robbiani e Jean-Pierre Mini

18 **Si parla di competenze, ma si pensa a nozioni: ovvero, perché la riforma della maturità professionale sarà più formale che sostanziale**  
di Aldo Foglia

20 **Il progetto "Abbraccio", un'occasione di educazione alla cittadinanza**  
Le sedi di scuola media del Mendrisiotto a contatto con l'Ospedale Beata Vergine

22 **Una giornata interdisciplinare sul tema della luce: un progetto realizzato da alcune classi del terzo anno della Scuola cantonale di commercio**  
di Pamela Fattorini Giugliemma, Elisa Gizzi, Alan Leoni e Natalia Lepori

25 **Gruppo "Minori e Internet": come muoversi nella rete senza correre pericoli**  
di Emanuela Diotto

27 **Progetto Genitori Mendrisiotto e Basso Ceresio**  
di Sonia Lurati e Martina Flury Figini

30 **Comunicati, informazioni e cronaca**

32 **L'opinione di...**  
L'intelligenza accademica e l'intelligenza pratica: l'Università, le SUP e il mercato del lavoro  
di Ignazio Bonoli

306

Periodico della Divisione della scuola

Anno XL – Serie III

Settembre-Ottobre 2011

# Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto TlPress/D.A.



# L'offerta di mense e doposcuola nelle scuole pubbliche del Cantone Ticino

di Michela Crespi Branca e Luana Tozzini Paglia\*

L'Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico (UMSS) ha effettuato nell'anno scolastico 2010/11 il censimento dei servizi pasti a mezzogiorno e dei doposcuola offerti dalle scuole dell'infanzia, dalle scuole elementari e dalle scuole medie pubbliche del Cantone Ticino. L'indagine costituisce un aggiornamento di quella svolta nell'anno scolastico 2005/06 dall'ex Ufficio studi e ricerche<sup>1</sup>. Per la raccolta dei dati sono stati interpellati i direttori e i docenti responsabili delle 385 sedi scolastiche: 368 di esse (ossia il 95.6%) hanno partecipato all'indagine. Nel mese di aprile 2011 l'UMSS ha pubblicato il rapporto con i risultati di tale rilevamento<sup>2</sup>.

In una società in continua evoluzione in cui si assiste ad un cambiamento delle forme di vita familiare, tra le quali la disgregazione sempre più frequente delle famiglie e la trasformazione dei ruoli tra uomo e donna – quest'ultima spesso madre e sempre più attiva professionalmente – anche le esigenze mutano. In questo ultimo decennio si è quindi accentuato il bisogno di avere a disposizione servizi di custodia destinati agli allievi al di fuori dall'orario scolastico. L'importanza di questo tema è rafforzata da quanto esplicitato dal concordato

HarmoS, in cui si specifica che nei prossimi anni la scuola obbligatoria dovrà proporre “un'offerta appropriata di presa a carico degli allievi al di fuori dell'orario d'insegnamento (strutture diurne). L'utilizzazione di questa offerta è facoltativa e comporta di principio una partecipazione finanziaria da parte dei titolari dell'autorità parentale” (art. 11 cpv. 2)<sup>3</sup>. Nel commento sulle singole disposizioni di questo concordato si sottolinea che la presa a carico dei bambini al di fuori del tempo d'insegnamento “non deriva necessariamente o addirittura non esclusivamente dal mandato assegnato alla scuola” (p. 13)<sup>4</sup>. Sempre in questo documento si legge che il bisogno di introdurre misure di accoglienza non è avvertito ovunque allo stesso modo e quindi anche l'offerta di strutture diurne può variare da comune a comune.

Considerate quindi l'attualità e la rilevanza di questo argomento, nell'anno scolastico 2010/11 l'UMSS ha effettuato l'aggiornamento del censimento relativo all'offerta del servizio mensa e del doposcuola realizzato nel 2005/06 dall'ex Ufficio studi e ricerche. Nell'analisi dei nuovi dati raccolti è stata evidenziata l'evoluzione negli ultimi cinque anni dell'offerta di mense e di doposcuola sul territorio cantonale.

## I servizi pasti a mezzogiorno

Negli ultimi cinque anni si rileva un aumento dell'offerta dei servizi pasti<sup>5</sup> presso le scuole dell'infanzia e le scuole elementari, mentre nelle scuole medie la situazione rimane stabile. Nelle scuole elementari si nota l'incremento più accentuato, passando dal 44.4% nel 2005/06 all'attuale 67.3% (+22.9%) delle sedi scolastiche che offrono questo servizio. Nelle scuole dell'infanzia l'evoluzione positiva è caratterizzata da un aumento dell'8.1% delle strutture che dispongono di un servizio pasti, raggiungendo il 90.2%. Quest'alta percentuale è spiegata anche dal fatto che il pranzo rappresenta uno dei momenti educativi importanti dell'attività nella scuola dell'infanzia. Nelle scuole medie l'offerta dei servizi pasti resta invece praticamente invariata e riguarda i tre quarti degli istituti scolastici (v. figura 1).

## I servizi pasti sul territorio cantonale

Analizzando la presenza di questi servizi sul territorio cantonale, nelle scuole dell'infanzia essa è superiore all'85% in tutti i distretti. Per quanto riguarda le scuole elementari, soltanto in quelli di Leventina, Blenio e Riviera le sedi che offrono un servizio pasti non raggiungono il 50%. Nei distretti di Vallemaggia, Lugano e Men-

## Revisione dei piani di studio della scuola dell'obbligo

Con l'introduzione di HarmoS e dell'obbligo scolastico a partire dai quattro anni è necessaria una revisione dei piani di studio. La Svizzera francese ha già implementato il nuovo piano di studio PER mentre la Svizzera tedesca sta ancora lavorando al *Lehrplan 21*.

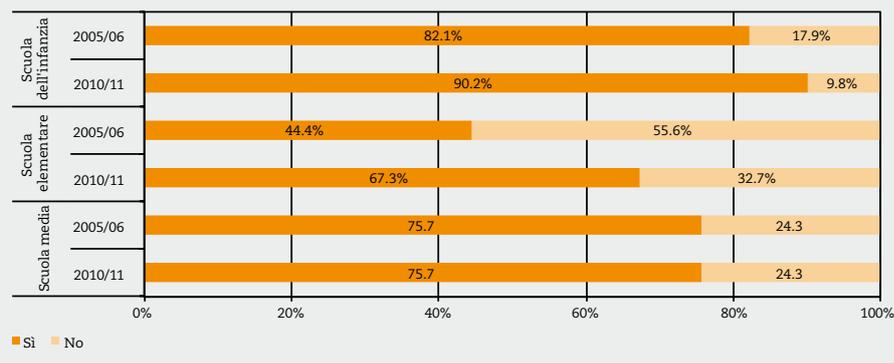
Nel settembre 2010 il DECS ha incaricato il gruppo *Programmi HarmoS* di definire le linee guida per la struttura e l'impostazione da dare ai programmi della scuola dell'obbligo (inclusa la scuola dell'infanzia). Il documento è stato presentato a fine settembre a tutti gli attori coinvolti nella revisione.

Il nuovo piano di studio sarà basato sul concetto di “competenza” inteso come attivazione di risorse individuali che includono le conoscenze (il sapere), le capacità (il saper fare) e gli atteggiamenti (saper essere). Il piano di studio sarà strutturato attorno a tre elementi integrativi: l'apprendimento disciplinare, la formazione generale e le competenze trasversali.

L'evoluzione della società e dei costumi ha reso infatti necessaria l'introduzione progressiva di nuovi ambiti formativi (si pensi ad esempio alle nuove tecnologie o all'educazione alla cittadinanza). La scuola deve tener conto di questi aspetti che spesso toccano sfere importanti della vita del giovane e del tessuto sociale e che di fatto dovrebbero favorire la coerenza e la complementarità nel piano educativo e formativo della scuola dell'obbligo.

Le competenze trasversali invece hanno il compito di favorire nell'allievo lo sviluppo di strumenti cognitivi e sociali che potranno essere utilizzati nella vita (ad esempio saper comunicare in diverse situazioni, saper lavorare in gruppo, saper analizzare e gestire il proprio modo di imparare, ...). Nella scuola dell'obbligo la formazione generale e lo sviluppo di competenze trasversali sono già presenti nella realtà delle classi: ad esempio, nelle scuole medie alcune di

**Figura 1: Presenza di un servizio pasti a mezzogiorno nelle scuole dell'infanzia e dell'obbligo, confronto 2005/06 – 2010/11 (in %)**



drisio questa percentuale supera il 75%. Confrontando questi dati con quelli rilevati nell'anno scolastico 2005/06, si constata l'incremento più evidente nel distretto di Bellinzona: dal 19% di sedi di scuola elementare che cinque anni fa offrivano un servizio pasti si è passati all'attuale 56.5%, con un aumento del 37.5%. Tutti gli istituti scolastici di scuola media dei distretti di Blenio, Leventina, Locarno e Vallemaggia dispongono di un servizio pasti. Negli altri distretti almeno il 50% delle sedi offre questa possibilità (v. figura 2).

#### Tipi di servizi pasti offerti

Entrando nel merito delle caratteristiche di questi servizi, emerge che la maggior parte di essi sono mense scolastiche, ossia ubicate in una struttura scolastica. Le refezioni di quasi tutte le scuole dell'infanzia (95.2%) si trovano presso le sedi scolastiche frequentate dai bambini. Anche il 36.4% delle sedi di scuola elementare presenta questa situazione, mentre le mense del 32.3% delle scuole elementari sono situate in un'altra struttura scolastica (si tratta soprattutto di spazi messi a disposizione nelle scuole dell'infanzia), infine il 31.3% delle scuole elementari che offrono un servizio pasti usufruisce di strutture

esterne alla sede scolastica, come ad esempio case per anziani o locali parrocchiali. Anche la maggior parte delle scuole medie (71.4%) offre una mensa scolastica, collocata nella sede stessa (35.7%) oppure in un'altra sede scolastica (35.7%), spesso in scuole medie superiori. Il 28.6% degli istituti scolastici di scuola media fa invece capo ad altre strutture, quali ad esempio case per anziani o ristoranti.

#### Criteri d'ammissione alle mense

Generalmente ogni bambino iscritto alla scuola dell'infanzia ha la possibilità di usufruire della refezione; solo in poche scuole (4.8%) vi sono delle restrizioni legate all'età dei bambini, dove i piccoli di tre anni non possono accedervi. Anche nella maggioranza degli istituti di scuola media che offrono una mensa (78.6%) tutti gli allievi possono farvi capo, mentre in poco più di un quinto (21.4%) questa possibilità è data esclusivamente a "casi particolari" (allievi il cui domicilio è

lontano dalla scuola, allievi la cui griglia oraria non permette di rientrare a casa per pranzo o eccezioni per motivi familiari). Nel 41.4% delle scuole elementari invece per frequentare la mensa bisogna rispondere a precisi requisiti, come ad esempio appartenere a famiglie monoparentali oppure avere entrambi i genitori attivi professionalmente con un reddito inferiore ad un determinato importo.

#### Costi dei pasti

Nella maggioranza delle sedi di scuola dell'infanzia (82.5%) la partecipazione finanziaria delle famiglie al servizio mensa non cambia in funzione del reddito, ma spesso i comuni offrono degli sconti per i redditi modesti e per i fratelli (il costo del pasto per la famiglia varia, a dipendenza della sede frequentata, da un minimo di 2.- fr. ad un massimo di 15.- fr.). Per quasi la totalità delle scuole medie che offrono la mensa il contributo economico è uguale per tutte le famiglie e ammon-

queste tematiche sono affrontate nell'ambito delle giornate progetto.

I lavori di revisione, avviati a fine settembre, prevedono la creazione di diversi gruppi: un gruppo direzione e coordinamento con compiti direttivi, undici gruppi disciplinari e un gruppo di formazione generale al quale è affidato il compito di tessere la tela di fondo (costituita dalle finalità della scuola, dalla formazione generale e dalle competenze trasversali) sulla quale andranno poi a confluire i diversi contributi dei gruppi disciplinari.

I membri dei gruppi sono ispettori, esperti disciplinari, capigruppo del servizio di sostegno pedagogico, direttori e docenti SI/SE e SM, formatori del DFA.

Considerata la particolare attenzione che dovrà essere riservata alla scuola dell'infanzia è data facoltà ai membri dei diversi gruppi di organizzare momenti d'incontro e di scambio per approfondire argomenti specifici. Ogni gruppo potrà inoltre chiedere la consulenza di esperti esterni su temi particolari.

Il nuovo piano di studio deve garantire una continuità di apprendimento a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola dell'obbligo; pur essendo tre documenti separati, sarà importante che siano integrati tra loro in

modo organico per giungere ad un prodotto che presenti un'uniformità sia a livello redazionale sia a livello di formato. Nel piano di studio saranno inseriti anche gli standard nazionali di formazione (competenze fondamentali) che gli allievi dovranno raggiungere alla fine del 4°, 8° e 11° anno HarmoS in quattro specifiche discipline. I documenti prodotti dai diversi gruppi dovranno essere sintetici e contenere gli obiettivi generali della disciplina, le competenze (conoscenze, capacità e atteggiamenti) da raggiungere suddivise in diversi livelli, le indicazioni didattiche e di valutazione.

Il piano di studio dovrà essere comprensibile e fruibile; gli eventuali approfondimenti saranno inseriti in materiali complementari.

Durante l'anno scolastico 2011/2012 i gruppi lavoreranno per creare una prima bozza di piano di studio che, durante il successivo anno, sarà messa in consultazione. Nel 2013/2014, in base agli esiti, il piano verrà affinato e approvato dal Consiglio di Stato. Nell'anno 2015/2016 (termine ultimo imposto dalla CDPE per implementare HarmoS) sarà pronto per l'implementazione. Parallelamente nei prossimi anni saranno istituiti dei corsi di aggiornamento per tutti i docenti interessati.

ta generalmente a 8.– fr. per pasto. Stessa situazione per quasi i due terzi delle sedi di scuola elementare con un servizio pasti, ma con un costo del pasto che oscilla tra i 4.– e i 15.– fr. a dipendenza dell'istituto scolastico, mentre in poco più di un quarto delle scuole elementari la partecipazione finanziaria delle famiglie varia a seconda del reddito (da un minimo di 1.– fr. ad un massimo di 18.– fr.).

#### Scuole senza un servizio pasti

Le sedi scolastiche dei diversi ordini di scuola che non dispongono di un servizio pasti motivano questa assenza citando soprattutto la mancanza di richiesta da parte delle famiglie e di spazi a disposizione. Un'altra ragione evocata dai direttori delle scuole medie riguarda gli orari scolastici e/o i trasporti che danno la possibilità agli allievi di tornare al proprio domicilio per la pausa pranzo. Il 29.2% delle scuole elementari e il 61.1% delle scuole dell'infanzia che non offrono una mensa prevedono di creare una refezione nei prossimi anni, mentre nessuna delle sedi di scuola media ha questa intenzione.

#### L'orario prolungato<sup>6</sup> nella scuola dell'infanzia e il doposcuola<sup>7</sup> nella scuola dell'obbligo

Il confronto tra i due rilevamenti (2005/06 e 2010/11) riguardanti l'offerta del servizio di orario prolungato nelle scuole dell'infanzia non evidenzia sostanziali variazioni: in cinque anni sono diminuite del 2.7% le sedi che hanno l'orario prolungato al proprio interno e sono aumentate del 3.8% quelle che lo offrono facendo capo ad altre scuole dell'infanzia. Rimane attorno all'85% la percentuale delle sedi che non dispongono di questo servizio.

Considerando il doposcuola nella scuola elementare, si constata che negli ultimi cinque anni la percentuale delle sedi che offrono la possibilità ai propri allievi di frequentare il doposcuola nella loro o in un'altra sede rimane pressoché invariata: il 68.4% nel 2005/06 e il 68.7% nel 2010/11.

La scuola media è l'ordine scolastico in cui, sull'arco di cinque anni, l'offerta di doposcuola ha subito la maggiore diminuzione, passando dal 78.4% del-

le sedi che l'organizzavano all'attuale 67.6% (figura 3).

#### L'orario prolungato e il doposcuola sul territorio cantonale

L'offerta dell'orario prolungato nelle scuole dell'infanzia è poco diffusa ed è soprattutto concentrata nel distretto di Lugano (32.5%). Nei distretti di Mendrisio e Locarno troviamo pure alcune sedi che lo organizzano, rispettivamente il 9.1% e il 3.6%.

In merito ai doposcuola nelle scuole elementari, si rilevano grosse differenze tra i vari distretti del Cantone. Nel distretto di Leventina non c'è la possibilità di frequentarli e anche in Vallemaggia l'offerta è scarsa (20%). Il distretto della Riviera non raggiunge la metà delle sedi (40%), mentre quello di Mendrisio la supera di poco (53.9%). Al contrario, il distretto di Lugano è quello con la percentuale più alta di sedi di scuola elementare che organizzano il doposcuola (85.5%), seguito dal distretto di Bellinzona (78.3%), da quello di Locarno (69.2%) e di Blenio (66.7%).

Anche l'offerta di doposcuola nella

Figura 2: Presenza di un servizio pasti a mezzogiorno nelle scuole dell'infanzia e dell'obbligo secondo i diversi distretti del Cantone, 2010/11 (in %)

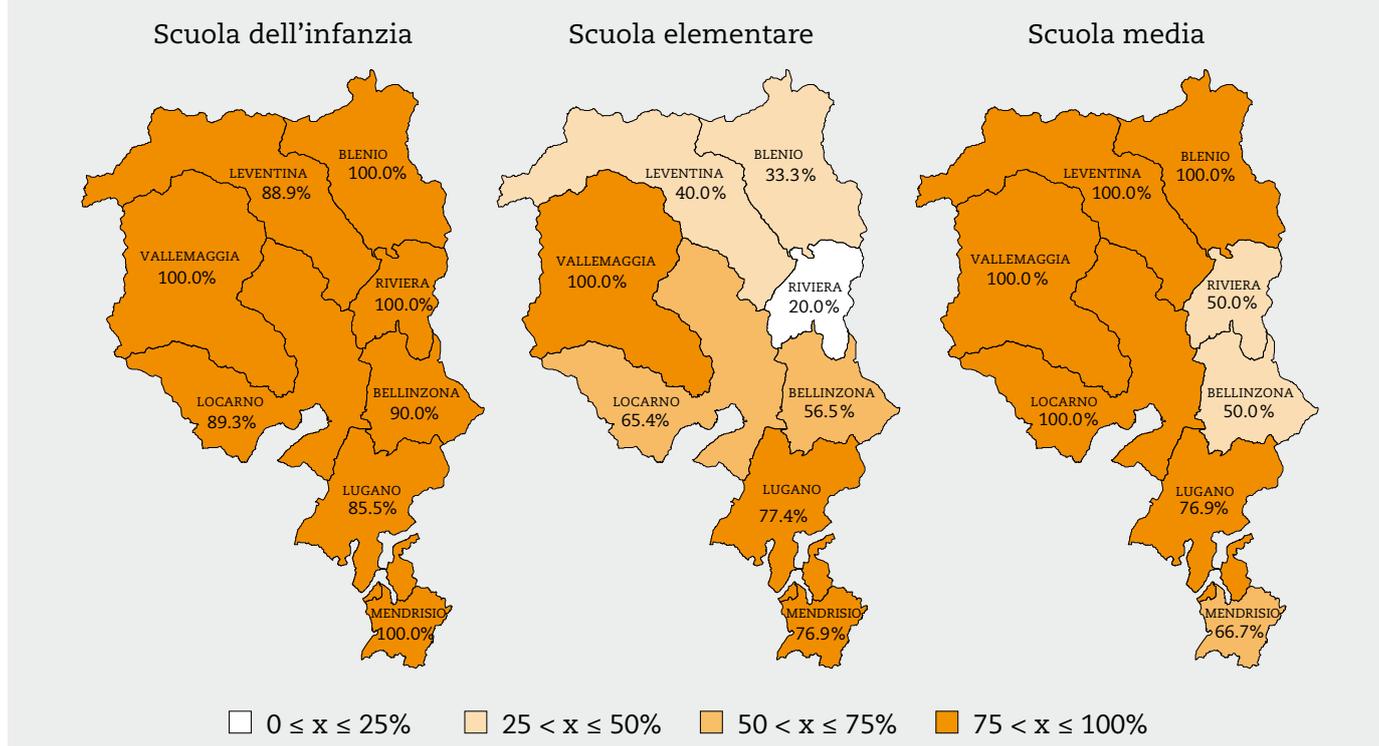




Foto TlPress/D.A.

scuola media varia a dipendenza del distretto. Ci sono distretti come Blenio, Vallemaggia e Riviera in cui tutti gli istituti scolastici offrono la possibilità ai propri allievi di frequentare il doposcuola, mentre soltanto la metà delle sedi scolastiche del distretto di Bellinzona danno questa opportunità e nessun istituto scolastico del distretto della Leventina organizza doposcuola per i propri allievi (figura 4). In tutti gli ordini scolastici considerati il confronto con la situazione rilevata cinque anni fa non evidenzia variazioni significative.

#### L'orario prolungato nelle scuole dell'infanzia

Nei due terzi delle scuole dell'infanzia che offrono l'orario prolungato l'accesso è limitato agli allievi che rispondono a precisi criteri (bambini di famiglie monoparentali il cui genitore lavora e famiglie con doppio reddito inferiore a un determinato importo), mentre in un terzo delle sedi scolastiche tutti i bambini possono usufruire di questo servizio. In ogni sede gli orari sono gli stessi: i bambini vengono accolti il mattino a partire dalle 7:00 e alla sera possono rimanere a scuola fino alle 19:00. Nei due terzi delle sedi che organizzano l'orario prolungato le attività sono gestite da docenti di scuola dell'infanzia che si occupano di questo preciso servizio e non dai docenti titolari, nel restante terzo delle scuole questo ruolo è assunto da educatrici appartenenti ad associazioni private. Tutte le sedi scolastiche chiedono la partecipazione finanziaria delle famiglie e nella maggioranza dei casi (83.3% delle sedi) il contributo varia in funzione del reddito. Il 65.7% delle numerose sedi scolastiche che non offrono il servizio di orario prolungato evoca come motivo principale di questa mancanza l'assenza di richiesta da parte delle famiglie. Tra le scuole dell'infanzia che non organiz-

zano l'orario prolungato solo il 6.2% prevede d'istituire questo servizio nei prossimi anni.

#### Il doposcuola nelle scuole elementari

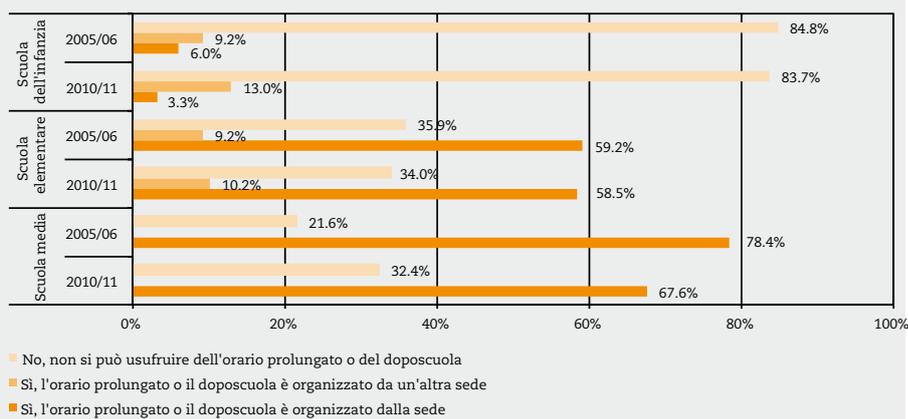
Nelle scuole elementari si organizzano soprattutto doposcuola ricreativi (98.8%), ossia attività creative e sportive come ad esempio pittura, ceramica, cucina, danza. Inoltre, si rileva che in cinque anni i doposcuola sociali destinati unicamente agli allievi con particolari situazioni famigliari sono aumentati, passando dal 16.7% al 32.6%, mentre sono diminuiti dal 31% al 9.3% quelli scolastici. I doposcuola sono tenuti prevalentemente da personale non insegnante, ad esempio animatori, educatori o genitori con le competenze necessarie. Per quanto riguarda la loro organizzazione, l'83.7% delle sedi di scuola elementare con questo servizio offre doposcuola a blocchi, per un certo periodo sull'arco dell'anno scolastico, nel 44.2% delle sedi sono presenti anche corsi che vengono organizzati settimanalmente durante tutto l'anno scolastico. Generalmente per tutti i doposcuola si chiede una partecipazione

finanziaria da parte delle famiglie; solo il 7% delle sedi scolastiche segnala che le famiglie non pagano alcun contributo. Tra le scuole elementari che non offrono il doposcuola ai propri allievi, i tre quarti ritengono che non ci sia richiesta da parte delle famiglie, quasi un quarto invece non ha gli animatori oppure le risorse finanziarie per organizzarlo ed infine il 16% di queste sedi scolastiche non ha gli spazi adeguati. Soltanto il 6% delle scuole elementari che attualmente non offrono il doposcuola prevede di organizzarlo in futuro.

#### Il doposcuola nelle scuole medie

Nella scuola media vengono organizzati soprattutto doposcuola scolastici, di recupero e/o studio assistito (nel 96% dei casi). Nei tre quarti degli istituti scolastici che offrono un doposcuola si propongono inoltre doposcuola ricreativi. Sull'arco di cinque anni sono diminuiti i doposcuola sociali (dal 17.2% di 5 anni fa all'attuale 4%) e sono aumentati quelli ricreativi (+ 20.8%). Sono soprattutto i docenti a tenere i doposcuola (88%), sebbene nel 52% delle sedi ci siano anche doposcuola tenuti da altre persone (animatori esterni). La loro organizzazione è per il 72% dei casi settimanale sull'arco dell'intero anno scolastico; nel 60% degli istituti con questo servizio sono pure presenti doposcuola offerti a blocchi, durante certi periodi dell'anno. In generale, come le scuole elementari, anche le scuole medie chiedono un contributo alle famiglie per finanziare questo servizio; soltanto

**Figura 3: Presenza dell'orario prolungato nelle scuole dell'infanzia e dei doposcuola nelle scuole dell'obbligo, confronto 2005/06 – 2010/11 (in %)**



## L'offerta di mense e doposcuola nelle scuole pubbliche del Cantone Ticino

l'8% di esse non fa pagare nulla alle famiglie. Gli istituti di scuola media che non offrono il doposcuola segnalano che non c'è richiesta da parte delle famiglie (58.3%), non ci sono le necessarie risorse finanziarie (33.3%) e/o mancano gli animatori (25%).

### Conclusione

Sull'arco degli ultimi cinque anni si è assistito ad un'evoluzione dell'offerta dei servizi mensa su tutto il territorio cantonale: attualmente nove scuole dell'infanzia su dieci e più dei due terzi delle scuole elementari mettono a disposizione dei propri allievi un servizio pasti. La situazione nella scuola media rimane stabile: oggi come cinque anni fa i tre quarti degli istituti scolastici offrono la refezione. L'offerta dell'orario prolungato nelle scuole dell'infanzia è presente soprattutto nel distretto di Lugano, mentre nelle altre zone del Cantone è quasi assente. Il doposcuola invece è un servizio piuttosto diffuso sia nelle scuole elementari sia nelle scuole medie. Nel primo caso esso è preva-

lentemente di tipo ricreativo mentre nel secondo si tratta soprattutto di doposcuola scolastici.

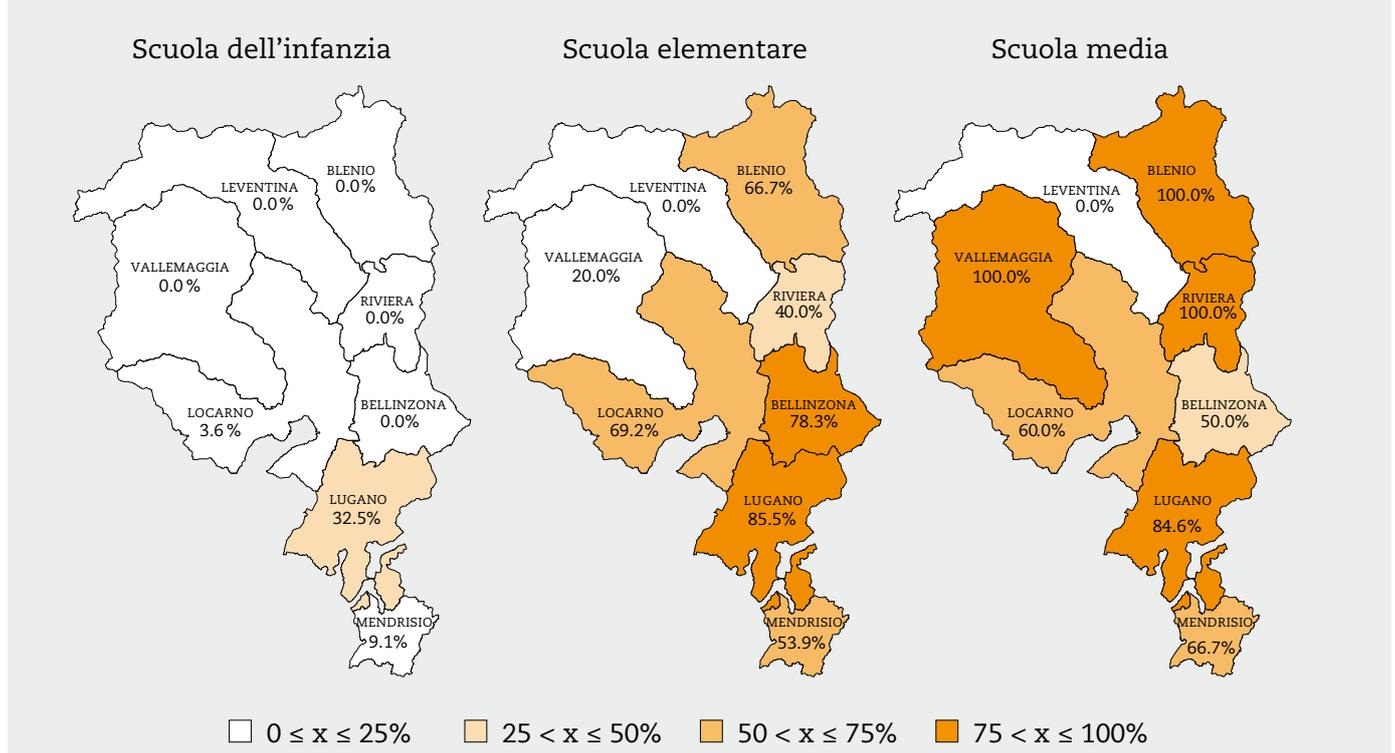
La tendenza all'aumento dei servizi di custodia rispecchia l'attualità del tema che è sempre più al centro delle riflessioni di molti Comuni del Cantone. Per quanto riguarda ad esempio la refezione scolastica alcuni di essi si interrogano sulla necessità delle famiglie di avere a disposizione questo servizio, altri – che dispongono già di una mensa – dibattono sulla possibilità di un'eventuale abolizione dei criteri d'ammissione estendendo l'accesso a tutti coloro che ne fanno richiesta a dipendenza delle risorse finanziarie e logistiche a disposizione. Nei prossimi anni, in considerazione di quanto auspicato dal concordato HarmoS e soprattutto delle nuove esigenze della società, la tendenza al potenziamento dei servizi di custodia per gli allievi al di fuori dall'orario scolastico dovrebbe accentuarsi ulteriormente.

\* Collaboratrici scientifiche presso l'Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico

### Note

- 1 Crespi Branca, M., Galeandro, C. & Guidotti, C. (2007). *Censimento delle mense e dei doposcuola. Scuole dell'infanzia, scuole elementari, scuole medie pubbliche del Cantone Ticino. Anno scolastico 2005/06*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche. Disponibile in: [www.ti.ch/decs/ds/usr/download/Cens\\_mense\\_doposcuola.pdf](http://www.ti.ch/decs/ds/usr/download/Cens_mense_doposcuola.pdf).
- 2 Crespi Branca, M., Tozzini Paglia, L. (2011). *Censimento delle mense e dei doposcuola. Scuole dell'infanzia, scuole elementari, scuole medie pubbliche del Cantone Ticino. Anno scolastico 2010/11*. Bellinzona: Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico. Disponibile in: [www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UMSS/Documenti\\_utili/Censimento\\_mense\\_doposcuola\\_2011.pdf](http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UMSS/Documenti_utili/Censimento_mense_doposcuola_2011.pdf).
- 3 CDPE. Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (HarmoS), giugno 2007.
- 4 CDPE. Accordo intercantonale del 14 giugno 2007 sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Concordato HarmoS). Commento sulle singole disposizioni dell'accordo.
- 5 Il termine "servizio pasti" comprende le mense scolastiche, le mense ubicate in strutture extrascolastiche oppure le mense familiari.
- 6 Servizio che si occupa dei bambini prima e/o dopo l'orario normale di scuola dell'infanzia.
- 7 Servizio che si occupa degli allievi dopo l'orario normale di scuola elementare e di scuola media.

**Figura 4. Presenza dell'orario prolungato nelle scuole dell'infanzia e dei doposcuola nelle scuole dell'obbligo secondo i diversi distretti del Cantone, 2010/11 (in %)**



# La realtà sociale attuale, la scuola media e l'educatore

di Edo Dozio\* e Raji Togni\*\*

La scuola dell'obbligo è un luogo di vita per i ragazzi, luogo nel quale si conoscono, si confrontano e possono imparare ciò che l'uomo ha acquisito nei secoli. La popolazione scolastica è sempre più una babele di culture (un allievo su quattro è di origine straniera), di origine socio-economica diversa e proveniente da esperienze educative in contesti socio-familiari nei quali vigono principi e valori diversi. In questo crogiolo multi-etnico e multiculturalmente si riflettono i problemi sociali attuali e le difficoltà di molte famiglie a educare i figli, si rivelano i loro dubbi su come contenerli all'interno di un quadro minimo di regole sociali condivise già all'interno della famiglia stessa. I modelli sociali di comportamento in crisi anche nel mondo adulto non aiutano a sapere come ottenere quel rispetto che fino a metà del secolo scorso era dettato dall'autoritarismo genitoriale.

Di riflesso alla scuola viene chiesto di tutto e di più: far acquisire una scrittura corretta dell'italiano quando nella società si scrive meno e in modo sempre più sommario, saper far fronte alle minacce di internet quando già gli adulti non sanno controllare questi mezzi, fare della prevenzione alle dipendenze quando il fenomeno prende ampiezza e forme sempre diverse, sono solo alcuni dei compiti controcorrente che alla scuola vengono proposti. Le viene anche chiesto di innalzare il livello degli apprendimenti mentre nella società il significato del sapere e della cultura non è particolarmente valorizzato, nemmeno dai mass media che propongono nelle fasce orarie più seguite emissioni che di culturale hanno poco. Proporre ai ragazzi i valori dello sforzo prolungato, dell'impegno, della conquista del sapere, in un'epoca in cui imperano i valori del consumismo e della ricerca del profitto individuale immediato, significa dover andare controcorrente.

La società in generale e i genitori in particolare, chiedono alla scuola di fornire agli allievi tutto ciò che serve affinché possano seguire una formazione postobbligatoria più elevata possibile. La pressione da parte dei genitori per una riuscita scolastica è molto forte, sia sugli allievi, sia verso i docenti, poiché tutti ben sanno che una scolarizzazione riuscita costitui-

sce una delle condizioni per un futuro soddisfacente. Difficile oggi rassegnarsi all'insuccesso scolastico di un figlio, poiché in una società come la nostra, la mancata riuscita dei figli costituisce anche una svalorizzazione del genitore stesso.

Garantire la formazione scolastica tradizionale, far fronte alle nuove richieste sociali in un contesto socialmente più complesso e variegato, con allievi che non sempre sanno contenere i loro impulsi e i loro comportamenti o che sono chiaramente in rottura familiare, non è certo un compito semplice.

## Le nuove casistiche e i limiti del sostegno pedagogico

Se per una larga maggioranza degli allievi il quadro familiare permette lo sviluppo di personalità capaci di adattarsi anche a un contesto sociale complesso, di trovare riferimenti positivi nei valori sociali fra i quali è necessario saper scegliere, per un certo numero di allievi, certamente limitato ma in aumento, orientarsi fra riferimenti poco sicuri e contraddittori diventa arduo. Abbiamo così allievi che vivono situazioni familiari instabili, in ambienti senza dialogo o facilmente violenti, che subiscono senza saperle affrontare in modo critico tutte le influenze del quadro sociale (tempi prolungati passati con videogiochi o nelle reti sociali, frequentazione di compagnie a rischio, lo shopping come passatempo, ecc.). Il lavoro scolastico non è il valore maggiormente sostenuto in certi ambienti familiari e il tempo dedicatogli a casa è spesso nullo.

Sempre più si è confrontati con genitori che si dicono in difficoltà nella gestione del figlio, nel fargli rispettare le regole minime di convivenza, di dialogo e rispetto reciproco. La perdita d'autorevolezza e di credibilità dell'adulto di fronte all'adolescente è un fenomeno preoccupante che inizia già nei primi anni della scuola dell'infanzia e diventa poi incontrollabile nell'adolescenza. La mediazione con un adulto credibile esterno alla famiglia è una delle poche possibilità per confrontare il ragazzo con il suo modo di essere e di fare per riannodare un dialogo con la famiglia.

Anche nell'istituto scolastico i problemi si sentono. Nei tempi sociali al di fuori dell'aula, la frequentazione dei compagni è una condizione importante di socializzazione, ma anche facile occasione di scontro. In aula, la motivazione e la fiducia di essere in grado di apprendere con successo sono essenziali. Problemi si incontrano però anche nel semplice sapere stare in classe poiché ciò comporta capacità oggi non più scontate come saper star solo e con altri, lasciare spazio anche agli altri, non sentirsi troppo toccato dal giudizio altrui, saper ammettere di non sapere, accettare di sottostare a qualcuno che sa, a un'autorità, sapersi rassegnare e accettare l'errore.

Questi problemi non sono nuovi nella scuola media. Essi diventano oggi più rilevanti per due ragioni: da una parte la società e la scuola stessa tollerano molto meno le divergenze da un comportamento ritenuto standard, dall'altra le devianze si presentano con forme e manifestazioni che si ritenevano sorpassate. Fin dall'inizio della scuola media si è fatto fronte ai problemi di adattamento e di apprendimento, grazie alla sensibilità di molti docenti e con l'azione del Servizio di sostegno pedagogico. Le situazioni di allievi dai comportamenti disturbati, ingestibili nelle classi con le risorse ordinarie, hanno richiesto la ricerca di altre modalità per affrontare queste nuove forme di disadattamento. In questi ultimi anni è stata sperimentata l'introduzione di un educatore regionale e negli istituti è stato istituito un Consiglio permanente sul disadattamento (CPD) per monitorare e coordinare gli interventi.

## Le tipologie di intervento dell'educatore<sup>1</sup>

L'educatore interviene su una serie di problematiche che in parte erano finora affrontate dagli operatori del sostegno pedagogico ed assume inoltre alcuni compiti specifici previsti dalle misure per gli allievi con problemi di comportamento o difficilmente gestibili nelle strutture scolastiche.

1) **Gestione della cosiddetta "zona cuscinetto"**, chiamata altrove anche *time-out*. Si tratta di quello spa-

zio temporaneamente necessario agli allievi in situazione di grave rottura con la scuola per riprendere un minimo di tranquillità e di motivazione per l'attività scolastica. Sono allievi principalmente del secondo biennio che, in genere a seguito di situazioni sociali gravemente compromesse, non riescono a sopportare la situazione di allievo, a sottostare alle regole dell'istituzione, ad essere minimamente motivati per un lavoro di apprendimento. Per la scuola, si tratta di sospendere temporaneamente l'allievo dalle attività regolari, alleggerire i compagni e i docenti, e cercare di ricreare le condizioni per un reinserimento tranquillo nella classe. L'allievo ha bisogno, in questo limitato periodo, di svolgere attività alternative a quelle scolastiche, di tipo educativo, di riflessione sul senso della vita, di sensibilizzazione al valore della scuola e del lavoro, di conoscenza del reale, di preparazione all'uscita nel mondo del lavoro.

F. è un ragazzo di 14 anni, vive con entrambi i genitori, ha una sorella minore che frequenta le elementari e un fratello maggiore, operaio, che abita da solo. Alla scuola elementare ha avuto qualche difficoltà nell'apprendimento, dalla seconda

media sono emersi problemi di comportamento.

In terza media presenta un quadro scolastico con sei insufficienze, non svolge alcun compito a casa, consegna le verifiche in bianco, l'investimento nel lavoro scolastico è nullo sia in classe sia a casa. Frequenta tutte le lezioni, non è mai assente. Il contesto scolastico rappresenta per lui un luogo di socializzazione e di sperimentazione della relazione tra pari (non però di apprendimento di abilità o di saperi). Non investe nella relazione con l'adulto e tenta di mantenere una distanza che gli permetta di sfuggire alla relazione diretta. La relazione che promuove all'interno del contesto classe con il docente è spesso caratterizzata dalla provocazione, dal conflitto e dalla squalifica del ruolo di docente, della sua stessa persona e del lavoro scolastico proposto (continue chiacchiere ad alta voce, schermo del docente, termini volgari verso compagni e docente, non rispetto delle consegne e delle regole base, spostamenti non autorizzati all'interno e all'esterno dell'aula, lancio di oggetti, ecc.).

Negli incontri avvenuti regolarmente in sede di Consiglio permanente sul disadattamento (CPD) tra la direzione, il capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico, i docenti di sostegno della sede, un rappresentante dei docenti e l'educatore, è stato ideato un progetto pedagogico-edu-

cativo che mirasse al contenimento e alla modifica di questi comportamenti disfunzionali, con lo scopo successivo di favorire il reinserimento e l'integrazione del ragazzo nel contesto classe. Siccome i comportamenti provocatori erano incontenibili soprattutto con due docenti, si è pensato in un primo momento di lavorare in classe con loro per trovare strategie di gestione che non fossero vissute dal ragazzo come ostili. I due docenti particolarmente toccati da questi comportamenti di disturbo e quindi direttamente interessati ad una modifica della dinamica con l'allievo, hanno preferito delegare la presa a carico della situazione e non vedevano l'utilità di un lavoro in classe sotto forma di team-teaching, durante il normale svolgimento delle lezioni. L'intervento si è perciò dovuto focalizzare sul solo ragazzo, pur sapendo che questo non avrebbe modificato la relazione docente-allievo e che i problemi si sarebbero forse riproposti al momento del rientro in classe. Nelle attività alternative, il ragazzo a contatto con un adulto ha saputo mostrarsi responsabile e anche durante tre giorni di stage ha ottenuto apprezzamenti dal datore di lavoro. Sono le situazioni sociali con i coetanei a porre problemi: di fronte ai compagni incontrati nei corridoi, il ragazzo riprende subito i tentativi di provocazione come se dovesse continuamente marcare la sua presenza, la sua esistenza.

Attribuire la responsabilità di dinamiche relazionali disfunzionali ad un'unica componente del sistema (l'allievo) è una lettura semplicistica del problema. Spesso gli allievi devianti nel gruppo sfruttano le lacune nella gestione della classe per soddisfare il piacere di essere dominante, squalificando il docente che tenta di esercitare la sua leadership.

Nella situazione specifica, di fronte a un clima di classe disturbato che impediva un lavoro tranquillo al resto degli allievi, si è dovuto trovare una soluzione di alleggerimento, almeno temporaneo, della situazione. Il ragazzo ha frequentato degli spazi alternativi per nove ore settimanali sull'arco di due mesi, durante i quali il docente di sostegno e l'educatore hanno avuto la possibilità di farlo riflettere e di far emergere gli aspetti del vivere quotidiano che caratterizzano la sua esistenza, di dare spazio alla condizione socio-familiare e confrontarlo alle sue risorse e ai suoi limiti. Sono stati momenti in cui si è tentato di mettere delle parole sugli agiti del ragazzo, al fine di intuire le possibili cause, ma



Foto TiPress/D.A.



soprattutto con lo scopo di condividere delle strategie nuove e delle modalità comportamentali che potessero favorire un reale e concreto cambiamento.

Questo lavoro educativo ha sicuramente influenzato la condizione esistenziale del ragazzo, ma purtroppo non ha mostrato i mutamenti auspicati al momento della ripresa di contatto con gli adulti-docenti. L'autorevolezza degli insegnanti non è aumentata durante il periodo di esclusione dalle lezioni. Spesso dietro ai comportamenti devianti vi è una richiesta all'adulto: di essere riconosciuto come persona, di essere almeno un po' valorizzato nell'apprendimento, di essere contenuto autorevolmente.

**2) Incontri individuali** con allievi con problemi di ordine sociale, comportamentale, relazionale in classe, fuori scuola e in famiglia o con allievi per i quali è previsto un progetto educativo alternativo alla frequenza scolastica regolare.

L. ha 12 anni, la madre lavora presso un servizio di assistenza a domicilio, il padre è meccanico. Il ragazzo frequenta la seconda media, non ha mai ripetuto classi. Sin dai primi mesi dell'anno scolastico mostra un atteggiamento trasgressivo, irrispettoso e provocatorio, manifesta serie difficoltà nel rispettare e porsi dei limiti (modalità che sono presenti anche nel contesto familiare). Il suo rendimento scolastico è insoddisfacente, nonostante le sue potenzialità, così come sono scarsi la motivazione e l'interesse per il lavoro. I problemi correlati sono soprattutto di ordine socio-relazionale: i compagni di classe tendono ad escluderlo, non viene coinvolto e considerato nelle attività di gruppo, durante la ricreazione girovaga tra i vari gruppetti senza riuscire ad inserirsi, non si evidenziano legami di amicizia (con alcuni ragazzi solo qualche complicità per atti vandalici). Le sue modalità per ricercare il contatto e per entrare in relazione con i pari risultano fastidiose, irritanti, spesso prende in giro i compagni, li stuzzica con spintoni, sgambetti, ecc. L. fatica a rispettare lo spazio dell'altro. Ogni regola non esplicitata quotidianamente è oggetto di possibile trasgressione che giustifica con "scuse" poco pertinenti.

Lo scopo degli incontri educativi settimanali era quello di instaurare una relazione di fiducia per poter consolidare con il ragazzo delle modalità relazionali più confacenti, oltre che per favorire l'integrazione nel conte-

sto classe e contenere il continuo sconfinamento oltre i limiti. Il lavoro educativo ha avuto qualche riscontro positivo in termini di cambiamento osservabile quando si è inserito nel regolare svolgimento delle attività didattiche o ricreative, per esempio durante una presentazione di una ricerca svolta nell'ora di classe o durante l'uscita di studio di tre giorni. È stato solo relazionando con lui "in situazione", in una concreta interazione tra persone che è stato possibile fargli capire (cognitivamente) e sentire (emotivamente) quali fossero alcune implicazioni dei suoi atteggiamenti verso l'altro. La necessità di farsi notare, di darsi un ruolo, accompagnata dall'incapacità di mettersi dal punto di vista dell'altro, hanno portato L. ad assumere comportamenti che lo hanno sempre più isolato. L'isolamento essendo insopportabile, L. ha accentuato ulteriormente i suoi atteggiamenti dai quali fa fatica a staccarsi perché ormai non conosce altre modalità comunicative.

**3) Presenza in classe**, osservazione di allievi nel contesto classe con collaborazione ad attività didattiche. Queste presenze sono spesso sollecitate da docenti che incontrano difficoltà nel tenere sotto controllo gli allievi e lavorare in modo produttivo con la classe. Una seconda persona adulta presente in classe però non può fungere da "controllore" supplementare; una presenza vissuta in questo modo squalifica il docente titolare e suscita ancora maggiore aggressività nell'allievo. Una seconda presenza in classe diventa utile e funzionale solo nella misura in cui le due figure presenti collaborano nella conduzione delle attività.

C. è un ragazzo che fatica a controllare le sue reazioni fin dalla scuola dell'infanzia. Se scolasticamente non pone proble-

mi particolari, il disturbo continuo che arreca in aula suscita la reazione di qualche docente. L'allievo viene richiamato e subito interloquisce con la docente in una scalata continua di provocazioni verso di lei e i compagni. Un paio di docenti hanno chiesto la presenza in aula dell'educatore per contenere le manifestazioni di C. Fin dalle prime presenze in aula però si è visto come C. capisca il senso della presenza in classe dell'educatore e lo guardi di continuo, quasi a mo' di sfida. All'inizio di un'ora lezione con un docente che non ha problemi nel controllo di C., esclama: "Ma dov'è il mio controllore?". Durante una ricreazione, si scontra con dei compagni, li provoca, viene alle mani, si insultano. Alcuni docenti intervengono e rimproverano C. per le provocazioni. La risposta è ancora: "Ma non c'era l'educatore per fermarmi!".

**4) Partecipazione nell'ora di classe** ad attività che mirano a far riflettere gli allievi sugli aspetti relazionali, sociali e comportamentali. Sono progetti di media durata di elaborazione del vissuto scolastico dei singoli allievi che si confrontano nel gruppo.

La collaborazione in una IV media è avvenuta in tre occasioni durante l'ora di classe per promuovere l'integrazione di P., un allievo emarginato. Con il docente, l'educatore ha tentato di far esprimere i ragazzi e di farli riflettere in merito alle situazioni che vivono, al clima relazionale all'interno della classe, al proprio vissuto, inibendo così la tentazione di ricercare "il colpevole da giustiziare". L'obiettivo di questa mediazione è stato quello di stimolare la messa in comune delle risorse personali che ognuno, nel suo piccolo, potrebbe mettere a disposizione del gruppo per promuovere un cambiamento. So-

stanzialmente si è trattato di indirizzare i membri del gruppo verso un fine comune, attraverso l'assunzione e la suddivisione delle responsabilità e dei compiti. Alcuni ragazzi hanno detto chiaramente che si sono sentiti male quando, per esempio, P. ha sottratto loro l'abbonamento del bus chiedendo del denaro in cambio della restituzione, oppure quando ha picchiato la testa di un compagno sul banco perché lo avrebbe provocato durante la lezione. Il ragazzo ha affermato che si sarebbe impegnato a non sfottere, non prevaricare e non minacciare i compagni, tentando di portare loro rispetto. Ha chiesto loro che gli venissero dette in faccia le cose e non dietro le spalle. A seguito della richiesta della classe "cosa avrebbero potuto fare loro per migliorare la situazione?", P. ha risposto "trattarmi come trattate i vostri amici".

**5) Presenza a Corso pratico** con lo scopo di conoscere gli allievi (osservazione delle loro caratteristiche personali), creare una relazione, occasioni di dialogo e di partecipazione ad attività educative. In alcuni casi il lavoro con gli allievi si prolunga con un progetto mirato a correggere il loro comportamento sociale o a favorire l'orientamento professionale. Vi può essere un accompagnamento all'esterno della scuola verso i posti di stage in tempo di scuola o

nel resto della settimana. L'educatore rappresenta quindi un "mediatore di passaggio" tra scolarità insoddisfacente e vita professionale.

S. frequenta il corso pratico ed è esonerato dalle lezioni per un totale di sei ore. In un incontro settimanale di due ore, l'educatore ha condiviso con il ragazzo delle attività legate all'orientamento professionale, all'organizzazione di periodi di stage, ma anche alla propria condizione esistenziale e al proprio modo di stare al mondo, ai progetti futuri, alla sensibilizzazione e prevenzione (uso di sostanze, potere d'influenza sul gruppo di pari, ecc.). In collaborazione con il docente di corso pratico, il docente di sostegno e il docente di classe, l'educatore ha avuto la possibilità di co-costruire uno spazio educativo con S., finalizzato all'orientamento professionale, alla progettazione del suo futuro e alla rimotivazione scolastica (il raggiungimento degli obiettivi scolastici funge da passaggio intermedio per poter realizzare le proprie aspettative in ambito professionale). La continuità della relazione, l'instaurarsi di una fiducia reciproca e la vicinanza affettiva hanno agevolato l'evoluzione della situazione. Nella misura in cui l'educatore riesce a divenire un punto di riferimento stabile e coerente per il ragazzo, quest'ultimo sarà disposto ad attribuirgli credibilità e autorevolezza. S. ha così accolto l'offerta di alcuni stages in officina e come posatore di pavimenti nonché l'accompagnamento sul posto di lavoro da parte dell'educatore. I problemi legati al comportamento dell'allievo segnalati da alcuni docenti sono regrediti, l'interesse per il proseguimento della propria crescita (personale e professionale) è aumentato, così come la consapevolezza delle proprie azioni e delle proprie scelte. L'obiettivo scolastico della licenza di scuola media non è stato raggiunto, ma S. è pronto ad assumersi la propria evoluzione con più interesse e responsabilità. Nonostante la "non licenza", un datore di lavoro è stato contento dell'impegno profuso e della disponibilità al lavoro di S. ed ha deciso di dargli l'opportunità del tirocinio.

**6) Contatto con le famiglie.** L'educatore partecipa ai colloqui dei docenti di sostegno pedagogico o dei docenti di classe con le famiglie. Conosce genitori ed allievi allo scopo di stabilire un contatto che da una parte permette un'attenzione maggiore

agli aspetti educativi e di vita familiare, dall'altra pone le premesse per una collaborazione. Sono soprattutto situazioni con problemi di relazione interni alla vita familiare, alla gestione del comportamento del figlio/allievo (rispetto delle regole, degli orari, delle persone, linguaggio volgare, ...) e alla sua frequenza scolastica irregolare (assenteismo, fobie scolastiche, ...). Al di fuori dell'orario scolastico, l'educatore può svolgere un ruolo simile a un operatore sociale. L'intervento può estendersi in famiglia nel caso di non frequenza dell'allievo o di problemi dei genitori nel dialogare col figlio (mediazione fra famiglia, scuola e allievo).

Z. è un allievo che in paese si è già reso responsabile di diversi atti vandalici associandosi con l'uno o l'altro dei suoi compagni, facilmente arriva in ritardo a scuola, se si assenta da casa non necessariamente lo comunica ai genitori e loro non se ne preoccupano. Quando decide di fare qualcosa lo fa indipendentemente dal fatto che i genitori lo abbiano autorizzato oppure no. A scuola arriva senza il materiale necessario. Un contatto con la famiglia è tenuto dal docente di classe, spesso accompagnato dall'educatore. Z. è stato seguito per alcune ore dall'educatore allo scopo di capire come è organizzata la sua vita e quali siano i margini di flessibilità affinché si possa mantenere un minimo di regolarità nel suo comportamento. Alcuni di questi incontri sono stati organizzati a fine giornata in modo che l'educatore potesse poi accompagnare Z. a casa e incontrare così i genitori. Dopo aver raccontato ai genitori di quanto fatto nelle ore passate assieme e a scuola, è stato possibile iniziare ad approfondire i problemi educativi che la famiglia vive con Z.

**7) Consulenze o partecipazione a progetti** con docenti o direzione; contatti con enti esterni (in occasioni informali o istituzionali: Consigli di classe, Plenum), dialogo con le classi su situazioni problematiche da loro vissute: presentazione di punti di vista o di letture, attività di prevenzione, di promozione del benessere, giornate-progetto degli istituti di scuola media o più in generale collaborazione alle attività di istituto con significato educativo.

Foto TiPress/C.R.





Foto: TPress/S.C.

Collaborazione con i docenti in seguito ad attività proposte dalla sede scolastica (progetto di istituto) di sensibilizzazione e prevenzione per questioni correlate all'uso delle nuove tecnologie (internet, social network, chat, ecc.), all'affettività e alla sessualità, alla violenza, ecc. L'obiettivo è di rendere maggiormente critici gli allievi rispetto ai propri agiti e agli avvenimenti che caratterizzano il loro quotidiano, al fine di stimolare l'emergere di strategie adattative più funzionali. Durante le sei ore trascorse con il docente e l'educatore, gli allievi hanno raccontato alcuni loro vissuti in merito ad esperienze condotte con il computer e il cellulare. Due allievi sono stati insultati o minacciati su Facebook o via Messenger. Non avevano comunicato nulla ai genitori o ad un adulto di fiducia. Uno di questi episodi era persino sfociato in un reale pestaggio organizzato tra allievi di due diverse sedi di scuola media, dopo l'orario scolastico.

Gli esempi illustrano come i problemi che si manifestano a scuola hanno origine spesso remote e complesse: la relazione con i docenti, la vita sociale e in classe fungono da rivelatori di un disagio molto più ampio. La scuola non può ignorare questo disagio perché impedisce il suo lavoro di formazione, di insegnamento-apprendimento. Per apprendere, l'allievo dovrebbe poter frequentare regolarmente e con interesse. Il disagio e il disinteresse lo allontanano anche dalla possibilità di imparare.

## Conclusione

Perché mai la scuola dovrebbe aiutare i deboli, gli esclusi, gli sfortunati e gli immeritevoli? Tradizionalmente la scuola ha preferito l'esclusione, la bocciatura del debole; l'inclusione è più difficile. Tenere conto delle caratteristiche dei singoli allievi nella gestione della classe e nell'insegnamento è quasi impossibile. Anche nel caso di allievi che imparano da soli, dallo sviluppo precoce, che chiedono solo di essere più stimolati. Ma come riuscire a far apprendere a tutti in una classe eterogenea? In classi con allievi dal comportamento problematico, il docente vorrebbe almeno poter insegnare. Oggi la scuola non può più solo insegnare. La scuola ha allievi difficili da coinvolgere e da gestire e deve nel contempo mirare ad apprendimenti più elevati. A volte però, con certi allievi, non raggiunge nemmeno quelli di base.

È in questo contesto che prende senso l'inserimento dell'educatore. "Se pensate che l'educazione sia costosa, provate con l'ignoranza" scriveva Derek Bok. Analogamente potremmo dire che se la scuola non investe anche nell'educazione, i costi sociali futuri saranno ancora maggiori. Se si è dovuto introdurre l'educatore vuol dire che la scuola non può più essere quella di una volta. Non tutti sono d'accordo che la scuola si trasformi da luogo di selezione dei migliori o di chi merita a luogo che va a cogliere gli allievi nelle loro differenze per portarli al massimo possibile del

successo, della riuscita. I genitori chiedono tutti il successo scolastico per il proprio figlio, classi ordinate nelle quali sia possibile apprendere, e questo la scuola non può ignorarlo se vuole continuare ad avere un ruolo nella società. L'introduzione dell'educatore e del Consiglio permanente sul disadattamento (CPD) prende però senso solo se la scuola riesce ad ascoltare gli allievi come persone, con i loro bisogni e le loro sensibilità. La scuola valuta, divide e suddivide ancora gli allievi fra adatti ed incapaci, la società pure. Nel CPD invece l'attenzione alle situazioni è positiva, il clima è favorevole alla progettazione di strategie utili, coerenti e condivise. Il problema che si pone è sapere quando è utile o necessario sospendere la frequenza mirata all'apprendimento per delle attività alternative, e come ottenere la disponibilità dei docenti in progetti educativi. A volte i docenti possono avere un altro punto di vista, perché sono presi anche da preoccupazioni di insegnamento o di disciplina. Tuttavia i progetti elaborati nel CPD senza il coinvolgimento di tutti i docenti rischiano di diventare mere deleghe all'educatore. Il suo lavoro ha senso solo se inserito in un progetto educativo che coinvolge tutti. Il disadattamento è un problema di tutti nella scuola, non del docente di sostegno o dell'educatore. Ci si illude se si pensa di delegare all'educatore la risoluzione dei problemi personali, familiari o sociali di un allievo. Affinché il docente trovi oggi soddisfatta la sua legittima richiesta di avere un clima tranquillo e aperto all'apprendere in classe, è necessario che il clima educativo sia positivo e rispettoso, sempre. Tutti sono chiamati a partecipare a un progetto che dovrebbe essere coerente e coordinato. L'allievo con problemi seri ha da essere sostenuto dall'educatore, dal sostegno pedagogico, dalla classe e dai docenti. È solo a questa condizione che l'introduzione dell'educatore potrà avere senso.

\* Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico  
\*\* Educatore

## Nota

1 L'esperienza alla quale si fa riferimento si è svolta nel corso del 2010-11 in un gruppo regionale che disponeva per il primo anno dell'educatore.

# Avanti a tutta musica

di Manuel Rigamonti e Matteo Piricò\*

Oggi, e già da qualche tempo, l'educazione musicale in Ticino gode di buona salute, grazie a docenti motivati ed a regolari iniziative di aggiornamento, oltre che a giornate musicali con una folta partecipazione. Gli allievi, dal canto loro, hanno il piacere di frequentare le (purtroppo poche) ore di educazione musicale.

Qualche cambiamento, però, era nell'aria. All'orecchio degli esperti sono via via giunte osservazioni, richieste di aiuto da parte di diversi colleghi che lamentano un'eccessiva libertà del Piano di formazione della nostra materia, oltre che una certa dispersività di contenuti e, in definitiva, una scarsa chiarezza procedurale.

Per rispondere a queste necessità abbiamo quindi pensato di proporre un compendio, accompagnato da un esempio di programmazione, allo scopo di permettere a tutto il corpo docente di entrare in possesso di una linea guida chiara, semplice e, soprattutto, stimolante, che rappresenti un aiuto per tutti quei docenti convinti che un rinnovamento didattico e strategico sia ormai necessario (così come per i loro supplenti).

Il lavoro sul compendio si è articolato attraverso una fitta serie di nostre riunioni e concretizzato, infine, in una bozza di documento sottoposta ad un piccolo gruppo di colleghi formato *ad hoc*, in seno al plenum dei docenti di musica, da personalità didattiche ed artistiche fortemente differenziate.

Il documento è stato variamente discusso ed elaborato dal nostro gruppo, quindi, dopo aver ottenuto il *placet* dall'Ufficio dell'insegnamento medio, è stato presentato al plenum dei docenti, i quali hanno suggerito le proprie osservazioni. Da questi momenti plenari è emerso un generale accordo con quanto proposto e l'impressione generale è stata quella di aver compiuto dei passi in avanti in quel perenne cantiere chiamato scuola.

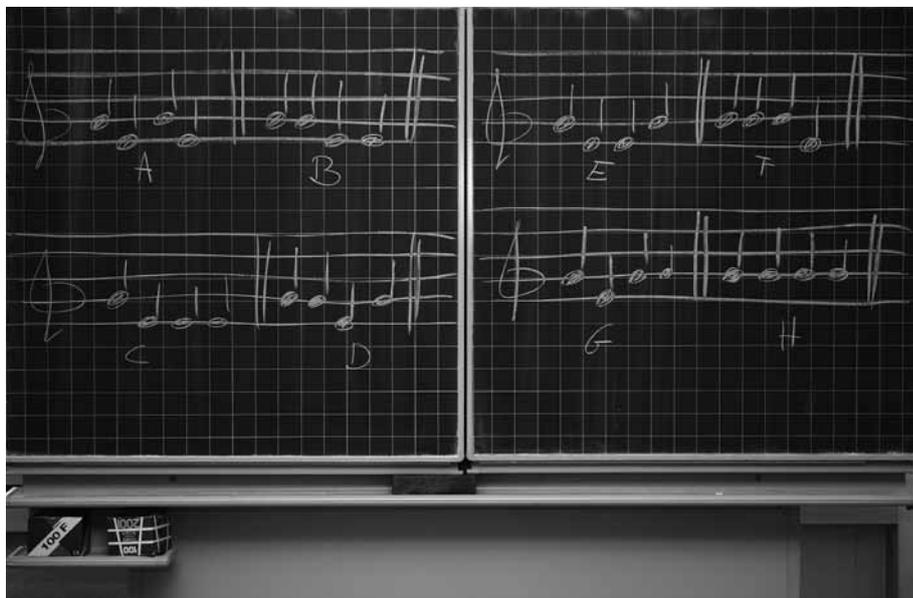
Ma in cosa differisce questo compendio rispetto al piano di formazione in vigore? Sostanzialmente "mette ordine" tra gli argomenti, dà una scansione cronologica delle attività e degli obiettivi da raggiungere, fornisce inoltre un modello ambizioso e, per certi versi, più impegnativo di percorso educativo-didattico. Gli ambiti trattati sono stati raccolti in tre importanti famiglie tassonomiche: pratica strumentale, pratica vocale ed educazione all'ascolto. Per ognuno di questi ambiti sono stati dati gli obiettivi minimi da raggiungere all'interno di una scansione temporale suddivisa nei periodi canonici del primo biennio e del ciclo di orientamento. A questo punto il docente si trova pronto gran parte del lavoro di programmazione: scopre una linea chiara che esige solo di essere seguita e modellata, entro una certa misura, secondo le sue inclinazioni e la sua personalità ma soprattutto sulla base delle peculiarità e

degli stili di apprendimento del gruppo-classe. Non deve meravigliare se, nella nostra materia, lo stile d'insegnamento può variare anche in modo significativo tra i docenti. In effetti, la forte eterogeneità a livello di formazioni accademiche (tra i nostri colleghi possiamo trovare il pianista, il clarinetista, il direttore di banda o di coro, il violinista, ecc.) comporta naturalmente, forse più che in altre materie, un diverso approccio metodologico e una variegata visione delle possibilità dell'esperienza musicale già nella fase più propriamente speculativa o progettuale.

In generale, le prospettive metodologiche che hanno dato forma al nostro lavoro si sono chiarite e rinforzate attraverso un sostanziale lavoro di aggiornamento e di ricerca, grazie soprattutto alle più recenti pubblicazioni didattiche, provenienti in gran parte dalla vicina Penisola, ma anche dal Centro-Nord Europa<sup>1</sup>. Alla luce di questo lavoro si è consolidata la prospettiva secondo cui i tre rami orientativi sopra indicati (ascolto, strumento e voce) debbano possedere delle chiare linee di continuità ed interdipendenza, evitando così l'errore di considerare tali ambiti come entità monadiche chiuse in se stesse. Ne consegue una ricchezza di argomentazioni e di stimoli che rende l'intera materia estremamente variegata e – almeno potenzialmente – onnicomprensiva. Pur essendo questa grande ricchezza, gli obiettivi indicati nelle varie aree risultano in ogni caso realistici e del tutto perseguibili all'interno di classi di scuola media, in virtù di una massiccia sperimentazione «sul campo», effettuata da noi esperti e dal team di sviluppo che ha collaborato all'elaborazione dei documenti complementari. Si evince che, per monitorare il progresso didattico degli allievi e per verificare la progressività e l'accuratezza dei vari obiettivi, risulti ora indispensabile una chiara prassi valutativa, articolata dal docente attraverso momenti formativi (e metacognitivi) e sommativi-certificativi. Un aspetto, quest'ultimo, che in passato ha già sollevato non pochi problemi interpretativi, soprattutto a causa dello statuto creativo-pratico della nostra disciplina. Per conferire alle diverse tematiche trattate una certa chiarezza



Foto TTP/ress/F.A.



za espositiva ed una maggior contestualizzazione storica e culturale è stata data grande importanza alle cosiddette competenze trasversali, aspetto questo che concorrerà a rinforzare anche la prospettiva interdisciplinare dell'educazione musicale, oltre a consolidare un terreno di sviluppo comune con altre dimensioni di apprendimento, pur mantenendo allo stesso tempo uno sguardo ermeneutico privilegiato e, per certi versi, unico sull'evoluzione personale e cognitiva dell'allievo.

Sebbene il nostro compendio possa apparire – per alcuni aspetti di sistematicità – come un ritorno al passato, in realtà le prospettive teoriche preliminari ed eziologiche che hanno informato il nostro lavoro suggeriscono un'interpretazione ben diversa. Per prima cosa la filosofia educativa del Piano di formazione – con particolare interesse a porre l'allievo al centro del processo educativo e con una certa attenzione particolare al cosiddetto “saper essere” – rimane non solo immutata ma per di più rinforzata. Più in generale, quello che abbiamo cercato di suggerire con questo compendio è una prospettiva epistemologica che si pone come il giusto mezzo tra due orientamenti recenti nel campo della pedagogia musicale: da un lato l'introduzione, secondo l'accezione di Carlo Delfrati, di un paradigma pedagogico “dinamico”<sup>2</sup>, in luogo di uno “statico”, che si affianca ad un altro approccio, più orientato alle neuroscienze<sup>3</sup> applicate alla musica, che prevede un modello didattico qualificato da una massiccia attivazione delle risorse cognitive dell'allievo, nella prospettiva di una sistematica e globale stimolazione alla plasticità cerebrale. Quest'ultima prospettiva denuncia anche l'incredibile urgenza di questo tipo d'intervento, vista la sempre più diffusa difficoltà dell'allievo ad elaborare certe informazioni (non solo musicali), a causa, a quanto si dice<sup>4</sup>, di una società che si sta cristallizzando verso stili di assimilazione e di codifica sempre più essenziali, fulminei, impersonali e talvolta superficiali, basati soprattutto sul visivo. Ma non abbiamo nemmeno dimenticato l'aspetto più propriamente emozionale e motivazionale che la musica, attraverso il suo sostrato fonorelazio-

nale e fonoesistenziale, può svelare e attivare, per non parlare del suo inestimabile ruolo psicoeducativo e sociale in un'età, quella pre-adolescenziale e adolescenziale, sempre bisognosa di sane dinamiche di appartenenza e di aggregazione, di espressione personale e collettiva, di autostima e di autorealizzazione. Per questo motivo si è cercato di segnare con un tratto differente il percorso del ciclo di orientamento, che dalla sola (misera) ora di musica in terza media passa al “grande” progetto dell'opzione di quarta media. Si è preferito quindi suggerire ai colleghi docenti un quadro piuttosto variegato di stimoli monografici – in luogo di un percorso ancora costituito da obiettivi specifici – tra i quali citiamo la musica leggera, il jazz ed il rock, il balletto, la musica etnica o la colonna sonora. Per l'opzione di quarta, invece, si è stabilito di mettere per iscritto quali dovrebbero essere i percorsi da privilegiare, intesi come fondamentali ed edificanti esperienze musicali. Per questo motivo non ci si dovrà meravigliare se nell'ultima pagina del compendio compaiono parole come “musical”, “concerto” o “CD”<sup>5</sup>, poiché la meta finale consiste proprio nel “consolidare, approfondire e maturare tutte le competenze e gli atteggiamenti messi in atto negli anni precedenti” e nel “permettere all'allievo stesso di crescere dal punto di vista personale, intellettuale e caratteriale”<sup>6</sup> grazie a stimoli che possono essere forniti solo da un'esperienza musicale essenzialmente qualificante e da un progetto artistico-didattico di ampio respiro. La centralità dell'esperienza musicale nella vita cognitiva ed affettiva dell'uomo rappresenta ormai una realtà innegabile, assieme naturalmente a quella di altre esperienze artistiche, intellettuali ed esistenziali parimenti

indispensabili ed insopprimibili. Il nostro augurio è che questo lavoro, anche nella misura della sua finalità e dei suoi limiti strutturali, possa favorire – attraverso un pensiero didattico volto alla razionalità, all'eterogeneità delle esperienze musicali e all'interdisciplinarietà – una più autorevole collocazione della nostra disciplina nel quadro scolastico cantonale.

\* Esperti di educazione musicale  
per la scuola media

## Note

1 Molto interessanti, a tal proposito, soprattutto per la pratica vocale, si sono rivelati i volumi di Maierhofer L., *Sing & Swing – Das Chorbuch*, Helbling, Esslingen 2005, dello stesso autore *4 Voices – Das Chorbuch für gemischte Stimmen*, i volumi della Gustav Bosse *Chor Aktuell basis* e *Chor Aktuell junior* e di Gröger B., *Loop songs*, Schott Music, Mainz 2008.

2 Delfrati C., *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino 2008 e, dello stesso autore, *Il maestro ben temperato – metodologie dell'educazione musicale*, Curci, Milano 2009. Con paradigma dinamico non si intende semplicemente la predisposizione del docente a partire dal bisogno educativo reale dell'allievo, ma anche un modello «aperto al rinnovamento continuo dei tracciati, contro la rigida conservazione del passato» (FMP, p. 45).

3 Si veda, per questo ambito, AA.VV. a cura della Fondazione Mariani di Milano, *The neurosciences and music vol.III – disorders and plasticity*, NY Academy of Sciences, Boston 2009; Critchley M., Henson R. A., *La musica e il cervello – studi sulla neurologia della musica*, Piccin, Padova 1987; Sloboda J.A., *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna 1988; Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987; Schön D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *Psicologia della musica*, Carocci, Roma 2007.

4 Cfr. Chilton Pearce J., *The Biology of Transcendence*, Park Street Press, Rochester 2004.

5 Il termine «CD» non deve trarre in inganno. In realtà si vuole intendere in generale un'incisione, anche video o su supporto informatico, che sia preceduta da una parte di preparazione atta ad affinare le qualità interpretative e tecniche degli allievi.

6 *Documenti complementari al Piano di formazione di Educazione musicale*, DECS, Bellinzona 2011, p. 12.

# L'educazione al portamento nella scuola: un aiuto fondamentale dall'educazione fisica

di Ivo Robbiani\* e Jean-Pierre Mini\*\*

È nel settembre del 2007 che il Servizio della ginnastica correttiva è stato definitivamente soppresso. Con il presente articolo ci proponiamo di illustrare gli sviluppi di quarant'anni di attività legata all'educazione al portamento.

## Introduzione

Oggi giorno le cattive abitudini posturali sono molto diffuse, per due motivi principali:

- 1) la civiltà moderna ci obbliga a vivere in un ambiente che è radicalmente diverso da quello per il quale si è sviluppato il nostro corpo nel corso degli ultimi cinque milioni di anni. Il nostro apparato locomotore non è adatto a una vita sedentaria, come quella che conduce ora la maggior parte di noi;
- 2) i nostri "istinti", ossia i comportamenti iscritti nel nostro DNA, sono coadiuvati da modelli comportamentali che influenzano il nostro apprendimento; ma impariamo bene solo se il nostro corpo riceve degli "input corretti", mentre troppo spesso i nostri meccanismi sensori vengono attutiti dalle nostre abitudini.

L'educazione fisica scolastica (EF) può contribuire in modo importante a modulare questi "input corretti", da applicare poi regolarmente nella vita di tutti i giorni, per un sano equilibrio e quindi il benessere sia dell'apparato locomotore costituito da muscoli e ossa sia e soprattutto della sfera psico-emotiva del nostro corpo. È riconosciuto che la crescita dell'autostima e dell'autofiducia è determinata dal rapporto con il proprio corpo. Il portamento e l'aspetto esteriore riflettono quello interiore.

Le lezioni di EF sono un terreno privilegiato per esercitare "a piccole dosi" tematiche di educazione al portamento. Le lezioni devono richiamare con regolarità azioni motorie finalizzate alla trasmissione di conoscenze e allo sviluppo di competenze anche nell'ambito del portamento. I sistemi biologici ma anche psicologici che entrano in gioco nelle posture e durante i movimenti sono complessi: si tratta quindi di avere regolarmente un occhio di riguardo sull'apparato locomotore nella fase di crescita!

L'educazione fisica dimostra una volta ancora di avere un immenso e prezioso potenziale rappresentato dalla vasta ricchezza di situazioni motorie attraverso le quali, mediante l'accorta mediazione pedagogica del docente di EF, può contribuire a trasmettere ai nostri giovani le competenze anche nella sfera del portamento attivando le varie dimensioni (affettiva-relazionale-espressiva-cognitiva-biologica) riconosciute nella concezione della motricità condivisa a livello cantonale.

## La storia

La tematica dell'educazione al portamento e della prevenzione delle affezioni all'apparato locomotore nelle scuole dell'obbligo del Cantone Ticino non è una novità.

Già nel 1956 si cercò di introdurre un servizio cantonale che si occupasse di queste problematiche. Fu tuttavia nel 1970 che l'ordine dei medici del Cantone, preoccupato per l'aumento delle malattie dell'apparato locomotore, per il tramite di un portavoce in Gran Consiglio, invitò il Consiglio di Stato ad adottare provvedimenti atti ad ovviare al peggioramento della situazione.

Questo portò nel 1971 alla nascita del "servizio cantonale della ginnastica correttiva", che fino al 2007, attraverso l'attività di docenti con una formazione specifica in ambito fisioterapico, si occupava del regolare controllo annuale del portamento di tutti gli allievi della scuola dell'obbligo e delle lezioni di ginnastica terapeutica per i ragazzi con problemi di postura. Inoltre i docenti di ginnastica correttiva impartivano lezioni di educazione al portamento in tutte le classi di scuola elementare e scuola media.

Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport all'inizio degli anni 2000 è purtroppo stato confrontato con la necessità di operare dei risparmi a causa della precaria situazione economica del Cantone. Ciò ha portato alla soppressione del Servizio della ginnastica correttiva. I responsabili del Dipartimento, sensibili alla necessità di assicurare la salute dell'apparato locomotore dei ragazzi della scuola dell'obbligo, hanno tuttavia deciso di mantenere le attività di prevenzione demandando il compito di promuovere l'educazione al portamento in particolare al settore dell'educazione fisica scolastica.

Un gruppo di lavoro nel 2007 ha elaborato il piano quadro generale per individuare lo scenario operativo da considerare nel passaggio dalle attività praticate dal Servizio della ginnastica correttiva a quelle fattibili nel contesto dell'EF, specificando i compiti assumibili da parte degli operatori scolastici già esistenti nelle istituzioni scolastiche.

Alla luce di questo rapporto nel 2008 sono stati stilati gli "indirizzi" condivisi anche dal medico cantonale, allo scopo di formulare una guida principalmente di carattere didattico sugli orientamenti tecnici essenziali da integrare. È stato estrapolato quanto ritenuto essenziale di tutto ciò che precedentemente era dispensato dalla ginnastica correttiva, focalizzando i contenuti che l'EF può garantire nel contesto della sua ordinaria attività, che già abbracciava alcuni elementi sul portamento.

Da notare che si attinge da una ricchissima documentazione didattica-tecnica grazie alla più che trentennale esperienza maturata dal Servizio a partire dal 1972. Si ricorda inoltre che nel non lontano 2003-2004 vennero già allestiti e implementati i nuovi programmi profilati unicamente verso la prevenzione primaria (educazione al portamento per tutti gli allievi), omettendo quella secondaria rappresentata da screening-depistaggio e dalla ginnastica di stampo terapeutico fatta a gruppetti.

Un successivo speciale gruppo di lavoro formato nel 2008 e costituito dall'ex responsabile del servizio della ginnastica correttiva, da un fisioterapista e da alcuni docenti di EF di scuola elementare e di scuola media, durante più di due anni ha così lavorato all'elaborazione di un Manuale di educazione al portamento concepito quale strumento didattico da integrare nei programmi di educazione fisica. Manuale in cui i docenti di educazione fisica possono trovare un ampio ventaglio di proposte atte ad affrontare la tematica del portamento, con schede didattiche da utilizzare in funzione delle intenzioni pedagogiche contemplate dal piano formativo e dalla rispettiva programmazione. Si tratta infine di un applicativo pedagogico che accompagna tutti i docenti di EF delle SE, delle SM e delle scuole speciali in forma teorica e pratica in un percorso didattico per una trattazione rinnovata sulla postura.



## Scopi e obiettivi

L'educazione al portamento non mira a prestazioni fisiche eccezionali, ma vuole aiutare il giovane nella ricerca di un'armonia e di un equilibrio del portamento cercando di abituare l'essere "psico-fisico" alla coscienza di sé, al rispetto consapevole della propria integrità e al conseguente adattamento alle varie situazioni della vita quotidiana per le quali il corpo è chiamato a dare delle risposte nella dimensione posturale. Si cerca di rendere gli allievi responsabili verso il proprio corpo facendo nascere e consolidare in loro una "coscienza corporea" che li protegga dai danni all'apparato locomotore.

Alla luce degli indirizzi prima citati non nascondiamo di avere delle ambiziose ma autentiche aspettative. Pertanto l'integrazione dell'educazione al portamento nell'EF persegue principalmente i seguenti obiettivi:

- contribuire a una migliore autocoscienza corporea dell'allievo sulla sua postura;
- assicurare regolare consulenza di natura didattico-technica rivolta al docente di EF per un'adeguata educazione al portamento;
- fornire strumenti didattici complementari ai docenti di EF come spunti atti a incidere regolarmente nell'ambito dell'educazione al portamento a scuola.

## L'educazione al portamento nella società di oggi

Il contrasto fra le esigenze di dinamismo del nostro corpo e le costrizioni cui ci sottopone la vita di tutti i giorni ha ormai raggiunto livelli preoccupanti.

Salvo poche e fortunate eccezioni, quasi tutte le professioni del giorno d'oggi sono caratterizzate dalla ripetitività dei gesti e dalla staticità delle posizioni di lavoro. Gli individui in età scolastica non si sottraggono a questa condizione, infatti la scuola richiede di mantenere la posizione seduta in un'età caratterizzata dalla crescita ossea e nella quale gli allievi sono portati per loro natura al movimento. Ricerche di rigore scientifico dimostrano che già nei primi anni di scuola numerosi bambini presentano debolezze dovute a disequilibri posturali o sintomi di patologie posturali.

Va sottolineato che l'età giovanile in generale, e quella delle scuole dell'obbligo in particolare, è l'età sulla quale più facilmente e con miglior risultato è possibile intervenire con una prevenzione che nel tempo possa rivelarsi altamente efficace. È quindi importantissimo sfruttare la prerogativa di vivere esperienze motorie che completano l'attitudine e la competenza rivolte alla postura nel contesto sia espressivo sia morfologico del corpo.

È innegabile che alla scuola non si possono addossare tutti i "malanni" della società, ma visto che il comportamento psicomotorio dell'adulto, una volta acquisito, è difficilmente "deprogrammabile", alla scuola spetta il compito di contribuire il più presto possibile all'apprendimento qualitativo della postura.

## Il portamento: una questione di coscienza

Quando passiamo davanti a una vetrina che riflette la nostra immagine, appena ci osserviamo, istintivamente "ci tiriamo su", ricercando un portamento migliore.

Anche quando veniamo richiamati da qualcuno ci correggiamo per un breve momento ma poi presto riprendiamo l'atteggiamento usuale.

E questo perché le abitudini di portamento si sono insediate gradualmente, senza che ce ne rendessimo conto, e la nostra percezione vi si è adeguata facendoci apparire come corrette. La posizione scorretta o il gesto goffo non sono più avvertiti come tali, ma come la posizione naturale che volevamo assumere o come il gesto aggraziato che volevamo compiere.

Intervenire per la correzione del portamento mediante il richiamo verbale o l'occasionale osservazione della propria immagine in uno specchio rappresenta un metodo votato al fallimento perché, non appena lo stimolo viene a mancare, inconsapevolmente l'individuo si riadagia nella propria consuetudine che egli non riconosce come scorretta.

Da qui la necessità di trovare un'altra strada, un metodo che non dipenda più da fattori esterni come il richiamo o lo specchio, ma che prenda origine e riferimento nell'individuo stesso, nella sua identità corporea, procurando nel contempo anche una sensazione di piacevole benessere.

## L'educazione fisica oggi e il programma di educazione al portamento

Negli ultimi anni i contenuti dell'educazione fisica sono stati ampliati comprendendo differenti campi di osservazione e applicazione. L'intenzione che ha sostenuto questo cambiamento è quella di portare nella scuola competenze che vadano nella direzione di una crescita sana e consapevole dell'individuo.

L'educazione al portamento è inserita in una importante area tematica già evocata nei programmi di SE e nei piani formativi della SM ma che ora, in questo nuovo "laboratorio sulla postura", fornisce in modo pratico-riflessivo al docente di EF "strumenti" atti a suggerire la situazione motoria che regoli quella specifica azione finalizzata all'accomodamento di competenze sulla postura del proprio corpo.

Vogliamo che avvenga un rafforzamento di tutto quanto concerne l'argomento "postura" e con il materiale prodotto dallo specifico gruppo di lavoro ci siamo parallelamente procurati gli ingredienti principali da adottare nella fase di implementazione teorica e pratica. Attenzione rivolta allo schema corporeo quale risorsa centrale per sentire come il corpo si comporta sia nel movimento sia in posizione stati-

**Attenzione al sociale?**

**Sensibilità ecologica?**

**Impegno caritatevole?**

Premiamo le classi e le scuole che svolgono un'attività di volontariato.

**In palio: cinque desideri realizzati e venti contributi alla cassa scolastica.**

Inviare il vostro progetto di volontariato a x-elevato-cuore 2011/12!



Informazioni e iscrizione online al sito  
[www.xelevatocuore.ch](http://www.xelevatocuore.ch)

Concorso per le scuole x-elevato-cuore

Progetto e  
realizzazione

**MIGROS**  
percento culturale

Everybody On



HP consiglia Windows® 7.

## LE IDEE NON CONTANO FINCHÉ NON LE SI REALIZZA

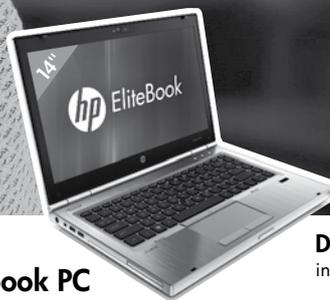
Affrontare le esigenze scolastiche di ogni giorno con un prodotto HP progettato per durare nel tempo, grazie alla sua qualità ed affidabilità.



Da CHF 1'299.-  
incl IVA / incl TRA

### HP Compaq 8200 Elite Desktop PC

- nuovi processori Intel® Core™ i3, i5 e i7 di 2a generazione
- Windows® 7 Professional 64-bit originale preinstallato
- Chipset Intel Q67 Express
- 5 formati (USDT, SFF, MT, CMT e All-In-one)
- 4 slot memoria (fino a 16GB DDR3)
- certificato ENERGY STAR®



Da CHF 1'799.-  
incl IVA / incl TRA

### HP EliteBook 8460p Notebook PC

- nuovi processori Intel® Sandy Bridge i5 e i7
- Windows® 7 Professional 64-bit originale preinstallato
- batteria HP Long Life con garanzia standard di 3 anni
- superati test vibrazione, polvere, umidità, alta temperatura e caduta secondo rigorosi standard militari (MIL-STD-810G).
- accessibilità ed espandibilità che garantiscono ottime prestazioni

**HP è leader indiscusso nel mercato svizzero dei prodotti informatici, sia per gli alti standard di qualità che per il suo team dedicato anche alla clientela ticinese. Sempre a disposizione per rispondere alle vostre domande ed alle vostre esigenze.**

Per maggiori informazioni:  
[www.hp.com/ch](http://www.hp.com/ch)

oppure chiamate  
0800 80 44 70

## L'educazione al portamento nella scuola: un aiuto fondamentale dall'educazione fisica

ca, per percepirlo nelle sue dimensioni sensitive e sensoriali. Tutte esperienze motorie finalizzate a “proteggere” istintivamente il proprio apparato locomotore, a comunicare con esso e attraverso di esso, al fine di tutelarlo nel suo equilibrio. Pertanto l'applicativo didattico creato dal gruppo entra proprio nella logica di fornire strumenti sia tecnici sia di metodo in relazione non solo alla dimensione biologica-fisiologica ma passando anche da quella emotiva-espressiva e relazionale. Con il compendio si intende proporre situazioni tramite le esperienze sperimentate e testimoniate da docenti di EF.

La professionalità che contraddistingue l'operato dei docenti di educazione fisica e la loro apertura verso nuove proposte votate alla salute dei giovani a loro affidati sono la migliore assicurazione per quanto riguarda l'assunzione di competenze atte a prevenire le patologie all'apparato locomotore agli allievi.

Saranno necessari regolari aggiornamenti provenienti dai docenti stessi di EF: auspichiamo infatti che attraverso le loro esperienze l'area dell'educazione al portamento riceva di anno in anno nuovi impulsi che, sulla base della condivisione fra colleghi, potranno garantire una crescita costante dell'offerta, con soluzioni atte ad affrontare l'argomento in modo sempre più accattivante e stimolante per gli alunni.

### L'implementazione dei programmi di educazione al portamento

Ogni azione motoria è portatrice di significato per l'attivazione della complessità delle dimensioni biologiche-psicologiche-sociali. L'educazione fisica per mezzo di appropriate situazioni motorie può contribuire in modo importante a regolare il vissuto di ogni allievo, vissuto che si riflette sulla sua persona anche nell'espressione della sua postura.

Pertanto nel Manuale non si sono volutamente inserite delle ricette che indicano quando, cosa e come presentare agli allievi queste proposte. Oltre a tutta una serie di schede didattiche il Manuale è completato con un CD-ROM che riassume il suo contenuto e una “raccolta video” che mostra buona parte delle situazioni motorie sperimentate da bambini in palestra. Ogni docente potrà scegliere delle attività tra i vari suggerimenti che meglio si addicono al suo programma.

Non si tratta assolutamente di impartire lezioni specifiche in cui il docente di EF sviluppi unicamente un tema legato al portamento, ma di integrare momenti nelle regolari attività di EF nei quali proporre “a piccole dosi” le tematiche di educazione al portamento.

Per far familiarizzare i docenti di educazione fisica con il nuovo strumento didattico sono stati organizzati dei corsi di aggiornamento obbligatori (l'anno scorso per docenti di EF operanti nelle SE e nelle scuole speciali, quest'anno per quelli attivi nelle SM); dei corsi specifici di approfondimento sul tema sono previsti anche in seguito nell'ambito della “formazione continua”.

Per il futuro si prospetta di:

- svolgere un regolare aggiornamento attraverso corsi e rinnovati documenti (UEFS, in collaborazione con STDEF – DFA/SUPSI, ecc.);



- sostenere iniziative sulla promozione al movimento a scuola;
- incentivare la collaborazione con il DFA/SUPSI per la formazione e l'aggiornamento dei docenti di EF nell'ambito dell'educazione al portamento.

### Considerazioni conclusive

Preoccupanti dati statistici enunciano che almeno il 26% di bambini sono in sovrappeso (di cui il 10% addirittura obeso) e ciò spesso causa l'insorgere di squilibri posturali manifesti (mal di schiena, indebolimento della struttura muscolare-ossea) e di malattie metaboliche (diabete); diminuiscono costantemente le capacità coordinative e condizionali (equilibrio, forza, mobilità, ecc.); sono frequenti gli squilibri emozionali-espressivi (iperattività, stati di ansia, ecc.). Di fronte a questa situazione l'azione propedeutica dell'EF deve essere sfruttata al meglio nei momenti di formazione motoria a scuola. Cattive abitudini posturali nella vita quotidiana, dannose quando il corpo è costretto ad una parziale immobilità, conducono all'ipotrofia muscolare e alla distrofia dei tessuti, che possono tradursi in problemi seri e cronici al sistema articolare e muscolare.

L'educazione al portamento è un'area della globale formazione motoria scolastica dalla quale non si può prescindere.

Uno dei messaggi chiave contenuti nel Manuale è quello di rendere gli allievi consapevoli dell'aiuto che un'avvincente educazione al portamento può fornire nel gestire il proprio corpo “percepando e riconoscendo” la relazione con esso.

Quando una schiena si curva a livello dorsale non si tratta solo di una questione fisica bensì di una risposta sistemica. Tutte le strutture del corpo rispondono ad un bisogno di protezione, di difesa, quindi è tutto il sistema persona da attivare per un influsso positivo sulla corporeità.

Per la salvaguardia della salute dell'apparato locomotore, nell'agire quotidiano dobbiamo avere “coscienza” della postura in considerazione dei fattori condizionali-coordinativi e psico-emotivi.

L'operazione messa in atto per l'implementazione dell'educazione al portamento permette di completare e aggiornare il programma di educazione fisica.

Tutta l'educazione fisica scolastica va già da tempo nella direzione secondo cui non c'è separazione tra corpo e mente. Un'educazione al portamento impartita bene può solo contribuire alla loro reciproca interazione per la crescita e lo sviluppo armonioso del giovane.

\* Direttore dell'Ufficio dell'educazione fisica scolastica  
\*\* Collaboratore presso l'Ufficio dell'educazione fisica scolastica

# Si parla di competenze, ma si pensa a nozioni

Ovvero, perché la riforma della maturità professionale sarà più formale che sostanziale

di Aldo Foglia\*

Sono bastate le resistenze di alcune cerchie legate al mondo delle scuole commerciali per inibire ogni tentativo di concretizzare la finalità principale della riforma della maturità professionale, vale a dire quella di tradurre l'obiettivo psico-pedagogico della competenza<sup>1</sup> in un piano quadro disciplinare davvero coerente e praticabile. Il risultato globale dello sforzo, anche economico, finora messo in atto per pervenire all'elaborazione del piano quadro della maturità lascia infatti intravedere che una riforma scolastica mirante ad introdurre delle competenze si sta rivelando un'operazione puramente cosmetica<sup>2</sup> di programmi scolastici ancora e soltanto fatti di nozioni disciplinari ritenute irrinunciabili. Semplicemente, alle vecchie classiche nozioni si antepone un verbo che alluda ad un loro utilizzo. Il risultato? Tutto è cambiato formalmente, perché nulla cambi sostanzialmente!

Ma è questo che si voleva e si vuole con il concetto di competenza<sup>3</sup>? A parere di chi scrive evidentemente no. E tuttavia, il salto dalla competenza, intesa come la capacità di mobilitare risorse in una situazione concreta<sup>4</sup>, alla competenza disciplinare, vale a dire la capacità di utilizzare un sapere ben individuato di disciplina, non è stato fatto. È mancata, infatti, una qualsiasi riflessione sul significato e sulle implicazioni che il paradigma competenzaale implica per riguardo ai saperi disciplinari che in tal modo devono diventare delle competenze di chi le ha apprese. Una riflessione, però, che non può venire dagli psico-pedagogisti, che non sono attrezzati per farlo, ma soltanto da chi conosca il sapere disciplinare e la sua struttura<sup>5</sup>.

Ora, il sapere fatto diventare dello studente al punto da essere una sua competenza è il campo di indagine della didattica disciplinare<sup>6</sup>, sguardo scientifico recente, che cerca di rispondere al quesito seguente: cosa, di una certa disciplina scientifica, può essere insegnato perché sia appreso davvero? Insomma, la didattica disciplinare si preoccupa (proprio) di individuare le condizioni affinché gli alunni diventino competenti in una certa disciplina. Queste condizioni scaturiscono però da uno sguardo complesso, in parte ancora da costruire, in sintesi estrema rivol-

to a tener conto almeno di due "forze" che nel processo di apprendimento/insegnamento si contrappongono: la capacità di apprendimento dei discenti, da un lato, e la struttura del sapere disciplinare dall'altro. A queste forze, se ne affianca peraltro una terza, che ulteriormente le condiziona, vale a dire la struttura scolastica, specialmente con il fattore tempo a disposizione per l'apprendimento di una disciplina.

Non è il caso qui di indagare le riflessioni che la didattica disciplinare ha fatto e sta facendo per giustificare e fondare scientificamente tale sguardo<sup>7</sup>. Devono bastare i risultati sinora conseguiti, che sono i seguenti. Si ha apprendimento disciplinare, anzitutto quando un sapere sia ricostruito da chi impara al punto che sia in grado di utilizzarlo. Perché ciò possa aver luogo, però, chi impara deve già sapere, o perlomeno deve disporre di quei rudimenti di sapere grazie ai quali potrà collegarsi proficuamente con le ulteriori nozioni della disciplina. Impossibile quindi insegnare qualcosa che uno studente non sarebbe in grado di apprendere, perché gli manca l'alfabeto di base necessario per avere accesso alla disciplina scientifica o anche solo alla disciplina scolastica di riferimento. Ne discende che si dovrà tener conto di questa situazione, intervenendo sui saperi per enuclearvi precisamente quelli che possono diventare oggetto di una competenza disciplinare ricostruibile a scuola. Un'operazione, però, nient'affatto semplice, che non può consistere nell'apprendere semplicemente tutta la disciplina, pur ridotta ai minimi termini, e pretendere che in poche ore venga appresa, come si sottende a certe proposte, anche nell'ambito dell'attuale processo di revisione della maturità professionale. Il sapere disciplinare è, infatti, troppo complesso e profondo perché un'operazione del genere possa condurre ad un risultato effettivo, vale a dire l'acquisizione da parte di chi apprende di competenze in quella disciplina. Si tratterà quindi di trasfondere la disciplina scientifica dapprima in un paradigma disciplinare, vale a dire la disciplina scientifica per il curriculum scolastico, ed individuarvi poi al suo interno nuclei di sapere fondamentali, ma elementari e perciò ap-

prendibili fino al punto da diventare competenze degli alunni nel tempo (poco) a disposizione<sup>8</sup>.

Il sapere<sup>9</sup>, infatti, è costituito da una moltitudine di concetti che hanno una duplice profondità e complessità. Sono, presi singolarmente, il prodotto di un'astrazione che è passata attraverso tappe che hanno condotto alla loro attuale definizione (piramide concettuale), ma sono altresì comprensibili solo se poste in relazione con altri concetti che li rendono in tal modo significativi (griglia concettuale). Perché vi sia apprendimento, dunque perché si "sappia usare sapere" e si sia quindi competenti, occorre aver ricostruito, anche se in maniera approssimativa, queste piramidi e queste griglie! Senza di che l'apprendimento sarebbe soltanto formale. I piani disciplinari come il piano quadro della maturità professionale hanno o dovrebbero quindi avere il compito di predisporre proprio quelle griglie di saperi apprendibili perché chi impara avrà potuto ricostruirne le piramidi concettuali che li sostengono. Siccome questi reticoli, per ogni disciplina, sono enormi, ma il tempo a disposizione e la capacità degli studenti sono limitatissimi, occorrerà fare una drastica selezione degli obiettivi di apprendimento. Occorrerà quindi precisamente definire quali possano essere le competenze disciplinari davvero acquisibili nel curriculum.

Per farlo, la didattica disciplinare, tradotta sul piano operativo, diventa la didattica delle competenze disciplinari<sup>10</sup>. Essa postula che la competenza a cui si mira sia da un lato chiaramente definita nel suo contenuto di sapere, che dovrà essere adeguato ai problemi a cui si è fatto cenno; d'altro lato, sarà necessario precisamente indicare quale sarà il suo utilizzo nella realtà. Insomma, la competenza disciplinare è tale soltanto se e perché descrive un'attività cognitiva effettivamente esercitabile da chi impara. La didattica delle competenze disciplinari si articola, di conseguenza, su alcuni momenti fondamentali, qui unicamente evocati. Dapprima, occorrerà individuare competenze apprendibili nel curriculum e dal pubblico degli alunni; occorrerà poi adeguare il sapere da far diventare competenza, tenendo conto della complessità e della profondità



di ogni sapere; occorrerà, ancora, *pre-disporre esperienze adeguate al sapere mirato*, giacché la competenza va praticata perché la si possa acquisire; sarà altresì necessario *tener conto della complessità di ogni competenza*, giacché anche il sapere identificato come apprendibile è profondo e complesso e non può essere trasformato in competenza in un colpo solo, ma solo attraverso tappe di avvicinamento adeguatamente individuate; di conseguenza, occorrerà *pre-disporre percorsi per far costruire la competenza mirata*, approntando atti didattici adeguati alla costruzione della competenza mirata.

Insomma, come non si fa a imparare a sciare facendo scendere il Lauberhorn, così non si fa imparare qualcosa di diritto o economia – ma anche di matematica, chimica o qualsiasi altra disciplina – ponendolo di fronte a macigni cognitivi come “la curva della domanda e dell’offerta”, la “struttura aziendale” o “il diritto delle obbligazioni”! Per tornare quindi alla procedura di revisione della maturità professionale, basterà constatare che nessuna di queste preoccupazioni è stata purtroppo sfiorata da chi ha immaginato, accompagnato ed elaborato gli argomenti programmatici. Il risultato, contrariamente agli intendimenti annunciati, sarà che nei curricula di maturità professionale si parlerà di competenze, ma si penserà ancora soltanto a nozioni.

\* Esperto di diritto  
nella maturità professionale

## Note

1 Si tratta del nocciolo centrale della riforma in atto, così come sostenuto nel rapporto di P. Bonati, *Den Spielraum nutzen. Grundlagen zur Erarbeitung des Rahmenlehrplans für die eidgenössische Berufsmaturität (Gutachten RLP-BM 2012)*, Burgdorf 2010.

2 Si pensi, infatti, che già l’obiettivo dichiarato della precedente riforma della maturità professionale era l’introduzione di competenze nella scuola, cfr. G. Ghisla, W. Kolb, *Dossier per l’introduzione del programma quadro per la maturità professionale (PQ-MP). Indirizzo tecnico. Indirizzo artigianale*, UFFT, Berna, maggio 2001.

3 “La competenza è una disposizione che consente ai soggetti di risolvere con successo determinati tipi di problema e quindi di gestire situazioni concrete concernenti requisiti di una certa tipologia”, così è definita la competenza in E. Klieme et al. (a cura), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, pag. 72.

4 Sulla nozione di competenza, sono ormai stati scritti fiumi di parole, senza purtroppo che le pratiche scolastiche ne abbiano risentito granché; si vedano alcune definizioni di competenza: per X. Roegiers, *Une pédagogie de l’intégration. Compétences et intégration des acquis dans l’enseignement*, Bruxelles 2000, pag. 65, la competenza è “un insieme integrato di capacità che permette di venir a capo di una situazione e di risponderci in modo più o meno pertinente”; per J. M. De Ketele, *L’évaluation des acquis scolaires: quoi? Pourquoi? Pour quoi?* Tunisi 1996, la competenza è “un insieme ordinato di capacità (attività) che si esercitano su dei contenuti, in una categoria data di situazioni, per risolvere i problemi da questi posti”; per G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Parigi 1995, la competenza è “un saper agire, cioè il saper integrare, mobilitare, trasferire, un insieme di risorse (conoscenze, saperi, attitudini, ragionamenti, ecc.) in un contesto dato, per far fronte ai differenti problemi riscontrati o per realizzare un compito”. Per Ph. Perrenoud, intervistato da P. Gentile / R. Bencini, *Construire des compétences. Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève*, in [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud), “una competenza è la facoltà di mobilitare un insieme di risorse cognitive (saperi, capacità, informazioni, ecc.) per far fronte con pertinenza ed efficacia ad una famiglia di situazioni”. In comune, queste definizioni hanno la pretesa di voler considerare la competenza come la possibilità, per l’individuo, di mobilitare in maniera creativa e funzionale risorse disponibili, come conoscenze, capacità e attitudini, per padro-

neggiare situazioni problematiche, G. Ghisla/W. Kolb op. cit., pag. 10-11.

5 Si è tentato, a diverse riprese, di suscitare il dibattito attorno al tema, con riferimento alle competenze in diritto, ma con l’intento di ampliare la discussione anche alle altre didattiche disciplinari, cfr. A. Foglia, *Quale didattica per quale diritto? Una proposta fra teoria generale e didattica del diritto*, Bellinzona 2003; *Insegnare a scuola la codificazione del diritto. Siete diventati matti?*, in AA.VV. *Un inquieto ricercare. Studi offerti a Pio Caroni*, Bellinzona 2004; *I codici di diritto privato in un mondo che cambia*, Torino 2007; *L’equivoco delle competenze*, in «Scuola ticinese», no. 271, novembre-dicembre 2005; *Quale maturità professionale per una società liberale?*, in «Opinione Liberale», 27 febbraio 2009. Si sta attualmente lavorando ad una ricerca, finanziata dal Canton Ticino, dal titolo (provvisorio) *Le sfide della didattica disciplinare. Ovvero per scientificizzare la didattica disciplinare*, manoscritto.

6 I cui albori risalgono alle riflessioni di Y. Chevalard, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble 1985; A. Chervel, *L’histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche*, in «Histoire de l’éducation», no. 38, 1988; M. Develay, *Le sens d’une réflexion épistémologique*, pag. 17-32, in M. Develay, (a cura di), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Parigi 1995. Si vedano anche: A. Terrisse (a cura), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles 2001; B. D’Amore, F. Frabboni, *Didattica generale e didattica disciplinare*, Milano 2005; G. Bacelli, *Didattica del diritto*, Milano, 2002.

7 Si rinvia a A. Foglia, *Quale didattica per quale diritto?* op. cit.

8 Per un’ esemplificazione, si veda A. Foglia, *Le prospettive della didattica disciplinare, preliminari alla progettazione di ogni curriculum scolastico (di diritto, ad esempio)*, in «Scuola ticinese», no. 301, novembre-dicembre 2010.

9 Si sta appena affacciando, anche alla luce delle più recenti riflessioni delle scienze cognitive, la complessità estrema del problema del sapere; cfr. T.W. Deacon, *La specie simbolica. Coevoluzione di linguaggio e cervello*, Roma 2001 e rif.

10 Si è tentato di tracciarne i contorni in A. Foglia, *Rapporto sulla didattica dell’economia e del diritto nelle scuole professionali del cantone* (con E. Pedrazzoli), in M. Badan e G. Ghisla (a cura), *Maturità professionale e didattica. Discussione e orientamento delle diverse discipline*, Lugano 2009.

# Il progetto “Abbraccio”, un’occasione di educazione alla cittadinanza

## Le sedi di scuola media del Mendrisiotto a contatto con l’Ospedale Beata Vergine

Cosa può diventare un progetto che vede coinvolti 130 ragazzi di scuola media di quarta e l’ospedale della Beata Vergine di Mendrisio? Una arricchente esperienza di educazione alla cittadinanza, con un notevole potenziale che stimola alla riflessione mediante visite, interviste, ricerche attorno a svariati temi che caratterizzano la vita di un ospedale.

Il progetto si è svolto all’interno di un movimento più generale dove, in occasione dei 150 anni dell’OBV, si voleva valorizzare il forte legame che il nosocomio ha con il territorio; si sono quindi organizzati vari eventi sotto il cappello del tema dell’abbraccio, tra i quali anche il progetto con le scuole medie del Mendrisiotto.

Ciò ha significato per gli allievi degli istituti coinvolti un doppio abbraccio: con la struttura sanitaria attiva sul territorio, conosciuta ed apprezzata, ma anche tra le sei sedi, abbracciate in un progetto educativo e formativo con obiettivi comuni e condivisi.

Una volta individuati i temi, il progetto è stato in seguito gestito dalle sedi con il supporto tecnico e logistico dell’o-

spedale, del Centro scolastico Canavée e delle Autolinee Mendrisiensi. Divisi in gruppi, i 130 allievi hanno lavorato in cinque atelier e in un laboratorio teatrale.

Nel primo atelier gli allievi hanno intervistato, ditta-foni alla mano, diverse figure operanti all’interno dell’ospedale cogliendo i cambiamenti avvenuti negli anni nei settori della cura e della diagnosi quali la radiologia e l’oncologia. Nel secondo atelier i ragazzi hanno condiviso storie di dolore e di guarigione vissute personalmente o dai famigliari presso l’OBV.

Il terzo atelier, la “Città dei mestieri”, ha offerto agli alunni l’opportunità di incontrare le diverse figure che popolano il variegato mondo dell’OBV: dai sanitari a quelle professioni di supporto indispensabili che agiscono in cucina, nell’economia domestica, nel settore tecnico, eccetera. Nei reparti di emodialisi e di chirurgia i ragazzi hanno potuto osservare come il ruolo dell’infermiere cambi soprattutto riguardo ai ritmi di lavoro e al tipo di relazione che si instaura con il paziente.

## I commenti di alcuni allievi che hanno partecipato al progetto

### La città dei mestieri

La nostra classe è stata sorteggiata per partecipare al progetto “Abbraccio”. Esso è stato allestito per i 150 anni dell’OBV. Vi hanno partecipato varie classi di quarta media di Mendrisio, Chiasso, Morbio, Riva San Vitale, Stabio e Balerna. Dopodiché le classi sono state mescolate tra loro. Nel mischiarle si sono create altre classi: ognuna di queste seguiva un progetto e il nostro si chiamava “La città dei mestieri”. Con questo gruppo abbiamo visitato le varie aree dell’ospedale: farmacia, servizio di economia domestica, servizio tecnico, chirurgia, emodialisi e per finire abbiamo incontrato una signora che ci ha spiegato come funziona l’intero complesso. Ci ha pure illustrato come funzionano i settori visitati e che scuole dobbiamo frequentare per arrivare a fare parte di un team. Tra tutti i settori, quello che ci attira di più è quello che concerne la farmacia, perché si tratta di un servizio importante per l’ospedale; quest’ultimo compito è considerato un buon lavoro e richiede tanta attenzione, perché, se si sbaglia, possono esserci conseguenze sul paziente. È un lavoro che richiede precisione, perciò bisogna essere

molto accurati anche nel manipolare i prodotti. Grazie a questo progetto abbiamo avuto la fortuna di imparare cose nuove e di visitare aree non accessibili al pubblico.

### Storie vissute

Abbiamo fatto parte del gruppo battezzato “Storie vissute” e con noi c’erano altri ragazzi; in tutto eravamo quindici. Durante il primo incontro il maestro Daniele Menenti ci ha fatto scrivere un testo che riferisse un nostro trascorso in ospedale. Al secondo incontro ci siamo divisi in vari gruppi e abbiamo preparato delle domande da porre a pazienti, a infermieri, a dottori... Il nostro gruppo doveva preparare un’intervista ad una puerpera. Dopo aver preparato circa quindici domande, al terzo incontro abbiamo intervistato la donna, la quale ci ha raccontato che si trattava del terzo parto ed era felice, era nata una bambina. Nel quarto incontro, in base alle risposte della signora, abbiamo creato una storia, raccontata in prima persona. Questa attività è stata molto interessante e ha coinvolto tutti i ragazzi. Lavorare in un ospedale è senza ombra di dubbio molto impegnativo, specialmente per i dottori

e i chirurghi che nel loro lavoro hanno una responsabilità grandissima. Le attività sono scandite da turni e il pronto soccorso, che deve essere disponibile 24 ore su 24, necessita anche di turni di lavoro notturni.

### Volontariato all’OBV

In queste quattro mezze giornate, abbiamo avuto modo di capire come si opera nel volontariato. Abbiamo assistito a tanti filmati commoventi e ci siamo resi conto veramente della situazione in altri paesi del globo. Il volontariato è un’attività che serve per aiutare varie persone nel mondo, anziani o persone affette da gravi malat-



Foto TlPress/T.S.



Nel quarto atelier i ragazzi hanno avuto l'opportunità di seguire il lavoro di assistenza ai pazienti svolto dai volontari, cogliendo l'occasione per riflettere sull'azione di volontariato presente in diversi ambiti della nostra società. L'ultimo atelier è stato animato dalla Lega ticinese contro il cancro ed ha avuto come tema "La malattia in famiglia". Attraverso diverse forme espressive i partecipanti sono stati accompagnati nella riflessione riguardo alla gestione delle emozioni e della paura legate alla malattia e sono stati stimolati a trovare gli strumenti per affrontarla al meglio.

tie. In queste giornate abbiamo conosciuto alcuni volontari dell'ospedale, che ci hanno spiegato come si svolgono le attività che hanno scelto. Ci hanno sorpreso con dei giochi molto belli e interessanti. Una di queste giornate l'abbiamo passata con altri volontari, nella fattispecie dei pagliacci, e abbiamo fatto un gioco basato sulla fiducia che consisteva nel coprirsi gli occhi e seguire le indicazioni del compagno. Per finire, nel corso dell'ultima giornata, abbiamo toccato i temi della povertà e dell'importanza del volontariato nei paesi del terzo mondo. Questa esperienza ci è servita per capire cos'è il volontariato e per avvicinarci di più a questa attività. Ringraziamo tutte le persone che ci hanno accompagnato in questa avventura e la scuola che ci ha permesso di poter aderire a questa iniziativa.

### Ancora sul volontariato...

Il volontariato è un tema molto importante e interessante. L'iniziativa "L'abbraccio" dell'Ospedale Beata Vergine di Mendrisio è stata un'ottima occasione per approfondire le nostre conoscenze e avvicinarci di più alla vita dell'ospedale e al tema del volontariato. A rendere più interessante l'iniziativa è stato il coinvolgimento dei ragazzi, infatti per ogni comprensorio del Mendrisiotto è stata scelta una classe di quarta che rappresentasse la sede. In seguito alla pre-

sentazione delle varie attività, proposte sia dall'ospedale che da docenti coinvolti, ogni alunno ha avuto la possibilità di scegliere ciò che preferiva. Nei ritrovi successivi i ragazzi di tutte le sedi si sono mescolati tra loro per partecipare alle proposte scelte. Il gruppo del volontariato 1 (per il gran numero di iscritti si sono dovuti creare dei sottogruppi) ha assistito alle testimonianze di alcuni volontari che raccontavano le loro esperienze personali nel volontariato, tra cui un paramedico del servizio ambulanze, una donna missionaria in Africa ed un assistente dell'ospedale. In particolare mi ha colpito la presentazione del paramedico, il quale senza alcun profitto si mette a disposizione degli altri ad ogni ora del giorno ed è sempre pronto ad intervenire assistendo giornalmente anche a situazioni spiacevoli e che possono facilmente rimanere impresse nella mente, oltre ad avere la responsabilità nel contribuire a salvare la vita e l'incolumità di una persona.

In seguito sono state proposte altre tre attività diverse: la realizzazione di un fumetto, la composizione di una canzone rap e di un reportage fotografico aventi come tema principale il volontariato. La mia scelta personale si è indirizzata verso la creazione del fumetto. Dopo aver preparato gli schizzi e impostato il formato abbiamo creato una storiella divertente che vede protagonista un personaggio da noi inventato: Orlando Baldo il Volontario.

Dodici allievi hanno partecipato al laboratorio di teatro caratterizzato da un percorso durato sette mesi attorno al tema dell'abbraccio. In questo lavoro sono stati accompagnati da un regista, da alcune animatrici e dal gruppo teatrale "Eciccio" del laboratorio al Ronchetto (Fondazione Diamante): un incontro con persone esterne al mondo della scuola, alcune diversamente abili, che è sfociato, attraverso un lavoro di intensa condivisione, in uno spettacolo teatrale proposto, in tre differenti momenti, ad un pubblico eterogeneo.

L'organizzazione di un tale progetto è stata complessa, abbiamo tuttavia constatato che fare interagire i ragazzi su temi al di fuori dell'ambito scolastico, prefissandosi degli obiettivi e dei prodotti da realizzare, costituisce una modalità di lavoro con forti potenzialità educative contenutistiche ed attitudinali. Un valore aggiunto al progetto è stata la valorizzazione dell'aspetto artistico che, ultimamente, viene alquanto trascurato. Mi riferisco alle produzioni realizzate dai ragazzi, ma anche all'ambiente stesso dove sono state condotte le attività: i quadri, le sculture che si trovano nei corridoi, negli uffici e nelle camere dell'OBV.

Rezio Sisini,  
direttore della Scuola media di Stabio

Personalmente ho apprezzato molto questa iniziativa, la quale mi ha permesso di comprendere meglio la vita dell'ospedale, che solitamente è poco chiara, direi quasi nebulosa e che spesso incute timore, inoltre è stato bello avere la possibilità di fare amicizia e interagire con i coetanei delle altre sedi.

### Gruppo malattia in famiglia

Ci sono stati quattro incontri, durante i quali sono stati coinvolti allievi di quarta media delle diverse sedi del Mendrisiotto. In questi è stato trattato il tema della malattia in famiglia, che ognuno di noi può essere chiamato ad affrontare (il cancro, per esempio). Ad animare i quattro incontri vi erano la psicologa/psicoterapeuta Linda Guidicetti, la quale lavora per l'associazione Lega contro il cancro e un chirurgo. Attraverso discussioni che mettevano in comune le esperienze di noi alunni e attività, come produrre un disegno nel quale si rappresentava il vario decorso della malattia e dei sentimenti che si provano, abbiamo provato delle forti emozioni.

Quando perdiamo una persona a noi cara è difficile restare in contatto con il mondo esterno e ci chiudiamo in noi stessi, ma comunicare con persone da noi ritenute importanti ci aiuta a superare questo grande ostacolo.

# Una giornata interdisciplinare sul tema della luce

Un progetto realizzato da alcune classi del terzo anno della Scuola cantonale di commercio

di Pamela Fattorini Giugliemma, Elisa Gizzi, Alan Leoni e Natalia Lepori\*

## Premessa

Il piano degli studi della materia comunicazione della Scuola cantonale di commercio (SCC) prevede, al terzo anno, un'unità didattica che consente agli studenti di conoscere e sperimentare le principali regole e gli strumenti della gestione di progetto.

In particolare quest'unità didattica si colloca all'interno delle abilità relazionali, pragmatiche e gestionali che, assieme all'ambito delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e quello relativo alla teoria della comunicazione, formano il quadro di riferimento della materia comunicazione presso la SCC.

Durante lo svolgimento di quest'unità didattica, nel corso dell'anno scolastico 2009-2010, alcuni studenti hanno pensato all'opportunità di sfruttare questo ciclo di lezioni per organizzare una giornata culturale all'interno della scuola.

Partendo da questo suggerimento, un gruppo di docenti ha iniziato a riflettere sulla fattibilità di questa iniziativa per poi decidere, nel corso dell'anno scolastico 2010-2011, di far progettare e realizzare ad alcuni gruppi-classe una giornata culturale interdisciplinare destinata a tutti gli studenti del terzo anno.

Il presupposto di partenza di questa decisione è che l'utilità degli strumenti per la gestione di progetto si possa verificare unicamente nella loro applicazione pratica ad un progetto concreto che invogli gli studenti ad investire energie. Da questo presupposto è nata quindi l'esigenza di approcciare quest'unità didattica lavorando sulla pedagogia per progetto. Dall'esperienza maturata nel corso degli anni è inoltre emerso che per gli studenti è più stimolante sapere che il progetto è destinato ad avere una certa visibilità. L'obiettivo stabilito inoltre sembrava adatto a consolidare tutte le competenze tecniche, relazionali e comunicative apprese durante il percorso formativo precedente e naturalmente in linea con gli obiettivi didattici presenti nel piano degli studi.

In accordo con la direzione della scuola, si è deciso di programmare la giornata per il 16 giugno, così da intralciare il meno possibile il regolare svolgimento delle lezioni e allo stesso tempo proporre un'attività di fine

anno scolastico interessante ed alternativa per tutti gli studenti delle classi di terza.

## La scelta del tema e delle attività

In fase di definizione del progetto si è cercato un tema generale che potesse prestarsi ad essere sviluppato in modo interdisciplinare. La scelta è caduta sul tema della luce. Agli studenti e ai docenti della sede è stato chiesto di formulare delle proposte concrete di attività da svolgere. I suggerimenti pervenuti dagli allievi erano numerosi e variati, anche se ovviamente, non molto precisi e dettagliati. Meno attivo il coinvolgimento del corpo docente: un unico gruppo di materia ha risposto positivamente all'appello formulando delle proposte concrete, mentre una sola docente si è messa direttamente a disposizione per preparare e condurre attivamente un laboratorio.

A partire dalle proposte formulate, i docenti responsabili del progetto hanno preso contatto con diversi relatori esterni. Tutte le persone contattate hanno risposto positivamente, dimostrando grande disponibilità. Questo ha consentito di garantire l'interdisciplinarietà del programma: conferenze e laboratori spaziavano dal cinema alla letteratura, dall'antropologia alla fisica, dall'economia all'architettura.

Dopo il primo contatto con gli ospiti, la gestione della comunicazione sia all'interno sia all'esterno della scuola così come l'organizzazione e la promozione della giornata sono passate nelle mani degli studenti.

## L'organizzazione del gruppo di lavoro

Il primo aspetto ha riguardato la definizione dell'organigramma del progetto, suddividendo gli undici gruppi-classe coinvolti in diverse aree di competenza. Successivamente è stato costruito un diagramma di Gantt dell'intero progetto che consentisse a tutti i partecipanti di avere una visione d'insieme del lavoro e di acquisire consapevolezza circa il proprio ruolo all'interno del progetto. In questa fase gli studenti sono stati coinvolti affinché imparassero a prendere dimestichezza con gli strumenti della gestione di progetto e a riflettere sulla

necessità di una precisa pianificazione del lavoro. Ogni sottogruppo ha poi provveduto a definire nel dettaglio i propri compiti, la tempistica e l'assegnazione dei ruoli.

Si è deciso di affidare agli studenti stessi pure la redazione della parte di questo articolo che intende ricostruire criticamente il lavoro svolto.

Tra i diversi gruppi si è infatti costituito anche quello incaricato della promozione del progetto: alcuni degli studenti di questo gruppo hanno infatti provveduto a raccogliere le opinioni di tutti i collaboratori per riassumerle nell'intervento che segue (cfr. "Considerazioni degli studenti").

## La piattaforma di Learning Management System

Un'ultima considerazione merita la sperimentazione attuata in occasione di questo progetto di una piattaforma di Learning Management System. Per favorire la comunicazione e la collaborazione tra i diversi gruppi coinvolti nel lavoro si è infatti deciso di utilizzare la piattaforma open source Chameleon, un prodotto realizzato dall'istituto di ricerca e sviluppo Dedalos R&D, in collaborazione con la Scuola Superiore di Informatica di Gestione.

La gestione di un lavoro che coinvolge numerosi gruppi, ciascuno dei quali lavora in momenti diversi della settimana e in ambiti diversi del progetto, i cui compiti tuttavia sono strettamente interconnessi, necessita di strumenti efficaci per la condivisione dei documenti e per la comunicazione tra i collaboratori.

Il prodotto sperimentato si è rivelato molto funzionale: consente infatti di gestire la condivisione dei documenti delle cartelle in maniera molto più flessibile di quanto non prevedano gli strumenti attualmente più diffusi alla SCC, filtrando accessi e permessi in modo differenziato a seconda delle esigenze. La stessa piattaforma permette inoltre di implementare strumenti più dinamici per la comunicazione a distanza sincrona e asincrona, come il blog (che è stato utilizzato per redigere rapporti sui lavori realizzati dai diversi gruppi), il forum di discussione (attivato per discutere a distanza su alcune tematiche specifiche inerenti al progetto) e gli avvisi



(che consentivano di comunicare con tempismo le novità importanti inoltrando anche il messaggio nelle caselle di posta elettronica dei destinatari selezionati). La collaborazione con i progettisti della piattaforma (presenti in sede e molto disponibili sia nella formazione dei docenti sia nell'apportare piccole modifiche agli strumenti in funzione delle specifiche esigenze del gruppo di lavoro) ha sicuramente favorito l'esito positivo di questa sperimentazione. Dal profilo didattico l'aspetto più interessante è stato certamente quello di dover creare e condividere delle regole di utilizzo dei diversi strumenti di comunicazione. La risposta da parte degli studenti è stata positiva anche se a volte cedevano alla tentazione di delegare ai docenti presenti il compito di gestire la comunicazione tra gruppi: una soluzione comunque più comoda...

### Conclusioni

L'approccio adottato è risultato particolarmente efficace. Gli studenti, dopo una breve parte teorica, si sono immersi nella progettazione e realizzazione di una giornata culturale interdisciplinare proposta ad un pubblico di oltre 200 persone. Nel corso del progetto gli studenti si sono confrontati con le usuali circostanze e problematiche legate alla gestione di progetto; hanno quindi avuto modo di mettere in pratica le nozioni teoriche acquisite, di prendere consapevolezza dell'importanza della pianificazione e della coordinazione all'interno di un team di lavoro e, non da ultimo, si sono trovati ad interagire con varie persone appartenenti al mondo professionale. Durante la fase di valutazione della pianificazione e suddivisione delle attività ci si è accorti che, nell'ottica di un'eventuale riproposizione del progetto, sa-

rebbero auspicabili alcuni accorgimenti e piccole modifiche. In particolare, lavorando con più classi e, per questioni organizzative, non avendo la possibilità di fissare dei momenti nei quali tutti gli studenti fossero presenti contemporaneamente, è mancata l'opportunità di un confronto e di una condivisione di sensazioni tra gli studenti che hanno lavorato ad aree differenti del progetto. L'utilizzo degli strumenti di comunicazione messi a disposizione dalla piattaforma di Learning Management System ha in parte sopperito a questa mancanza, ma nel contesto in cui si è operato, un confronto in presenza risulta essere più efficace. Nonostante questi aspetti in alcune parti da ripensare e da riformulare, possiamo affermare che, attraverso la progettazione e realizzazione di questa giornata sul tema della luce, gli studenti hanno appreso le principali regole di gestione di un progetto e allo stesso tempo hanno avuto l'opportunità di sperimentarle iniziando ad acquisire quelle abilità di gestione riguardanti anche le relazioni interpersonali, sempre più importanti per il proprio sviluppo in ambito professionale nonché personale.

*\* Docenti di comunicazione presso la Scuola cantonale di commercio*

## Considerazioni degli studenti

### Introduzione

Nel corso del secondo semestre, ci è stato affidato il compito di organizzare una giornata culturale per la fine dell'anno scolastico, rivolta a tutti gli studenti del terzo anno della sede. Il tema della luce era già stato stabilito dai docenti, ma abbiamo comunque avuto la possibilità di portare noi studenti delle idee su come svilupparlo. L'obiettivo era quello di costruire un programma con attività interessanti e stimolanti, interattive e divertenti che potessero suscitare l'interesse dei nostri compagni e magari suggerire percorsi formativi e professionali particolari da intraprendere dopo la maturità. In quest'ottica sono stati coinvolti anche docenti di scuole universitarie e parauniversitarie del Cantone. Il compito dell'organizzazione è stato

affidato ad undici gruppi-classe di comunicazione del terzo anno. Questi undici gruppi sono stati a loro volta suddivisi in modo da poter svolgere compiti più specifici, ovvero: la gestione della comunicazione interna, il monitoraggio dell'uso della piattaforma on-line utilizzata per la condivisione dei documenti e la collaborazione tra i gruppi, la comunicazione con i relatori, la promozione dell'evento, la logistica e la creazione di un sito web. Ad ogni gruppo abbiamo chiesto di esporci brevemente il lavoro svolto e di esprimere un parere critico su questa esperienza. Qui di seguito riportiamo le considerazioni raccolte tra i nostri colleghi di lavoro che hanno partecipato alla fase di progettazione e realizzazione della giornata.

### Comunicazione interna

Il compito dei gruppi-classe che hanno lavorato per la comunicazione interna è stato innanzitutto quello di definire l'immagine del progetto creando il logo della giornata e i modelli di documenti sui quali si sono basati gli altri gruppi per le varie comunicazioni che hanno dovuto effettuare. In seguito il gruppo ha curato l'informazione all'interno della scuola illustrando i contenuti della giornata ai compagni di terza invitati a partecipare e raccogliendo le loro iscrizioni alle attività. Il gruppo valuta positivamente l'esperienza, ma sostiene che si sarebbe dovuto prevedere un maggiore scambio tra i diversi gruppi che hanno partecipato al progetto.

## Una giornata interdisciplinare sul tema della luce

### Uso della piattaforma

Per la gestione del Progetto Luce è stata implementata una piattaforma di Learning Management System. Si tratta di un sistema che dispone di diversi strumenti di comunicazione e collaborazione che permettono di gestire l'interazione e lo scambio di informazioni tra gli allievi registrati. La piattaforma è stata utilizzata da tutti gli studenti impegnati nel progetto, ma ad un gruppo particolare è stato chiesto di valutarne l'efficacia e l'efficienza nelle diverse situazioni. A questo scopo è stato creato un questionario da distribuire a tutti i membri della realizzazione del progetto. Solo dopo un'attenta valutazione dei dati raccolti sarà possibile esprimere una valutazione definitiva, tuttavia gli allievi incaricati del sondaggio hanno già potuto confermare la loro impressione positiva.

Prendere dimestichezza con gli strumenti della piattaforma non è sempre stato semplice, ciò nonostante se ne è riconosciuta l'utilità sia per avere una visuale completa sullo svolgimento del lavoro sia per il fatto che i documenti archiviati sono facilmente raggiungibili anche da casa. Alcune operazioni (in particolare la modifica di documenti) si sono rivelate piuttosto macchinose, anche per le scelte di politica di sicurezza operate dal gruppo dei docenti. Si ritiene tuttavia che riproporre l'uso della piattaforma su un livello scolastico più esteso potrebbe portare grandi vantaggi per tutti gli studenti.

### Comunicazione con i relatori

Il compito di questo gruppo è stato quello di contattare gli ospiti della giornata. Nello svolgimento di questo incarico gli studenti hanno dovuto inviare svariate e-mail ai relatori per organizzare la loro accoglienza, definire i dettagli del loro intervento e raccogliere tutte le informazioni necessarie alla creazione del sito.

Non sempre i relatori rispondevano nei tempi prefissati e il lavoro è risultato a volte ripetitivo, ma il gruppo ha apprezzato l'ottimo lavoro di squadra.

### Comunicazione con la stampa

Il compito degli addetti alla comunicazione con la stampa è stato quello di informare i diversi media ticinesi sulla



giornata, in modo da promuovere l'evento anche all'esterno dell'istituto.

I ragazzi che sono stati incaricati di svolgere questa mansione hanno avuto la possibilità di imparare a comunicare con il mondo dei media. Il loro compito ha percorso molteplici tappe, passando dalla ricerca dei contatti alla redazione di un comunicato stampa efficace. Naturalmente non tutte le redazioni contattate hanno dimostrato interesse per l'iniziativa, tuttavia ci sono state anche risposte incoraggianti e nel complesso è stata un'esperienza accattivante e certamente utile.

Lo stesso gruppo ha provveduto anche a spedire periodici rapporti alla direzione della scuola per informarla sull'andamento del progetto.

### Logistica

Un'attività come quella proposta richiede una riorganizzazione degli spazi che soddisfi le richieste relative alle attività speciali organizzate, ma nello stesso tempo rispetti le esigenze dell'intero istituto, che in quella giornata deve poter proseguire il proprio lavoro.

Il gruppo incaricato della logistica si è occupato di eseguire delle attività come la verifica degli spostamenti delle aule, la conseguente comunicazione agli interessati, la segnaletica nella sede scolastica, l'allestimento delle aule che hanno ospitato le varie attività (che richiedevano a volte materiali particolari) e la riservazione della mensa scolastica che ha ospitato i relatori durante il pranzo. In questo settore la comunicazione e la collaborazione con gli altri gruppi, così come con la direzione della scuola, sono stati elementi fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

### Sito web

È stato creato un sito web con l'obiettivo di promuovere la giornata e informare le classi di terza, i relatori e le altre classi interessate sulle attività organizzate. Il sito presenta il programma, i relatori e i contenuti dei loro interventi ed è consultabile all'indirizzo [www.sccbellinzona.ch/progettoluce](http://www.sccbellinzona.ch/progettoluce)

Gli allievi responsabili della progettazione e della realizzazione del sito si dicono soddisfatti dell'esperienza che ha permesso loro di acquisire competenze nella creazione tecnica di un sito web e di manifestare la loro creatività, malgrado il lavoro abbia richiesto molto tempo e la coordinazione con gli altri gruppi non sia sempre stata facile.

### Installazioni

Nel progetto sono stati coinvolti anche due gruppi di grafica (corso opzionale della materia comunicazione): gli allievi sono stati invitati a progettare un'installazione con tema "la luce", da proporre durante la giornata del 16 giugno. I due lavori scelti sono poi stati realizzati e presentati in un'aula della sede durante l'arco della giornata, mentre gli altri sono tuttora visibili sul sito ufficiale del progetto.

### Conclusioni

Questo lavoro di squadra è stato molto interessante e anche impegnativo. Importante è stato il supporto della piattaforma, dato che ha permesso ai vari gruppi di interagire fra di loro. Sicuramente questo aspetto potrà essere migliorato con successive sperimentazioni dello strumento.

Tuttavia, vari gruppi ritengono che in ogni caso la comunicazione online non potrà mai sostituire integralmente l'interazione "faccia a faccia". Nella gestione del progetto, per questioni organizzative, sono mancati (a parte qualche eccezione) dei momenti di reale incontro tra gruppi diversi. Questo ha causato a volte una sensazione di isolamento.

L'esperienza ha confermato l'importanza di ogni compito per il raggiungimento ottimale degli obiettivi prestabiliti e le diverse attività svolte hanno permesso agli studenti di confrontarsi con situazioni nuove e di consolidare le competenze acquisite nel proprio percorso di formazione.

*Letizia Bianchi e Paolo Calanca,  
studenti del terzo anno della SCC*

# Gruppo “Minori e Internet”: come muoversi nella rete senza correre pericoli

di Emanuela Diotto\*

Sull'onda del fenomeno del World Wide Web, oggi comunemente denominato Web e entrato nelle case di molti (se non tutti) a partire dagli anni 2000, il Governo ticinese ha deciso di costituire negli stessi anni un gruppo di lavoro chiamato “Minori e Internet”<sup>1</sup>. Composto da persone rappresentanti uffici statali, associazioni ed enti operanti sul territorio nell'ambito dei giovani e della prevenzione, il gruppo si compone attualmente di 22 membri<sup>2</sup>. Scopo principale del gruppo è lo scambio reciproco d'informazioni e materiali volti a comprendere il mondo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per valutare i pericoli con i quali giovani e adulti sono confrontati.

Come aiutare i ragazzi a navigare in modo intelligente in rete? In che modo far capire ai propri figli quanto l'Internet di oggi nasconde insidie pericolose? Quali sono queste insidie? Cosa noi, in quanto docenti, genitori o dipendenti statali possiamo fare per rendere attenti grandi e piccoli sull'utilizzo dei nuovi Social Network? Cosa sono, come funzionano e come mai i Social Network sembrano diventare gli interessi principali di ogni ragazzo di oggi?

Queste sono solamente alcune delle domande nate dal lavoro del gruppo, che hanno portato alla creazione di una piattaforma d'informazione per permettere a ragazzi, genitori e persone che educano i giovani, di essere consapevoli dei pregi e dei difetti che si celano dietro la realtà virtuale. Stiamo parlando del portale [www.ti.ch/ragazzi](http://www.ti.ch/ragazzi), uno spazio interamente dedicato alla prevenzione nella rete e volto a sensibilizzare soprattutto i genitori.

Gestito dall'Area dei servizi amministrativi e gestione del web ([www.ti.ch/asg](http://www.ti.ch/asg)), il sito si presenta con una grafica moderna e raccoglie informazioni necessarie per capire il mondo di Internet e tutto ciò a esso collegato. Vengono inoltre fornite notizie di attualità sempre aggiornate nonché documenti scaricabili gratuitamente, da utilizzare quale materiale per lezioni scolastiche o semplicemente per mostrare ai propri figli cosa fare e come comportarsi mentre si naviga on-line. Si tratta dunque di una piattaforma informativa, che mostra cosa viene effettuato nell'ambito della prevenzio-

ne sul Web a livello cantonale, ma non solo. Proponendosi in più sezioni, il sito presenta tre parti principali: una Guida, Risorse e informazioni riguardanti la Prevenzione in Ticino.

## Guida

Genitori, nonni e docenti devono essere in grado di capire ciò che capita o che potrebbe succedere quando il proprio figlio, nipote o allievo entra nel mondo del Web. Una buona conoscenza del computer è sicuramente raccomandata, così come degli strumenti informatici e dell'universo di Internet. Questa guida permette a chiunque di capire cos'è la rete, cosa offre e cosa contemporaneamente si cela nell'ombra.

Grazie a schede informative strutturate in due parti, cosa è bene fare e cosa è consigliato non fare, si accede a una panoramica generale sui concetti base di Internet, sulla prevenzione e i pericoli nonché a una sintesi degli aspetti giuridici più importanti.

## Risorse

Siete alla ricerca di materiale da mostrare agli allievi o di qualche consiglio pratico da fornire ai vostri ragazzi? La sezione Risorse ha ciò che fa al caso vostro!

Un glossario con le principali definizioni da conoscere, una raccolta di pubblicazioni e di approfondimenti didattici (siti Internet, materiale da scaricare, eccetera) sono reperibili in quest'area del sito.

Insieme al tema della protezione dei dati nel caso specifico della rete è stata ideata una pubblicazione che offre riflessioni sia in sintesi sia in maniera più approfondita: “Pubblicare e scaricare da Internet”, accessibile gratuitamente dal sito, offre indicazioni pratiche e utili su come affrontare i quesiti che ragazzi e genitori si pongono a questo riguardo.

## Prevenzione in Ticino

L'ultima parte di [www.ti.ch/ragazzi](http://www.ti.ch/ragazzi) contiene i contatti e i riferimenti di chi opera sul territorio e dei principali progetti portati avanti in ambito di prevenzione.

È stata recentemente ideata una News-

letter, inizialmente interna al gruppo, ma un allargamento a scuole e genitori potrebbe diventare realtà.

Pur essendo trascorsi otto anni dalla creazione di “Minori e Internet”, l'argomento che tratta rimane sempre di prima attualità. È importante non sottovalutare la gravità e le conseguenze che le azioni svolte nella rete possono avere nel mondo reale. Informarsi e comprendere l'universo virtuale è fondamentale per permettere ai ragazzi di oggi di navigare in sicurezza. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al portale [www.ti.ch/ragazzi](http://www.ti.ch/ragazzi).

\* Collaboratrice scientifica presso il Servizio informazione e comunicazione del Consiglio di Stato

## Note

1 Venne costituito dal Consiglio di Stato, con la Risoluzione governativa n. 3283, il 19 agosto 2003.

2 Rappresentanti: il Gruppo per i problemi delle vittime e la prevenzione dei maltrattamenti (Cristiana Finzi), l'Ufficio dell'insegnamento medio (Luca Pedrini e Cristiana Lavio), la Polizia cantonale (Enea Filippini e Georges Locatelli), l'Ufficio delle scuole comunali (Mirko Guzzi), l'Associazione Demetra (Marzio Broggi), la Sezione Svizzera italiana di Pro Juventute (Ilario Lodi), la Conferenza cantonale dei Genitori (Elena Keller), il Gruppo Ticino della Fondazione Terre des hommes (Marisa Rathey), l'Associazione Telefono SOS Infanzia (Federico Mari), l'Associazione internazionale contro la violenza e il rapimento di minori (AIDM – Lily-Viktoria Baur), la Fondazione della Svizzera italiana per l' Aiuto, il Sostegno e la Protezione dell'infanzia (ASPI – Giambattista Ravano e Lara Zraggen), il Gruppo regionale della Svizzera italiana e Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI – Giambattista Ravano), l'Associazione Telefono Amico Ticino e Grigioni italiano (Luisa Reggiani), il Centro didattico cantonale (Barbara Bonetti Matozzo), il Gruppo Azzardo Ticino (GAT – Alfredo Bodeo), Radix Svizzera italiana (Vincenza Guarnaccia), l'Incaricato cantonale della protezione dei dati (Philippe Bolgiani), il Servizio informazione e comunicazione del Consiglio di Stato (Emanuela Diotto), l'Area dei servizi amministrativi e gestione del Web (Roberto Keller, coordinatore del gruppo).

# Safety Tools

Ancora più pratici



## La sicurezza fa scuola

Contribuite a prevenire gli infortuni. I fogli didattici «Safety Tool» dell'upi – Ufficio prevenzione infortuni – forniscono preziosi consigli, liste di controllo e grafici in materia.

[www.upi.ch/safetytool](http://www.upi.ch/safetytool)

# Progetto Genitori Mendrisiotto e Basso Ceresio

Una realtà sul territorio da ormai cinque anni: tra passato e futuro in un presente con le famiglie

di Sonia Lurati\* e Martina Flury Figini\*\*

## Premessa

Il compito educativo dei genitori è notevolmente mutato nel corso degli ultimi cinquant'anni. Daniele Novara scrive: «Viviamo in un'epoca che vede agire un modello storicamente inedito di genitore, che vuole prendersi cura dei figli nella ricerca della miglior educazione possibile» (Novara, 2009, 44). Ogni cambiamento epocale porta con sé degli scombussolamenti. Per questo motivo molte famiglie al giorno d'oggi ci appaiono in grande difficoltà.

## L'Associazione Progetto Genitori (APG)

La pedagogia genitoriale e l'educazione familiare promosse dall'APG hanno come obiettivo l'attivazione di un processo di ricerca e di "autoeducazione" nei genitori coinvolti, così da promuovere un contesto familiare favorevole allo sviluppo dei bambini grazie al rafforzamento delle competenze parentali. In questo modo le famiglie diventano più competenti (*enabling*), più consapevoli del loro potere (*empowering*) e più forti (*strengthening*). La metodologia adottata dall'APG va oltre la logica degli interventi isolati e si integra in ciò che già esiste sul territorio. Il genitore è un attore del progetto e non unicamente il destinatario di esso. La confusione che anima al giorno d'oggi le scelte familiari rende difficile porsi come partner verso la scuola, il mondo del lavoro o il mondo dello sport. Lavorando sulle competenze genitoriali e sulla presa di coscienza delle proprie scelte educative, si migliora la discussione tra i vari partner educativi. In questo modo la collaborazione con altri enti diventa possibile.

## Modelli teorici che promuovono la pedagogia dei genitori, la co-educazione e l'educazione familiare

In una società in cui ogni tema viene delegato ad un esperto, la pedagogia dei genitori e l'educazione familiare percorrono il cammino inverso riconoscendo ai genitori le loro competenze genitoriali e facilitando l'attivazione delle loro risorse per meglio assumere il loro compito educativo.

La famiglia è generalmente considerata «problema» e non risorsa. Si tende quindi ad affermare che la famiglia è in crisi.

Se partiamo dal presupposto che la persona non è, ma diventa, per diventare ha allora bisogno di chi l'accompagna in questo percorso. Il primo "altro" che il neonato incontra in questo suo diventare sono i genitori. Possiamo leggere quest'ultima affermazione anche partendo da una prospettiva ecologica dell'essere umano e della famiglia, modello proposto da Bronfenbrenner (2010): non è possibile capire un bambino al di fuori del suo contesto familiare.

I genitori possiedono un sapere che deriva dalla loro funzione. Aver dato la vita a un figlio, aver superato difficoltà, compiuto scelte, impostato un progetto di vita li rende i migliori esperti del proprio figlio. Conosce meglio il campo da coltivare l'agronomo che ha nozioni generali o il contadino che per generazioni lo coltiva (metafora di Feyerabend in *Ambiguità e armonia*, 1996)? Entrambi poiché ognuno porta la propria specificità a beneficio di un obiettivo comune, nel caso della metafora il campo da coltivare, nel caso della famiglia i figli da crescere.

R. Zucchi e A. Moletto (2006) sostengono che «la crescita dei figli non si attua nella divisione o nell'isolamento, si realizza in una rete di collegamenti che la sostiene. Educare non è azione personale o privata, [...] per educare un bambino ci vuole un villaggio come afferma un proverbio africano».

I genitori domandano di essere aiutati nel prendere coscienza di questo ruolo capitale che è il loro, chiedendo agli operatori che si posizionano come facilitatori di dar loro la possibilità di costruire assieme, sul principio della co-educazione, un patto educativo nell'interesse finale di contribuire all'educazione dei figli.

Oggi le ricerche (Brossard 1994 citato da Milani a Friburgo 2007) ci mostrano che:

- la relazione tra famiglia ed enti che si occupano della stessa ha degli effetti positivi sulla crescita del bambino, come pure sui risultati scolastici quando si tratta di relazioni scuola-famiglia;
- i cambiamenti che avvengono all'interno della famiglia hanno delle

ripercussioni sugli enti che si occupano della famiglia come ad esempio la scuola.

La richiesta di co-educazione va inserita in un contesto sociale in continua evoluzione.

Alla base della co-educazione c'è il partenariato: si tratta di un rapporto che mira all'uguaglianza tra le parti nei momenti decisionali, riconoscendo reciprocamente i saperi e le competenze di ognuno, valorizzando l'orizzontalità dei saperi tra le parti, le conoscenze dei genitori e degli operatori come complementari e il principio dell'imparare uno dall'altro nella reciprocità.

Nel partenariato ognuno mantiene il posto che gli compete: i genitori rimangono genitori e gli operatori rimangono operatori.

Da ormai cinque anni il Progetto Genitori promuove la pedagogia dei genitori e la co-educazione incontrando genitori che non sono d'accordo di delegare la responsabilità delle azioni ad altri, ma che vedono nel confronto con altri genitori la ricchezza di poter andare oltre queste stesse difficoltà.

Il Progetto si prefigge di «promuovere la responsabilità genitoriale e di mettere i genitori nella condizione di acquisire strumenti per gestire autonomamente le responsabilità genitoriali. Il sostegno esterno è necessario, ma la famiglia va aiutata a trovare soprattutto in se stessa le forze per affrontare le difficoltà e le crisi, per vagliare le proposte e per adeguarle ai bisogni evolutivi della comunità domestica e dei singoli che la compongono» (E. Catarsi 2008).

La scelta metodologica del Progetto Genitori è quindi caduta sul lavoro in piccoli gruppi all'interno dei quali i genitori si ritrovano e si confrontano per "costruire sapere" e crescere insieme, riconoscendo al gruppo delle grandi potenzialità formative.

Le sfide che attendono il Progetto Genitori nei prossimi anni sono quelle di coinvolgere un numero sempre più crescente di famiglie che ancora, per scelta o no, non conoscono queste opportunità formative. A queste famiglie è dedicata parte della ricerca all'interno del Progetto Genitori. Un progetto unico nel nostro Cantone è quello della formazione di Genitori Risorsa come strumento di valorizzazione delle competenze genitoriali.

### Il Progetto Genitori Risorsa (GR)

Il progetto Genitori Risorsa è nato dall'esigenza di raggiungere in maniera più mirata le famiglie che si trovano in una situazione di vulnerabilità. Una ricerca teorica sul significato di famiglia in situazione di vulnerabilità svolta da Elena Casabianca per l'APG permette di distinguere tre categorie:

- famiglie durevolmente in situazione di vulnerabilità;
- famiglie congiunturalmente in situazione di vulnerabilità;
- famiglie straniere (una famiglia straniera potrebbe avere delle difficoltà dovute alla migrazione, in particolar modo la solitudine, che fan sì che diventi vulnerabile).

Questo progetto vuole raggiungere le famiglie durevolmente in situazione di vulnerabilità e le famiglie straniere. Siccome le famiglie in situazione di vulnerabilità sono spesso conosciute

dalle persone che abitano nello stesso paese o quartiere e si lasciano più facilmente avvicinare e coinvolgere in attività sociali da altre famiglie con caratteristiche simili, per esempio l'età dei figli in comune, le volontarie dei preasili ci sono sembrate le più idonee per raggiungere il nostro target.

L'obiettivo generale del progetto è quello di creare una nuova cultura educativa, che rinforza e sostiene le attività di volontariato già esistenti. Concretamente il progetto si articola in tre fasi:

1. Il percorso di formazione di base si svolge su dei pomeriggi teorici durante i quali le persone interessate vengono sensibilizzate ulteriormente al tema del benessere delle famiglie. In questo modo si vuole promuovere una riflessione sul tema della vulnerabilità e sulle sue manifestazioni.
2. Le persone formate sono accompagnate nell'osservazione di situazioni da una collaboratrice dell'APG con degli incontri in-



Foto TIPress/D.A.

dividuali. In concreto si discuterà di situazioni (familiari, legate all'organizzazione del preasilo, ecc.) che necessitano di attenzione.

3. Alle persone interessate a proseguire l'esperienza vengono proposti cinque o sei incontri all'anno durante i quali si approfondisce il percorso di formazione avviato.

Ogni anno verrà riproposto questo percorso di formazione a nuovi volontari in modo da aumentare il numero di Genitori Risorsa presenti sul territorio.

## Un'esperienza di narrazione dei genitori presso la Scuola dell'infanzia di Novazzano

a cura di Sonia Lurati\* con la collaborazione delle docenti Vera Camponovo, Maria Rosa Cavasin, Marina Larghi e Franca Studer

L'idea di questo progetto è nata nell'autunno del 2007 durante la partecipazione delle quattro docenti della Scuola dell'infanzia di Novazzano ad un corso di formazione continua organizzato dall'Alta scuola pedagogica di Locarno tenuto dai Ricercatori del Centro Nazionale Documentazione e Ricerca Pedagogia dei Genitori - Collegno, Professor Riziero Zucchi e Augusta Moletto. Durante tre pomeriggi le docenti hanno potuto confrontarsi con la metodologia della pedagogia dei genitori e in particolare con la narrazione dei genitori.

### La narrazione dei genitori: la narrazione di scelte ed esperienze vissute in famiglia

La narrazione dei genitori è una proposta di crescita collettiva, in questo caso in ambito scolastico. Il punto di partenza di questi gruppi di narrazione sono racconti di vita quotidiana basati sulla positività: «non si parte dai problemi, quanto dall'orgoglio e dalla gioia di essere genitori»<sup>1</sup>.

I genitori, nelle loro azioni quotidiane con i loro figli, mettono in atto dei valori pedagogici che si basano sulla pedagogia della responsabilità, dell'identità, della speranza, della fiducia e della crescita. La narrazione di queste esperienze porta il genitore a parlare e in seguito a scrivere delle scelte che hanno un valore educativo per il genitore stesso e per i figli.

L'obiettivo dichiarato di tali incontri tra genitori i cui figli partecipano alla stessa classe infantile è di promuovere momenti di genitorialità diffusa.

All'interno di tali incontri si contribuisce in effetti a creare la consapevolezza che ogni genitore possiede delle competenze educative e che la messa in comune di queste competenze crea l'opportunità di intessere rapporti duraturi che portano a loro volta ad una genitorialità diffusa.

Vissuto e narrazione sono quindi collegati e il fil rouge di ogni incontro è il desiderio di poter narrare ad altri genitori la propria esperienza come sapere «situato, radicato in una realtà vissuta e conosciuta»<sup>2</sup>. Questo atto dà valore a momenti di gioia, momenti difficili e anche

momenti di grande sconforto che possono tutti convivere e caratterizzare la quotidianità di ogni genitore. Si crea quindi un effetto di *empowerment*: poter raccontare e sentirsi ascoltati, capiti, in un gesto di condivisione creano nel genitore fiducia e speranza.

### Il progetto di Novazzano: un'esperienza sostenuta dalla Comunità

Con il sostegno del Municipio di Novazzano le docenti della Scuola dell'infanzia hanno presentato un progetto che è stato accettato dai responsabili dell'Istruzione, un progetto pilota per tutta la regione e il Cantone.

Durante una prima serata aperta a tutta la Comunità il Professor Zucchi ha contribuito a gettare le basi per una partecipazione collettiva al progetto. Politici, genitori, docenti hanno assistito alla conferenza dal titolo *La valorizzazione delle competenze educative della famiglia*.

A seguito di questa serata è stato chiesto alla sottoscritta di dirigere il gruppo di

genitori che si sono interessati a partecipare al progetto. Come pedagista, e anche mamma di due bambine presenti in una delle sezioni della Scuola citata, ho potuto vivere dall'interno questi splendidi momenti portando la mia esperienza non solo professionale, ma anche di mamma.

Sono quindi seguite quattro serate in cui i genitori, divisi nelle tre classi, hanno a turno raccontato del proprio figlio. L'atmosfera nei gruppi è serena; una delle poche regole date al gruppo è di non interrompere chi narra e di non giudicare il contenuto delle narrazioni.

Durante gli incontri il genitore ha in mente un suo disegno, espone proponendo una sua logica temporale. C'è chi preferisce parlare del figlio in tenera età, chi stabilisce di narrare degli anni della scuola dell'infanzia.

In quel preciso momento ogni genitore si sente protagonista: parla davanti a persone attente, che lo ascoltano, non lo giudicano e non lo interrompono, dando spazio e valore al suo vissuto. Parlando il genitore mette ordine nella sua storia, non solo un ordine cronologico, ma anche un ordine emotivo: gli avvenimenti vengono proposti per ordine d'importanza personale e non necessariamente per ordine temporale.

«Nei gruppi di narrazione ognuno offre una parte di sé, della propria storia, si espone agli altri dando loro fiducia»<sup>3</sup>.

È quindi un'azione di reciprocità: narrando si sceglie di condividere, di esporsi, ascoltando si dà un valore aggiunto a questo racconto.

Fare questo all'interno di una scuola, luogo educativo per eccellenza, significa accettare l'idea di un patto educativo che porta genitori e docenti a confrontarsi attorno ad unico tema: l'educazione condivisa dei figli/allievi.

I genitori si siedono in gruppo e a turno raccontano del proprio figlio mentre il resto del gruppo ascolta. Al termine di ogni racconto la sensazione che aleggia è che ogni allievo ha un volto nuovo, su di lui si pongono sguardi diversi, conoscenze maggiori date da quel racconto che il genitore ha fatto su di lui. «Le presentazioni sono strumenti di delega educativa del gruppo: questo è nostro figlio con i suoi pregi e i suoi difetti, anche voi ve ne potete occupare»<sup>4</sup>.

Al termine delle prime due serate i genitori tornano con i loro racconti scritti su di una pagina. Durante la scrittura il ge-

nitore trova il tempo per mettere ordine a momenti di storia spesso disordinati nella propria mente. L'ostacolo della scrittura in molti adulti è spesso motivo di grande esitazione: «non sono mai stata brava nella scrittura di testi», «a scuola ero una frana in italiano», «mai riuscirò a scrivere più di due righe»... Queste sono solo alcune delle «scuse» che i genitori avanzano al momento della proposta di mettere per iscritto quanto appena narrato del proprio figlio. Poi la sorpresa è grande quando tornano con una loro produzione. Il commento è spesso unanime: «non avrei mai creduto di poter scrivere così tanto a proposito di mio figlio!». Quello che accomuna tanto successo è il poter dare forma a dei pensieri, a dei vissuti che esistono o sono esistiti e che vanno solo organizzati, ognuno secondo un proprio disegno, una propria logica. Non vengono date direttive, restrizioni. Davanti a tanta libertà è il cuore che parla e che accompagna la mano che scrive quasi per magia.

### Un progetto che non finisce...

Come atto conclusivo di questo progetto è stato pubblicato un libretto con una prefazione gentilmente redatta da Riziero Zucchi e Augusta Moletto e un'introduzione delle docenti. Sono quindi stati raccolti tutti i racconti dei genitori che hanno voluto partecipare alla pubblicazione, alcuni accompagnati anche da simpatiche fotografie dei bambini.

La pubblicazione è stata tutta sponsorizzata dal Municipio stesso.

A giugno, a conclusione dell'anno scolastico, ogni bambino ha ricevuto un libretto in regalo e molti di loro l'hanno portato a settembre al proprio docente di scuola elementare come testimonianza di un passaggio da un Istituto all'altro.

Il progetto non è finito con questa bella pubblicazione. Nell'autunno dell'anno successivo le docenti hanno invitato i genitori a continuare ad incontrarsi una volta ogni due mesi, proponendo loro dei temi che avrebbero voluto sviluppare con la presenza della sottoscritta come semplice coordinatrice.

Ecco i temi scelti nel corso dei tre incontri programmati:

- Il ruolo dei genitori: e se parlassimo di regole?
- L'intelligenza emotiva: paura, rabbia, sensi di colpa e tanti, tanti altri... amici!

– Il tempo all'interno di una famiglia.

I temi sono stati scelti dai genitori e condivisi in due gruppi.

Le docenti hanno sempre partecipato alle discussioni portando la loro esperienza non solo di professioniste in ambito educativo, ma anche di mamme.

Il progetto è continuato anche l'anno successivo: per il terzo anno consecutivo le docenti hanno proposto di continuare il progetto e di tornare alla narrazione dei genitori come nel corso del primo anno.

Le serate si sono svolte nel corso di tutto l'anno scolastico con cadenza bimestrale.

Siamo ora al quarto anno del progetto all'interno della Scuola dell'infanzia di Novazzano. I genitori hanno chiesto di sviluppare dei temi legati all'educazione, temi che hanno coinvolto le due sezioni, ogni due mesi: «La comunicazione in famiglia passa attraverso l'ascolto»; «Gelosia, bisticci: opportunità tra bambini»; «Il mio bambino sta crescendo: distacchi e altri addii» e ancora «L'amicizia tra bambini».

\* Pedagista

\*\* Responsabile

Associazione Progetto Genitori

## Bibliografia

- U. Bronfenbrenner (a cura di), *Rendere umani gli esseri umani: Bioecologia dello sviluppo*, Ed. Erickson, 2010.
- E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, 2010.
- P.K. Feyerabend, *Ambiguità e armonia*, Laterza, 1999.
- S. Lurati, *Progetto Genitori: essere genitori una formazione permanente*, bozza Progetto Genitori Mendrisiotto e Basso Ceresio, 2008.
- P. Milani, *Progetto genitori - itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Erickson, 1993.
- P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare - ricerca, intervento, formazione*, Erickson, 2001.
- D. Novara, *Dalla parte dei genitori*, Franco Angeli, 2009.
- J.P. Pourtois, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Ed. del Cerro, 2005.
- R. Zucchi, A. Moletto (a cura di), *Con i nostri occhi: un itinerario di "Pedagogia dei Genitori"*, supplemento a Handicap e scuola, Torino 2006.

## Note

1 Citazione tratta da un articolo di Riziero Zucchi e Augusta Moletto, distribuito durante i corsi di formazione continua per docenti presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno.

2 Idem.

3 Idem.

4 Idem.

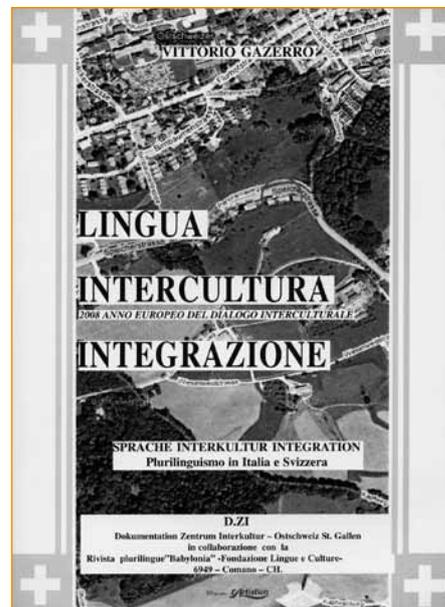
## Lingua, intercultura, integrazione

La pubblicazione di Vittorio Gazerro *Lingua, intercultura, integrazione* (DZI, San Gallo, 2009) prende l'avvio dalle iniziative e dai progetti sviluppati nei Paesi dell'UE in occasione dell'Anno europeo del dialogo interculturale.

*Lingua, intercultura e integrazione* sono le tre tematiche che vengono analizzate nell'ambito del sistema scolastico svizzero delineando la loro attuale evoluzione sempre riconducibile al soggetto apprendente più lingue e riferita all'ambiente migratorio e interculturale, in cui emergono le esigenze linguistiche e formative dei giovani migranti italiani ormai di terza e quarta generazione.

La pubblicazione, suddivisa in cinque parti, fornisce un'ampia e specifica sitografia. La prima parte, dedicata alle *Lingue nazionali in Svizzera*, introduce una visione d'insieme del plurilinguismo elvetico, mentre la parte succes-

siva, *Lingua italiana, bilinguismo e plurilinguismo*, presenta aspetti poco noti del plurilinguismo elvetico, da quello riscontrato nel Cantone Grigioni a quello affermato nelle Raccomandazioni della CDPE fino alle Dodici Tesi per il plurilinguismo elvetico. Nella terza parte, *Scuola e politiche scolastiche*, si presentano i progetti di integrazione e di interculturalità realizzati in Svizzera, facendo costante riferimento al Programma di lavoro della CDPE 2008-2012, ai principi affermati nel Concordato HarmoS e alle iniziative promosse dal Consiglio Generale degli Italiani all'Estero. Nella quarta parte, *Europa dell'istruzione*, si approfondiscono gli aspetti della cosiddetta dimensione europea dell'istruzione collegati agli obiettivi deliberati dal Consiglio di Lisbona per il 2010. L'ultima parte è dedicata all'Anno europeo del dialogo interculturale con una sintetica rassegna delle iniziative sviluppate nell'UE verso i giovani e le istituzioni scolastiche.




**Società Elettrica Sopracenerina**



Per le vostre escursioni, pensateci.  
**FART SA** Ferrovie Autolinee Regionali Ticinesi  
 Tel. 091/ 756 04 00 – Fax 091/ 756 04 99  
 fart@centovalli.ch  
 www.centovalli.ch – www.lagomaggiorexpress.com




**KONICA MINOLTA**

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

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

Richieda un'offerta oggi stesso.

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



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



**da 120 anni**  
 sport gioco tempo libero  
 Alder+Eisenhut AG, 9642 Ebnat-Kappel  
 telefono 071 992 66 33, fax 071 992 66 44, www.alder-eisenhut.ch

## VoliAmo, Filatelia 2012

L'edizione 2012 del Concorso per le scuole elementari e medie "Disegno, Filatelia, Francobolli" prevede una giornata aviatoria, sportiva, culturale e di svago che si terrà mercoledì 9 maggio 2012. Indicazioni più complete relative al concorso si possono ottenere visitando i siti [www.filatelia.ch](http://www.filatelia.ch) e [www.ti.ch/scoladecs](http://www.ti.ch/scoladecs).

## eTwinning, va dove ti porta il mouse

Con eTwinning l'Europa è più vicina. Parlare con una classe in Lituania dei fenomeni meteorologici, scambiarsi giochi elettronici con ragazzi inglesi, chiedere ai ragazzi di una classe greca cosa mangiano a colazione o sperimentare se le conoscenze di francese bastano per comunicare con una classe parigina. Tutto questo è possibile grazie a eTwinning, per scoprire l'Europa con i vostri allievi.

eTwinning è la comunità delle scuole europee: sulla sua piattaforma, [www.eTwinning.net](http://www.eTwinning.net), sono registrati più di 100'000 insegnanti di 32 paesi. La piattaforma permette ai docenti di cercare classi partner per un progetto, aprire un'aula virtuale per gli allievi, scambiare idee sui metodi didattici o partecipare a seminari o corsi online. Nell'ambito di eTwinning, la comunicazione avviene principalmente via internet; ciò permette di promuovere con mezzi semplici l'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'insegnamento.

La partecipazione è gratuita e aperta a tutte le scuole e a tutte le fasce di età.

L'iniziativa, che fa parte del programma europeo per la formazione scolastica, permette di cercare classi partner per lanciare progetti Comenius. In Svizzera eTwinning è coordinato dal Centro di competenza svizzero per lo scambio e la mobilità della Fondazione ch.

Per maggiori informazioni: Centro di competenza svizzero per lo scambio e la mobilità della Fondazione ch, Nina Hobi, coordinatrice di progetto (eTwinning), [www.ch-go.ch](http://www.ch-go.ch), e-mail: [etwinning@chstiftung.ch](mailto:etwinning@chstiftung.ch), tel. 032 346 18 18.

## Le due anime di Telethon

Come vengono investiti i fondi raccolti da Telethon? Nel nostro Paese la Fondazione investe circa la metà dei fondi nella ricerca ed il resto dei proventi nel sostegno sociale, sostenendo in via accessoria (e in maniera limitata e temporanea) le attività di organismi riconosciuti che operano in questo campo. Telethon si prefigge infatti un duplice scopo: il primo, dare speranza ai malati tramite la sovvenzione di progetti di ricerca di tipo medico che trovino strade utili per la cura delle malattie genetiche rare, visto che i finanziamenti da parte dell'industria farmaceutica sono alquanto limitati, trattandosi, per l'appunto, di malattie rare; il secondo, alleggerirne il quotidiano, spesso difficile, duro, invalidante. Due campi complementari e oltremodo utili. Alle persone affette da una malattia genetica rara servono anche speciali attrezzature, come le sedie a rotelle, computer speciali, automobili adatte.

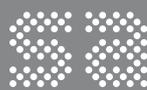
Finanziariamente questo rappresenta un peso che non tutti riescono a sostenere. E, laddove i servizi sociali non riescono ad arrivare, interviene Telethon. Vi sono, inoltre, le attività del Gruppo di sostegno – coordinato da Anna Maria Sury – che ha attivato una preziosa collaborazione con l'Accademia Vivaldi e che permette ai partecipanti di vivere esperienze vivificanti. L'anno scorso, per esempio, i «Ragazzi di Telethon» si sono esibiti sul palco del Palazzo dei Congressi di Lugano. Una vera emozione! Recentemente è stato organizzato un altro evento degno di nota: una giornata di volo con la scuola Avilù, all'aeroporto di Agno. Anche queste iniziative sono importanti, risolvono lo spirito. Ogni sorriso in più è un guadagno. Per questo la Fondazione conta sulla generosità di tutti i sostenitori.

## MMuseo – dentro gli archivi della RSI

Volete recuperare – a uso didattico – un documentario passato tempo fa alla TSI? Cercate un'intervista a uno scrittore che aveva parlato alla radio quattro anni or sono? Vi interessa rivedere con i vostri allievi il filmato sulla caduta dell'ultimo diaframma del tunnel del San Gottardo?

Presso le due sedi del Centro didattico cantonale è possibile collegarsi online al catalogo degli Archivi della Radiotelevisione svizzera di lingua italiana.

Il personale del CDC è a vostra completa disposizione per ulteriori informazioni e per indirizzarvi nelle vostre ricerche.



**Agenzia  
fotografica**

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

■ **[www.tipress.ch](http://www.tipress.ch)**

La nostra produzione  
a portata di mouse.

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

Tel. +41 91 641 71 71  
Fax +41 91 641 71 79  
e-mail: [info@tipress.ch](mailto:info@tipress.ch)

# L'intelligenza accademica e l'intelligenza pratica

## L'Università, le SUP e il mercato del lavoro

di Ignazio Bonoli\*

Oggi un diploma universitario è indispensabile per l'avvio di quasi ogni carriera professionale. Stiamo vivendo in Svizzera un "boom" di "accademizzazione"? Alcuni esperti delle scienze dell'educazione hanno cominciato a porsi il problema anche in termini espliciti. Ma nessuno sembra ancora preoccuparsi seriamente della situazione. Si constata invece con un certo piacere che la proporzione di professori universitari con meno di 35 anni ha superato il 10% e di ciò ci si compiace, perché così il ricambio generazionale nelle nuove eccellenze universitarie è garantito. Sul fronte della formazione empirica, nessuno sembra invece dedicare la dovuta considerazione alle sempre più approfondite conoscenze tecniche acquisite tanto a scuola, quanto (e forse meglio) sul posto di lavoro.

Eppure il successo delle scuole professionali universitarie è lì a dimostrare che il superamento della visione "elitaria" della formazione è fattibile, grazie a un avvicinamento e un reciproco arricchimento fra mondo accademico e mondo del lavoro. Circola perfino la storiella del giovane professore e dell'apprendista che si trovano di fronte a un leone affamato. L'apprendista toglie dal sacco e si mette le scarpette di ginnastica. Il professore gli fa notare che, in ogni caso, non riuscirà a essere più veloce del leone. Sì – gli risponde l'apprendista – ma sicuramente più veloce di lei!

La storia dimostra che entrambe sono persone intelligenti. Tuttavia mentre il professore fa un'analisi convenzionale della situazione, l'apprendista dimostra di sapersi adattare meglio e più rapidamente alla nuova situazione ambientale. Dispone, in altri termini, di una migliore intelligenza pratica, mentre in Svizzera si tende a considerare migliore un'intelligenza

accademica. Su di che la professoressa Margrit Stamm dell'Università di Friburgo si pone la questione a sapere se questa tendenza sfocerà in un circolo elitario, impegnato di teorie e lontano dalla realtà.

È comunque evidente che in una società tecnologicamente avanzata la porzione di lavoratori con un alto livello culturale deve aumentare. Perciò è giustificata anche la critica secondo cui il livello di cultura generale di molti apprendisti è insufficiente. Con però un pericolo: la tendenza a sopravvalutare le conoscenze scolastiche, il che provoca una eccessiva "accademizzazione" in molte professioni. Molti posti di lavoro, che richiedono competenze pratiche, vengono oggi occupati da una piccola cerchia di diplomati dell'università. Il che fa pensare che in fondo l'università stia fallendo il proprio scopo, mentre persone intelligenti faticano a trovare posti di tirocinio. La Svizzera può permettersi – si chiede Margrit Stamm – di perdere un importante bene culturale come l'intelligenza pratica?

Una soluzione che possa combinare i vantaggi delle due vie formative sembra essere stata trovata nelle scuole universitarie professionali. Tuttavia anche in questo caso sembra che le SUP stiano prendendo la stessa strada dell'università che, per finire, conduce a uno spreco di importanti risorse culturali e pratiche. Infatti, se la crescita del numero di studenti può essere rallegrante, la loro distribuzione tra le varie discipline può suscitare qualche perplessità.

Un'analisi dei dati forniti dall'Ufficio federale di statistica indica, per esempio, che il numero di studenti nei settori sociali, della salute e della cultura è aumentato del 388 per cento negli ultimi dieci anni e conta oggi il maggior tasso

di iscritti in assoluto. Ma si tratta di settori "leggeri", come li definisce Rudolf Strahm, ex-consigliere nazionale, ex-mister-prezzi e ora esperto di problemi di formazione, che aggiunge: "Abbiamo una forte crescita nel lavoro sociale, nella psicologia applicata, nella musica, nel teatro e altre arti, perché sono le strade più facili per ottenere un diploma. Anche l'accesso agli studi è qui più facile che nelle discipline tecniche ed economiche, che esigono un tirocinio e poi una maturità professionale o liceale più un anno di pratica".

La SUP è diventata anche una specie di valvola di sfogo per chi teme la difficoltà di studi universitari. "All'inizio – conclude Strahm – ero a favore dell'inserimento di questi settori nel concetto delle SUP. Ma è stato un errore". I motivi della scelta sono parecchi, tra cui la domanda in crescita e la certezza di non entrare in concorrenza con lavoratori di paesi a basso salario.

Il numero di studenti è però solo uno dei sintomi dei mutamenti strutturali nel mondo del lavoro. I dati sull'occupazione sono certamente positivi, ma la crescita dei posti di lavoro si concentra in alcuni settori. Negli ultimi 20 anni, l'occupazione in Svizzera è aumentata di circa 200'000 posti di lavoro a tempo pieno. L'industria ha però perso circa 150'000 posti e oltre 210'000 posti sono stati creati nel settore pubblico o parapubblico. La crescita maggiore è stata registrata nel settore sociale e della salute con 138'000 posti (+ 54,6%), seguito dall'insegnamento (51'000) e dall'amministrazione (27'000). Le basi di questa crescita sembrano quindi mostrare qualche fragilità.

\* Economista e Deputato al Gran Consiglio

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

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

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

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

Esce 6 volte all'anno.

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