

2 «Scuola ticinese» compie quarant'anni

di Cristiana Lavio

Il traguardo raggiunto dalla rivista ci offre l'occasione di ripercorrere l'evoluzione della nostra scuola, in cui affiorano analogie e differenze tra presente e passato.

2 L'integrazione degli allievi stranieri dagli anni Settanta ad oggi

di Leonia Menegalli

5 Apprendere al tempo dei media digitali: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni

di Pier Cesare Rivoltella

10 Il docente funambolo: qualità di vita e benessere lavorativi nell'ambito dell'insegnamento

di Nicola Grignoli

INSERTO

Pizze e matite: salute e sostenibilità. L'educazione allo sviluppo sostenibile

13 Mensa scolastica: una necessità delle famiglie di oggi e di domani

di Michela Crespi Branca e Luana Tozzini Paglia

16 Espoprofessioni e scuola media: a spasso con il Passaporto delle professioni

di Rita Beltrami

17 Dal "Giardino della scienza" ad... ASCONOSC(I)ENZA 2012: riflessioni, stimoli, proposte nell'ambito della didattica della scienza

di Giorgio Gilardi

19 Il "Giardino della scienza" e i suoi primi frutti

di Giorgio Häusermann

20 Gruppo Apprendimento Differenziato in Matematica: quando la differenza è un valore

di Gabriele Corti, Stefano Galeazzi e Igor Nastic

22 Adolescenti in cerca d'autore

23 Comunicati, informazioni e cronaca

24 L'opinione di...

Vi piace la scienza?

di Manuela Camponovo

308

Periodico della Divisione della scuola

Anno XLI – Serie III

Gennaio-Febbraio 2012

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



L'integrazione degli allievi stranieri dagli anni Settanta ad oggi

di Leonia Menegalli*

Nel Cantone Ticino il fenomeno migratorio si è sviluppato a partire dall'inizio degli anni Sessanta a seguito della costruzione di importanti opere idriche, che ha determinato l'afflusso di immigranti italiani e svizzero-tedeschi. È significativo segnalare che la percentuale degli allievi italiani in quegli anni si attestava al 30% (su un totale di 36% di allievi stranieri per l'anno scolastico 1973/74).

Tuttavia la presenza di allievi stranieri non era percepita come problematica, anche perché l'inserimento nel tessuto sociale e nell'apparato formativo era facilitato dalle affinità linguistiche e culturali.

L'allievo straniero era da subito "immesso nella scuola aperta a tutti, di regola nella classe cui avrebbe avuto diritto nel suo paese d'origine", come d'altronde raccomandato dalla CDPE (cfr. decisione del 2.11.1972).

Se pensiamo al clima di quegli anni, per nulla favorevole agli stranieri, le

decisioni prese dalle autorità scolastiche a livello svizzero e ticinese a favore dell'integrazione degli allievi stranieri furono coraggiose e lungimiranti. Basta ricordare che il referendum popolare del giugno 1970, a seguito della campagna contro l'infestieramento promossa da James Schwarzenbach, fu respinto solo dal 54% dei votanti.

Già allora si auspicava l'introduzione di corsi di lingua per accelerare l'integrazione dell'allievo alloglotto e si avvertiva "la necessità di integrare i ragazzi dei lavoratori immigrati nelle scuole del luogo di domicilio, di assicurare il mantenimento della lingua e della cultura d'origine degli allievi e di promuovere la partecipazione attiva dei genitori stranieri".

Il Canton Ticino si contraddistingueva per il suo modello integrativo rispetto al resto della Svizzera, dove si erano istituite invece delle classi speciali (classes d'accueil, cours de rattrapage, ...).

Dal modello assimilazionistico degli anni '60, tendente più a negare l'alterità che a riconoscerla, cominciarono ad emergere termini come integrazione, interculturalità, pluriculturalismo.

A partire dagli anni '80 l'immigrazione cambiò con l'arrivo massiccio di allievi provenienti dal Portogallo, dalla Turchia e dai Balcani. Da un'immigrazione stagionale, prevalentemente cattolica ed italoфона, si passò così a un'immigrazione multireligiosa e plurilingue (gli allievi dell'ex Jugoslavia rappresentano oggi il 29% degli allievi stranieri).

La realtà multiculturale si è quindi progressivamente trasformata da fenomeno momentaneo a caratteristica costante del sistema. La presenza degli allievi stranieri non è più un fatto sporadico e contingente, ma è diventata negli anni una componente stabile e quotidiana del nostro paesaggio culturale, sociale ed educativo.

Con più di un allievo su quattro, il Ticino rimane ancora oggi uno dei Cantoni con la più forte presenza di allievi stranieri nella scuola dell'obbligo (dati UST, 2008).

Per far fronte a questa nuova situazione, a partire dall'anno scolastico 1991/92 l'allora DIC ha ufficialmente istituito degli appositi corsi di lingua e

"Alla fine del 1972 gli stranieri residenti in Svizzera costituivano il 16,5% della popolazione globale. Le percentuali riguardanti l'elemento giovane erano le seguenti: 9-10% tra i 15-16 e i 21 anni d'età; 14% tra i 6-7 e i 15-16 anni; 23% fra i 4 e i 6 anni; 30% con più di 1 anno e meno di 6. Bastano queste sommarie indicazioni per avere un'idea della portata e della complessità dei problemi, ai quali devono trovare adeguate soluzioni le autorità scolastiche e politiche e gli insegnanti stessi." ("Scuola ticinese", n. 24, 1974, pag. 3)

«Scuola ticinese» compie quarant'anni

di Cristiana Lavio*

Quarant'anni sono trascorsi dall'uscita del primo numero di «Scuola ticinese»: il traguardo raggiunto dalla rivista ci offre l'occasione di ripercorrere l'evoluzione della nostra scuola, documentata, seppur solo in una certa misura, dalle pagine del periodico, che in questi quattro decenni ha fotografato scorci del paesaggio scolastico ticinese, dando visibilità a ciò che vi accadeva.

«Scuola ticinese» nasce nel 1972 da una precedente trentennale pubblicazione, ovvero dal bollettino informativo della Scuola magistrale prima e del Collegio degli ispettori in seguito: a partire dal gennaio di quarant'anni fa, il nuovo mensile dell'allora Sezione pedagogica, destinato a tutti i docenti di ogni ordine di scuola, ha l'intento di «trattare una più ampia gamma di argomenti atti a interessare anche un più vasto pubblico». Mutato nella sua veste grafica, «con una sua nuova funzione di rivista, modestamente culturale», rivolge una particolare attenzione alla «cultura psicologica, pedagogica e didattica, con opportuni riferimenti alle metodologie e alle tecniche nuove dell'insegnamento», a cui si affiancano «articoli di cultura generale e professionale» nonché «la trattazione dei più notevoli attuali problemi di casa nostra»¹.

Sfogliando i numeri degli anni Settanta, si possono facilmente cogliere i mutamenti che hanno coinvolto la nostra



“La percentuale degli allievi italiani nelle scuole obbligatorie è la seguente:
 32% nelle cinque classi della scuola primaria;
 24% nelle scuole maggiori (età 12-14 anni);
 14% nelle scuole ginnasiali (stessa età);
 20% nelle scuole con allievi dal 14° al 15° anno d'età;
 10% nelle scuole medie superiori;
 15% nelle scuole professionali;
 21% nei corsi per apprendisti.”
 (“Scuola ticinese”, n. 24, 1974, pag. 4)



integrazione per favorire l'inserimento dei nuovi arrivati nella scuola elementare e nella scuola media. Questi corsi sono tenuti da docenti a cui è conferita una serie di compiti e mansioni relativi all'accoglienza e all'insegnamento della lingua italiana. Se l'accoglienza ha sempre costituito un aspetto importante su cui ci si è concentrati come primo passo verso l'altro, una grande attenzione è pure stata data all'insegnamento della lingua italiana, assorbendo spesso buona parte delle forze a disposizione da destinare agli allievi alloglotti. L'insegnamento della lingua italiana, ritenuto inizialmente un compito facile,

si è poi dimostrato tutt'altro che scontato. Gli insegnanti hanno risentito della mancanza di ricerca, di sperimentazioni e di conseguenza di pratiche didattiche e materiali specifici. Ci si è resi conto che era necessario prendere coscienza dell'eterogeneità linguistica della popolazione scolastica, superando la dicotomia «italiani vs. alloglotti», eccessivamente schematica, per ragionare in termini di differenti competenze, che non si possono più affrontare tramite il solo strumento biennale di italiano di base (così come previsto dalla Legge). La diversità delle situazioni linguistiche degli allievi delle nostre scuole richiede misure più individualizzate per durata, intensità e tipo di intervento, con un insegnamento attento alle più recenti acquisizioni della glottologia e della linguistica acquisizionale e alla didattica che ne consegue. Un ulteriore aspetto che è stato ricon-

siderato negli anni è la valorizzazione delle lingue e delle culture d'origine per uno sviluppo più armonioso nella crescita del migrante, ciò che significa vivere con maggior equilibrio il dualismo spesso difficile tra cultura d'origine e cultura d'approdo, tra casa e scuola, tra passato e futuro, rafforzando la propria immagine e la motivazione necessaria per un apprendimento migliore. Sappiamo infatti dalla letteratura scientifica che il grado di padronanza della propria lingua madre è un presupposto necessario per poter apprendere in modo ottimale un'altra lingua. Gli interventi mirati e specifici, proposti ancora oggi, sono certamente necessari, ma vanno migliorati e diffusi perché la scuola ha sempre più a che fare con la storia di ognuno, con le condizioni economiche, le origini, l'identità plurale, la religione, il colore della pelle.

realtà scolastica – stupisce a tratti anche il diverso stile linguistico che caratterizza i contributi di quel tempo – ma nel medesimo momento si viene pure sorpresi dalle forti analogie riscontrabili tra le finalità e le problematiche che caratterizzavano la scuola di allora e quelle che riconosciamo oggi: se i temi gravitanti attorno al mondo della formazione non variano molto, lo stesso non si può dire della società, di cui la scuola è anche specchio. Un'evoluzione fatta dunque di similitudini e di differenze tra passato e presente. Abbiamo pertanto deciso di rimarcare la ricorrenza proponendo uno sguardo al passato con una prospettiva attuale, mettendo in luce lo sviluppo di alcuni aspetti che hanno contrassegnato la realtà scolastica degli ultimi quarant'anni. Il primo contributo dedicato a tale “viaggio” temporale – presente nelle prime pagine di questo numero – rivisita la situazione immigratoria degli anni Settanta e traccia il percorso intrapreso per far fronte alla scolarizzazione degli allievi provenienti da altri paesi. La prossima edizione della rivista ospiterà invece un articolo in cui il lettore sarà invitato a guardare al passato per considerare l'evoluzione della posizione della donna di fronte alla formazione, mentre i numeri 310 e 311 proporranno rispettivamente, sempre in una visione diacronica, delle considerazioni sulle metodo-

logie riguardanti l'insegnamento delle lingue e delle riflessioni inerenti alla promozione della salute nonché alla prevenzione (di cui la scuola già si occupava negli anni Settanta relativamente all'educazione sessuale e al problema della droga). L'edizione autunnale della rivista offrirà poi un contributo incentrato sulla scuola media, dalla sua istituzione nel 1974 fino ai giorni nostri; infine, nel numero che concluderà questo quarantesimo anno di pubblicazione, troverà spazio un articolo concernente l'ampliamento sul territorio cantonale dell'offerta formativa liceale grazie all'apertura degli istituti sopracenerini. Senza avere la pretesa di assumere un valore storico, gli scritti che aprono ogni numero del 2012 possono dunque offrire al lettore degli spunti di riflessione su alcune tematiche della nostra scuola considerate non solo nella loro condizione attuale, ma anche in riferimento alla situazione di quarant'anni fa, destando pure una certa curiosità per l'ambivalente rapporto tra passato e presente.

* Redattrice di “Scuola ticinese” e docente di scuola media

Nota

1 Citazioni tratte dall'editoriale del primo numero di «Scuola ticinese» (gennaio 1972).



L'integrazione degli allievi stranieri dagli anni Settanta ad oggi

“È, insomma, necessario trovare il modo e la misura adatta per realizzare un'integrazione che si concili con le esigenze del sistema scolastico svizzero, senza per altro mortificare i vincoli culturali che l'immigrato ha con il paese d'origine.

Il processo di assimilazione così inteso esige, dunque, la realizzazione simultanea dei due obiettivi, e per la buona riuscita occorrerà, evidentemente, fare concessioni da una parte e dall'altra – come è naturale che avvenga un processo di “scambio” inteso ad arricchire le due parti.

Le disposizioni concrete per raggiungere i due obiettivi potrebbero essere così riassunte:

- 1. necessità di integrare i ragazzi dei lavoratori immigrati nelle scuole del luogo di dimora, senza nessuna perdita di anni scolastici, ricorrendo a quelle soluzioni atte a sormontare convenientemente le difficoltà che, tenendo presente i due obiettivi, inevitabilmente si incontreranno;*
- 2. necessità di assicurare, nel limite del possibile, anche un adeguato insegnamento della lingua e della cultura dell'allievo immigrato;*
- 3. necessità di promuovere la partecipazione cosciente e attiva dei genitori stranieri all'azione della scuola.” (“Scuola ticinese”, n. 24, 1974, pag. 3)*

renziamenti culturali. Ciò aiuta i bambini ad ipotizzare un possibile orizzonte futuro comune anche con coetanei di altre etnie e religioni. Bisogna quindi proporre sguardi nuovi e più consapevoli sui cambiamenti in atto, riflettere su domande e temi ancora aperti, altrimenti c'è il rischio di procedere in maniera inerziale proponendo strumenti e modi di gestione della classe validi fino a qualche anno fa, ma non più adatti a rispondere alle sfide poste oggi dalla convivenza fra uguali e diversi.

A questo proposito è interessante segnalare la sperimentazione, in atto in alcune sedi scolastiche del Cantone, di intervento alla scuola dell'infanzia con l'obiettivo di generare forme efficaci per l'accoglienza e l'integrazione dei bambini e delle loro famiglie in un'ottica inclusiva. Tale sperimentazione vuole valorizzare pratiche collaborative tra docenti titolari e docenti di lingua e integrazione, sostenere pratiche interculturali evolute, sviluppare delle idee per riuscire a motivare i genitori di altre culture ad una maggiore partecipazione alla vita scolastica creando di conseguenza legami significativi.

La scuola deve dotarsi di dispositivi che mettano i bambini nella condizione di apprendere dalla diversità e di vivere assieme con curiosità e rispetto reciproco. Questo significa valorizzare le differenze, fornendo il necessario ri-

conoscimento ai bambini stranieri; relativizzare i contenuti della sociocultura maggioritaria, offrendo la visione di esperienze alternative, ma permettendo di riconoscere delle costanti universali al di là delle infinite diffe-

**Aggiunta dell'Ufficio delle scuole comunali*

“I problemi in discussione e in esame nella Svizzera interna sono diversi da quelli del Ticino, che con l'Italia ha in comune cultura, lingua, religione e, per certi aspetti, il costume. La presenza di stranieri di altra nazionalità è minima e non dà origine a particolari problemi. La percentuale degli allievi italiani nelle nostre case dei bambini è del 33,5% (36% tot. stranieri – anno scolastico 1972-1973).

Non esistono, per evidenti ragioni, né culle, né case dei bambini né scuola d'obbligo per i soli figli di immigrati italiani. Ogni allievo è subito immesso nella scuola aperta a tutti, di regola nella classe cui avrebbe diritto nel suo paese di provenienza.” (“Scuola ticinese”, n. 24, 1974, pag. 4)



Foto TIPress/G.P.

Apprendere al tempo dei media digitali: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni

di Pier Cesare Rivoltella*

I termini in gioco

Il titolo di questo contributo già fornisce il *quadro concettuale* su cui in esso intendiamo ragionare, il *target* di riferimento della nostra analisi e l'*ipotesi* che ci sentiamo di formulare consegnandola agli operatori (genitori, educatori, insegnanti) come prospettiva di lavoro.

Il quadro concettuale si organizza attorno al triangolo comportamenti-apprendimenti-competenze. Quando si parla di comportamento nell'ambito della ricerca sui consumi culturali – nel nostro caso sui consumi medialità – non ci si riferisce semplicemente alla prestazione, al fare, ma all'insieme degli usi, delle rappresentazioni che li anticipano e li accompagnano, delle strategie di appropriazione (Rivoltella, 2001; 2006). La dimensione dell'uso è l'evidenza osservabile nel comportamento di consumo: quante ore al giorno videogioca un bambino, che giochi preferisce, se gioca rilassato o è in tensione, se ha un cellulare, se vi ricorre più per "messaggiare" o per telefonare, se ci naviga in Internet. Le abitudini di consumo non dicono nulla delle rappresentazioni che anticipano e sorreggono il consumo stesso. Queste funzionano anche a prescindere dall'uso: vi sono persone, ad esempio, che ritengono molto dannoso il social network e giudicano Facebook una perdita di tempo, pur senza disporre di nessun account né in Facebook né in altro ambiente di social networking. Come una lunga tradizione di ricerca ha dimostrato (Moscovici, 1989; Thompson, 1998) le rappresentazioni mentali individuali sono influenzate da quelle sociali, in modo particolare dalla discorsivizzazione prodotta dal sistema dei media. Usi e rappresentazioni si modificano costantemente (ad esempio, usando uno strumento e conoscendolo, posso attenuare la rappresentazione che avevo di esso come di qualcosa di pericoloso) e concorrono a definire il livello e le modalità di appropriazione dei media, ovvero la loro appartenenza alla vita individuale e sociale delle persone. Come si capisce è molto diverso utilizzare il cellulare perché lo impone la necessità di essere rintracciabili per motivi professionali, o farne un vero e proprio prolungamento del proprio corpo: nel

primo caso il livello di appropriazione è minimo, nel secondo caso molto elevato.

Per quanto riguarda l'apprendimento si può sinteticamente sostenere che esso consiste nella capacità di fare previsioni (Frith, 2009). Evolutivamente, saper prevedere il comportamento dei fenomeni intorno a noi significa poterne anticipare gli effetti negativi preparandosi a evitarli e imparare a conoscere quelli positivi per massimizzarne i vantaggi. La ricerca neuroscientifica ha negli ultimi anni indicato almeno tre modalità, non autoesclusive tra loro, mediante le quali si apprende.

In primo luogo si apprende per ripetizione: i processi biochimici che presiedono alla genesi della memoria a breve e lungo termine indicano che il cervello è plastico, cioè modifica di continuo l'architettura della rete di relazioni sinaptiche da cui dipendono tutte le nostre attività. Questa plasticità non suggerisce soltanto che si continua ad apprendere, cioè a sviluppare relazioni sinaptiche, fino all'età anziana, ma anche che queste relazioni, se non rinforzate e sostenute, si indeboliscono e vengono meno. Ecco allora il ruolo dell'esercizio, della ripetizione. Come icasticamente suggerisce il premio Nobel per la medicina Eric Kandel (2010; 214), uno dei massimi studiosi dei meccanismi della memoria: «la pratica porta alla perfezione».

Si apprende anche attraverso l'esperienza. Quando un tizio mai conosciuto prima non ci ispira nulla di buono, quando percepiamo un pericolo in una determinata situazione, quando di istinto ci sentiamo portati a fare certe scelte, non ci stiamo facendo guidare dalla nostra irrazionalità: stiamo utilizzando i nostri marcatori somatici (la corrispondenza tra certe evidenze percettive già conosciute in passato e le nostre risposte corporee) per trovare pronta e rapida soluzione a quel che ci si presenta (Damasio, 1995). Noi apprendiamo anche con il nostro corpo e la componente emotiva, lungi da essere un fattore di disturbo per la nostra attività cognitiva, ne costituisce un momento rilevante (Damasio, 2003).

Infine, si apprende per imitazione.

Anzi, il modeling è probabilmente la più antica forma di apprendimento sia dal punto di vista evolutivo che didattico. Sul piano evolutivo, come le ricerche di De Wahl (1997; 2010) sulle grandi scimmie hanno dimostrato, l'imitazione sta alla base della relazione empatica che naturalmente porta l'individuo (anche nell'uomo è così) a provare, nell'osservarli, quel che altri provano quando soffrono o vivono una gioia. Da questa relazione empatica dipendono i comportamenti prosociali di consolazione e di aiuto dai quali dipende la possibilità della specie di sopravvivere. La spiegazione neurobiologica di questi comportamenti viene dalla funzione svolta da quella particolare categoria di neuroni, i neuroni-specchio (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006), la cui prerogativa è di attivarsi quando si vede fare qualcosa da qualcun altro come se fossimo noi stessi a farlo. La scoperta di queste basi neurobiologiche dell'apprendimento per imitazione rende ragione del perché il modeling in didattica abbia conosciuto una così lunga tradizione: si apprende dall'esempio dai tempi di Socrate, l'imitazione è sempre stata alla base dell'apprendistato attraverso cui l'insegnamento delle arti e dei mestieri si svolge, e ancora essa sta alla base di forme attuali di sviluppo della risorsa umana come il mentoring.

Un veloce cenno merita in via introduttiva anche il concetto di competenza. Si tratta di un costrutto che ha conosciuto una lunga vicenda evolutiva e che oggi è al centro dell'attenzione delle politiche europee che presiedono alla possibilità di costruire forme comuni di accertamento di ciò che i singoli individui sanno fare per favorirne una circolazione nel mercato internazionale delle professioni. Dal punto di vista teorico, nel concetto di competenza si devono cercare almeno tre importanti idee: 1) la *performance*. Se un individuo è competente deve essere capace di prestazione in relazione a ciò di cui si dice competente: "Se sei competente, devi saperlo fare". È questa la dimensione oggettiva della competenza, quella che le proviene dalla riflessione di Tyler (1949) e degli studiosi della Scuola di Chicago che gettano le basi della Evidence Ba-

Apprendere al tempo dei media digitali: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni

sed Education; 2) una *disposizione interna astratta*. La competenza non è solo qualcosa di misurabile, ma un insieme di elementi “interni” che comprendono motivazione, intelligenza emotiva e relazionale, autostima, ecc. Sono ciò che normalmente si definisce dimensione soggettiva della competenza e che rende ragione dell’attitudine del soggetto a decidere quali schemi d’azione attivare in una determinata circostanza; 3) infine, occorre registrare una terza dimensione della competenza, intersoggettiva, che ha a che fare con la riconoscibilità sociale all’interno di un gruppo o di una comunità. Competente è anche chi viene riconosciuto tale dai colleghi. Vedremo nei prossimi paragrafi come questi tre elementi – comportamenti, apprendimenti, competenze – nel caso dei più giovani si modifichino sensibilmente rispetto al mondo adulto e come questo sia da porre in larga parte in relazione con i media digitali. Di qui il compito di provare a “gettare ponti” tra i due mondi, quello giovanile e quello adulto, che al contrario rischiano di allontanarsi irrimediabilmente perdendo la possibilità di dialogare.

Comportamenti

Nell’ultimo decennio o poco più sono state pubblicate moltissime ricerche sui comportamenti dei più giovani rispetto ai media digitali (Rivoltella, 2001, 2006; Abrantes, 2002; De Smedt, Romain, 2002; Bevort, De Smedt, 2003; Bevort, Breda, 2008; Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009; Livingstone, 2011). Non c’è spazio per restituirne, nemmeno sinteticamente, i risultati. Quel che si può fare è individuare alcune idee-chiave e attorno ad esse disegnare gli aspetti più rilevanti in prospettiva educativa. Queste idee vengono indicate nella recente bellissima ricerca dell’Università di Stanford (Ito, 2009): identità, relazione, partecipazione. Per quanto riguarda l’identità va subito detto che, quando si parla di giovani, oggi i media digitali giocano un ruolo centrale nella sua costruzione. Il cellulare e gli ambienti di social networking sono un luogo di narrazione del sé, di rispecchiamento; attraverso di essi e in essi si costruisce l’autostima dell’individuo (quanti amici ho? A

quante persone piacciono i miei post? Quanti inviti a gruppi ho ricevuto?) e si decide il riconoscimento da parte del gruppo dei pari. Tutto questo è giocato spesso nello spazio pubblico e contraddistinto da una logica performativa completamente diversa da quella degli adolescenti degli anni ’80 e degli adulti di oggi. Nella prima età del Web, quella delle IR-chat, a prevalere era una logica di Identity Erasure: si chattava usando un nick-name, si simulava la propria identità, si giocavano le tecniche del mascheramento. Oggi quella logica è stata sostituita da una nuova strategia di Identity Performance: in Facebook sono io, con le mie fotografie, la mia storia, i miei amici, il mio mondo. Per un adulto che vive ossessionato dalla sua privacy e dal rischio della sua violazione, è difficile comprendere questa che assume i contorni di una vera e propria fuga dal privato. L’intimità si estroflette, diventa “estimità”: tutto quello che noi penseremmo di nascondere, perché lo riteniamo nostro, privato, i giovani lo condividono. È un primo aspetto su cui misurare la distanza.

Nel caso della *relazione*, il dato più evidente che emerge dalle ricerche è quello di un affiancamento sempre più consistente della relazione mediata rispetto alla relazione face to face. Non che i più giovani abbiano smesso di comunicare in presenza, come spesso erroneamente si crede (“Non sanno più cosa dirsi: parlano solo via SMS o in Facebook!”); al contrario la possibilità della relazione mediata si prolunga oltre la presenza e ne estende i tempi: non solo stanno insieme quando possono farlo, ma prolungano il tempo della loro relazione anche quando non si vedono di persona.

Il fatto che la relazione mediata “affianchi” quella presenziale consentirebbe molte riflessioni: ci limitiamo alle due per noi più interessanti.

Anzitutto la presenza dei media digitali nelle relazioni modifica le pratiche della comunicazione intrafamiliare: grazie ad essi si modificano le modalità del parenting, si attivano nuovi spazi di negoziazione e di complicità tra genitori e figli, si rideclinano i modi attraverso i quali libertà e controllo disciplinano i rapporti. Coglieva bene tutto questo un adole-

sciente della ricerca condotta nel 2009 insieme alla collega Ajello (Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009) che alla nostra richiesta di dire cosa per lui fosse il cellulare, ci ha risposto: “Un guinzaglio molto lungo”. La risposta (che ha poi dato il titolo al libro che da quella ricerca abbiamo tratto) è di straordinaria intelligenza perché coglie tutto quello cui abbiamo fatto cenno e che la ricerca internazionale ha evidenziato molto bene (Caron, Caronia, 2010).

La seconda riflessione che merita di essere fatta è relativa alla comunicazione tra pari, ovvero a come la relazione mediata entri a ridefinire l’amicizia e i legami sentimentali. Qui è interessante rilevare come il concetto stesso di amicizia vada riconfigurandosi, secondo qualcuno svalutandosi (un amico in Facebook e un amico “vero” non sono la stessa cosa). Ma sono le pratiche dei ragazzi a offrire gli spunti più curiosi: si pensi ad esempio a come il dispositivo del rating (chi è il più amico dei miei amici?) produca competizione e allo stesso tempo delusione, a come le categorie familiari vengano prese a prestito per definire i diversi gradi di relazione che si intrattengono con i propri amici (fratello, sorella), a come il lessico sentimentale tradizionale sia tornato in auge (su Facebook gli adolescenti si dichiarano “fidanzato ufficialmente con” o addirittura “sposato con”), insomma a come un po’ tutte le logiche dell’attaccamento, dell’appropriazione, dell’ambizione all’esclusività del rapporto sentimentale divengano centrali. Un meccanismo di ritorno dei legami (Mariani, 2011) veramente insospettabile e di sicuro interessante da analizzare in chiave pedagogica.

Un ultimo cenno merita la *partecipazione*. Da questo punto di vista i media digitali giocano un ruolo allo stesso tempo globalizzante e localizzante, influenzando in entrambi i casi sul senso di appartenenza. Grazie ai blog, a Twitter, a YouTube, il mondo diviene permeabile e familiare: posso “prendere parte” a processi che stanno avvenendo molto lontano da me e posso farlo attraverso un coinvolgimento diretto. Può trattarsi di eventi superficiali, come quelli legati al mio cantante preferito, ma anche di azioni legate alla tutela dei diritti umani o alla denuncia



della loro trasgressione. Allo stesso tempo, sempre grazie agli stessi applicativi, posso formare gruppi che sono composti dai miei amici, dalle persone che frequento: qui la partecipazione non assume più la forma della testimonianza militante, come nel primo caso, ma della relazione identitaria con qualcosa che mi qualifica, che mi consente di riconoscermi. In tutti e due i casi, se il dispositivo partecipativo è un elemento importante che sviluppa in direzione più politica quel ritorno dei legami cui si faceva riferimento in ordine alla relazione, d'altra parte la partecipazione cui ci si trova di fronte è spesso una partecipazione a bassa definizione, una partecipazione leggera in cui non sempre si ritrovano le condizioni per un impegno fattivo e responsabile.

Apprendimenti

Gee (2007) è autore di uno dei libri più interessanti che siano stati scritti negli ultimi anni sui videogiochi. L'interesse del libro va cercato nel tipo di approccio che il ricercatore americano, che proviene dagli studi di linguistica, ha deciso di sviluppare per accostarsi al problema. Ora, occorre sapere che quel che normalmente si vede proporre rispetto ai videogiochi è la prospettiva di chi, fautore dell'*edutainment*, trova nel videogioco un sistema per far produrre apprendimento ai ragazzi in maniera divertente e senza far fatica; oppure, la prospettiva alternativa, ovvero quella di chi ritiene che si debbano proporre sì ambienti con le stesse caratteristiche del videogioco, ma non improntati all'*entertainment*: i *serious game*. Nessuna delle due ipotesi è convincente. Non lo è la prima, poiché – lo accennavamo nel paragrafo introduttivo – non esiste apprendimento che non comporti fatica: l'appropriazione è un'impresa; può essere avvincente, sostenuta da motivazioni, ma è pur sempre una conquista. Quanto a un "gioco serio", pare una curiosa iperbole che già nella sua stessa forma lessicale lascia presagire una scarsa disponibilità dell'utente ad accettarne le regole di ingaggio e mi richiama alla mente l'immagine del nipotino di due miei cari amici che al circo, davanti a un numero molto raffinato di "nouveau cirque",

gridava all'indirizzo delle artiste: "Portatele via! Voglio i leoni! Voglio gli elefanti!!!".

L'approccio di Gee è diverso. Gee guarda al videogioco come un dominio semiotico e lo adopera per capire quali sono gli elementi grazie ai quali il suo utente apprende in maniera efficace, spontanea, motivata, applicandosi per ore, provando e riprovando fino a quando non trova una soluzione: esattamente quello che con scarso successo si chiede a scuola agli studenti.

Dunque, come già accennavamo, il videogioco è per Gee un dominio semiotico (*semiotic domain*). Esso è costituito di grammatiche interne ed esterne. Le *grammatiche interne* sono le regole del gioco, i limiti intrinseci che i personaggi non possono trascendere, i linguaggi che hanno a che fare con la storia. Le *grammatiche esterne*, invece, consistono di tutto ciò che avviene attorno al gioco; in modo particolare esse constano del sistema di relazioni sociali che intervengono tra i giocatori e che sono finalizzate a confrontare strategie di gioco, a scoprire trucchi o armi segrete, a costruire insomma delle vere e proprie microculture al cui centro sta il gioco con le sue caratteristiche. L'identità del giocatore è coinvolta su tre livelli: ci sono io che sto giocando (*identità reale*), c'è il mio doppio sintetico nel gioco, ovvero il personaggio che ho scelto di essere nel mondo narrativo del videogioco (*identità virtuale*) e ci sono i miei progetti sul mio personaggio, quello che

io voglio riesca a fare e diventare (*identità proiettiva*).

L'insieme di questi elementi spiega come avvengano gli apprendimenti in un ambiente di questo tipo. Le grammatiche interne si scoprono giocando: sono portate a impararle dalla curiosità, ma anche dalla sfida che rappresentano per me. E le imparo perché non sono formalizzate in sequenze astratte di istruzioni, ma sempre contestualizzate. Le grammatiche esterne mi facilitano in questo compito: mi sento parte di una comunità, gli altri mi aiutano, mi danno suggerimenti, costruiamo insieme strategie di gioco. E del gioco faccio parte anche io, grazie al mio doppio, al mio personaggio e mi ci sento parte proprio nella misura in cui ho la possibilità di progettare per questo personaggio una traiettoria di sviluppo, degli obiettivi, un risultato finale. In una parola ci troviamo di fronte a un apprendimento fortemente esperienziale, sempre contestualizzato, sociale e caratterizzato da un forte coinvolgimento personale da parte di chi apprende.

Gee si chiede se a scuola le cose vadano in questo modo. Di fatto la risposta potrebbe essere positiva. Ogni disciplina si può considerare come un dominio semiotico. Essa ha le sue grammatiche interne, fatte di un lessico specifico, di regole del gioco, di sceneggiature da attraversare. Il problema è che queste grammatiche solo raramente possono essere apprese in modo esperienziale e contestualizzato: normalmente vengono fatte me-



morizzare in termini astratti e decontestualizzati. Ma soprattutto manca il coinvolgimento personale. Non capita mai che io mi costruisca il mio personaggio dentro il “gioco della chimica”, che impari a farlo muovere secondo le regole, che progetti per lui sviluppi e obiettivi. E così le grammatiche sociali sono povere: non sono sostenute dal desiderio della scoperta, non sono orientate alla soluzione del gioco; servono a “passarsi” i compiti, a “suggerirsi” le soluzioni. Le cause vanno cercate nel modo in cui le discipline sono insegnate, ovvero sempre lo stesso, da anni: questo fa sì che il come si apprende nei contesti formali si vada allontanando sempre più da come si apprende nei contesti informali.

Competenze

Aver seguito Gee nella sua analisi consente di comprendere due importanti novità che caratterizzano i neoapprendimenti legati all’uso dei media digitali.

Anzitutto, a differenza di quanto è sempre capitato nella storia cognitiva dell’umanità, l’apprendimento non accade più solo “dentro” il soggetto. Oggi molte delle funzioni che in passato esercitavamo direttamente e che proprio per questo venivano considerate “fatti mentali” vengono gestite dalle tecnologie: si pensi alla funzione delle memorie digitali, ai “suggerimenti” che i motori di ricerca ci forniscono, o alla protesizzazione delle nostre competenze sociali garantita dalla comunicazione mediata (quando mi sento imbarazzato nel comunicare qualcosa, o comunque per diverse ragioni non me la sento di entrare direttamente in relazione con il mio interlocutore, lascio che una mail o un SMS faccia il lavoro al mio posto). D’altra parte al soggetto viene spesso chiesto di agire senza apprendimento previo e anche questo rappresenta una rottura vistosa rispetto alle nostre pratiche abituali. In un videogioco non ho il tempo di compiere una ricognizione completa di tutto ciò che devo sapere per muovermi in esso prima di farlo. Non funziona così. Quel che normalmente avviene, invece, è che io incomincio a giocare e poi apprendo le grammatiche interne giocando. Si tratta di una strategia di azione che

viene sempre più spesso richiesta anche nelle organizzazioni, nei contesti lavorativi, dove la complessità è tale che il tempo necessario per apprendere paralizzerebbe i processi in maniera letale: il mondo cresce di complessità a grande velocità e non abbiamo il tempo di fermarci a studiarlo.

Questi due aspetti (e molti altri che si potrebbero evocare) servono a comprendere che il gap tra le nuove generazioni e quella adulta non è solo di comportamenti o nei modi di apprendere, ma alla fine anche di competenze, poiché in fondo comportamenti e apprendimenti richiedono proprio di saper sviluppare e giocare precise competenze.

Il tema delle competenze per la società della conoscenza (Midoro, 2007) è oggi al centro dell’attenzione sia della ricerca che delle politiche pubbliche. In modo particolare si insiste su quel tipo particolare di competenze che sono le competenze digitali (Buckingham, 2009): la Comunità Europea le ha inserite dal 2006 nel framework delle competenze-chiave di cittadinanza, molte ricerche sono già state condotte al fine di definirle e mapparle (Martin, Grudziecki, 2005; Martin, 2006) e di metterle a punto dispositivi di valutazione e certificazione (Calvani, Fini, Ranieri, 2010). La questione è certo rilevante, perché buona parte di ciò che i soggetti fanno, anche sul piano della socialità quotidiana più banale, richiede molto spesso di saper entrare in relazione con i dispositivi digitali. E tuttavia ritengo che più delle competenze digitali debbano interessare i sistemi formativi le competenze cognitive di carattere più generale che gra-

zie ai media digitali vengono sviluppate ma che non necessariamente ad essi si debbono ricondurre. Rinviamo a Jenkins (2009) per un elenco più completo e un’analisi minuziosa di queste competenze (ne propone undici e ne spiega sia le specificità che le possibili applicazioni in contesto didattico) mi limito a indicarne solo alcune che ritengo particolarmente interessanti:

- riconoscere nessi, saper fare sintesi. In un contesto come il nostro caratterizzato da overload di informazioni e dalla necessità di operare di continuo nel senso della riduzione di complessità sembra questa una competenza assolutamente irrinunciabile;
- saper archiviare e richiamare la conoscenza nei propri amici. Oggi le nostre conoscenze sono spesso archiviate “nelle persone”: questo comporta che il social networking divenga un’estensione importantissima delle tradizionali competenze relazionali e sociali;
- saper costruire mappe del territorio, riconoscere schemi latenti ai fenomeni (patterns). Proprio perché la realtà è complessa e ci viene richiesto di produrre apprendimento in essa a grande velocità, la capacità di sviluppare framework grazie ai quali circoscrivere e rendere percorribile un territorio cognitivo è strategica;
- sapere dove cercare le informazioni just in time (spesso possederle tutte non è funzionale proprio per il loro numero elevato);
- rimanere aggiornati (un vero e proprio must in un contesto all’interno

Apprendere al tempo dei media digitali: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni

del quale il ritmo di invecchiamento medio delle conoscenze è rapidissimo);

- saper prendere decisioni. Se la realtà è complessa, essa offre sempre meno situazioni che si possano risolvere attraverso l'applicazione di routines (Veridical Decision Making) e sempre più situazioni ambigue, che richiedono la capacità di mettersi in gioco con flessibilità adattando soluzioni mai preconfezionate ma sempre di volta in volta ridefinite (Adaptive Decision Making).

Costruire ponti

Il quadro che siamo venuti descrivendo potrebbe suggerire l'idea che ci si trovi di fronte a un cambio epocale, il cui sintomo va proprio cercato nel gap, nello scarto che a diversi livelli si riscontra tra le generazioni (Pedrò, 2006). Di questo gap vengono cercate le ragioni sul piano biologico: l'idea, spesso condivisa, è che i "nativi digitali" (Prensky, 2001) siano una nuova categoria di individui segnata da una modificazione sostanziale dei processi neurali (Small, 2008) o addirittura una "nuova specie" (Ferri, 2011). In questa sede non ci interessa esplicitare le ragioni per cui non ci troviamo d'accordo con queste posizioni: proprio evidenze neuroscientifiche smentiscono una prospettiva così radicale, buona per il marketing o per la superficialità della cronaca giornalistica, non per la scienza (Rivoltella, 2012). Quel che ci preme è solo di registrare il sintomo e indicare la cura.

Il sintomo, è chiaro da tutto quello che siamo venuti dicendo: oggi la società adulta misura una distanza via via più marcata rispetto alle giovani generazioni. Come abbiamo visto questa distanza è di comportamenti, ma soprattutto nelle modalità di apprendimento e nelle competenze che in funzione di questo occorre sviluppare. Proprio in relazione a quest'ultimo punto occorre rilevare che la distanza pare più significativa proprio lì dove gli apprendimenti e le competenze divengono una questione tematica: la scuola, il sistema dell'istruzione. In altre occasioni ho avuto modo di osservare come vi sia stato un tempo (non geologico, credo che ancora alla fine degli anni '60 le cose stessero così) in cui la scuola era un

avamposto rispetto agli sviluppi sociali; si può dire anzi che in qualche modo scandisse per la società i temi e i modi del suo sviluppo. Da qualche decennio, e in modo sempre più preoccupante, la società corre via, là davanti, e la scuola faticosamente, arrancando, la rincorre: ma la società è sempre più lontana e il rischio è che si decida di lasciare che vada.

Esiste una cura? Credo di sì e che essa consista nel tentativo di colmare il gap. Per farlo occorre ascoltare il mondo giovanile, dare ospitalità in scuola alla sua cultura, lavorare sulle competenze

degli insegnanti, rivisitare i metodi della didattica. In buona sostanza ripartire dalla logica del videogioco così come Gee ben la descrive: saper far vivere la biochimica, la logica di Aristotele o le equazioni di secondo grado come se l'insegnante fosse il professor Werner Von Croy e lo studente Lara Croft. Non è un problema di tecnologia, è un problema di metodo.

* Professore ordinario di Tecnologie dell'apprendimento presso l'Università cattolica di Milano

Bibliografia

Abrantes, J. (2002). *Os jovens e a internet. Representação, utilização, apropriação*. Cfr. URL: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/abrantes-jose-carlos-jovens-internet.html>

Bevort, E., Breda, I. (2008). Adolescents and the Internet. Media Appropriation and Perspectives on Education. In P.C. Rivoltella (ed.). *Digital Literacy. Tools and Methodologies for Information Society*. Hershey (Pa.): IGI, pp. 140-165.

Bevort, E., De Smedt, T. (2003). *Les jeunes et l'internet. Représentations, usages et appropriations*. Cfr. URL: http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf

Brancati, D., Ajello, A., Rivoltella, P.C. (2009). *Guinzaglio elettronico*. Roma: Donzelli.

Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practices. In Veniers, P. (ed.). *EuroMeduc. Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruxelles: Média Animation, pp. 13-24.

Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.

Caron, A., Caronia, L. (2010). *Crescere senza fili*. Milano: Raffaello Cortina.

Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

Damasio, A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimento e cervello*. Milano: Adelphi.

De Smedt, T., Romain, L. (2002). *Internet et les jeunes*. Bruxelles: Média Animation.

de Waal, F. (1997). *Naturalmente buoni: il bene e il male nell'uomo e in altri animali*. Milano: Garzanti.

de Waal, F. (2010). *L'age de l'empathie. Leçons de la Nature pour une Société solidaire*. Paris: Editions Les Liens qui Libèrent.

Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.

Frith, C. (2009). *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*. Milano: Raffaello Cortina.

Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.

Ito, M. (2009). *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*. Cambridge (Ma.): MIT Press.

Jacquinet G. (ed.) (2002). *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattan.

Kandel, E. R. (2010). *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*. Torino: Codice.

Livingstone, S. (2011). *Ragazzi on line*. Milano: Vita e Pensiero.

Mariani, A. (2011) (ed.). *Legami*. Milano: Uncopli.

Martin, A. (2006). *DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report*. Cfr. URL: http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf

Martin, A., Grudziecki, J. (2005). *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development*. Cfr. URL: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/martin-grudziecki.pdf>

Midoro, V. (2007). *Literacy for the Knowledge Society*. Cfr. URL: <http://sunsite.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-310/paper02.pdf>

Moscovici, S. (1989). *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino, pp. 23-94.

Pedrò, C. (2006). *THE NEW MILLENNIUM LEARNERS: Challenging our Views on ICT and Learning*. In Internet, URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9, 5, pp. 8-13.

Prensky, M. (2009). *Homo sapiens digital: From digital natives and digital immigrants to digital wisdom*. *Innovate*, 5, 3. Cfr. URL: <http://innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>

Rivoltella, P.C. (ed.) (2001). *I ragazzi del Web*. Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation*. Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica*. Milano: Raffaello Cortina.

Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

Silverstone, R. (2009). *Mediapolis*. Milano: Vita e Pensiero.

Small, G. (2008). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Collins Living.

Thompson, K. (1998). *Moral panics*. London: Routledge.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Il docente funambolo

Qualità di vita e benessere lavorativi nell'ambito dell'insegnamento

di Nicola Grignoli*

Introduzione

Se pensiamo alla figura del docente tendiamo ad immaginare un ruolo difficile da esercitare e un equilibrio precario, degno di un funambolo¹ che procede su di un filo a sbalzo con il proprio bilanciato carico di peso.

Questa rappresentazione è forse eccessivamente negativa ma illustra le difficoltà affrontate dagli insegnanti e la necessità di porre attenzione alla salute mentale, alla qualità di vita e alla gestione dello stress professionale cui essi sono sottoposti. Questi ultimi due concetti sono certo densi di significato, ma piuttosto inflazionati: meriterebbero dunque un'introduzione riguardo alla loro pertinenza, utilità e al preciso significato nell'ambito della salute. Senza però entrare in merito alla complessa evoluzione di queste definizioni², esporremo qui di seguito i lavori direttamente centrati sullo stress e la qualità di vita del docente. Scopriremo così come il benessere e la soddisfazione professionali dipendano, in quest'ambito, dal grado di adesione a un nuovo ruolo dettato dalla società, che insiste sull'attività educativa più che su quella dell'insegnante di materia.

Il nuovo ruolo del docente

Che l'insegnamento possa essere stressante oggi forse più di ieri non ci sorprende. L'interesse suscitato dal Convegno *La promozione della salute nella scuola* 2011 ci suggerisce però un vivo interesse da parte dei docenti nel mantenere un equilibrio e trovare una soddisfazione lavorativa anche di fronte alle difficoltà del proprio mestiere.

Per approfondire questo primo bilancio, frutto di un'impressione generale, possiamo ricorrere alle numerose pubblicazioni, elaborate nel campo della ricerca educativa, relative allo stress vissuto dai docenti nelle loro classi e all'interno della scuola. Un lavoro fondamentale è quello di Kyriacou e Sutcliffe, nel quale viene definito lo stress del docente: «Una reazione soggettiva negativa al lavoro, che minaccia l'autostima dell'insegnante e il suo benessere. Lo stress percepito dagli insegnanti è solo in parte associato negativamente alla soddisfazione lavorativa, [...] alcuni insegnanti dichiarano infatti di risentire un forte stress

ma un'alta soddisfazione lavorativa» (Kyriacou e Sutcliffe 1978).

Come interpretare questo risultato? Le ricerche in psicologia della salute (Lazarus e Folkman 1984) ci insegnano come non sia la natura oggettiva dell'agente aggressore a determinare lo stress percepito, bensì la maniera in cui ogni individuo riesce ad adattarsi. Inoltre dobbiamo riconoscere l'importanza della realizzazione delle proprie ambizioni per la qualità di vita (WHO 1994). Di conseguenza possiamo supporre che il dato messo in rilievo da Kyriacou e Sutcliffe significa che per alcuni docenti, nonostante un'oggettiva situazione professionale stressante, l'esperienza professionale e il piacere di insegnare permettono loro di considerarsi soddisfatti del proprio lavoro e dichiarare una buona qualità di vita lavorativa. L'articolo, più recente, di Hart riprende esattamente la stessa teoria e introduce il termine di *distress* (disagio) e di *morale* (in inglese inteso come lo stato d'animo di un gruppo, senza rapporto con l'etica), per differenziare l'impatto dell'attività professionale sulla qualità di vita del docente (Hart 1994). Tale lavoro conferma che il disagio del docente sembra essere parzialmente indipendente dalla soddisfazione e dal benessere. Questi ultimi indici della qualità di vita al lavoro appaiono maggiormente influenzati dalla percezione di riuscire, con il proprio lavoro, a realizzare l'entusiasmo, lo spirito di gruppo collegiale e la fierezza di essere docente (vedi *morale*).

In sintesi, ciò che lo stress non riesce a compromettere è la soddisfazione derivante dall'esercitare una professione in cui si riesce a credere e a riconoscersi. Il ruolo del docente richiede dunque di essere sostenuto e valorizzato; Louis (1998) declina per esempio sette principali fattori, o parole chiave, che determinano la qualità di vita al lavoro nel campo dell'insegnamento:

- *Rispetto*, dalle figure di rilievo;
- *Partecipazione*, nei processi decisionali che aumentano l'autonomia e il controllo del docente;
- *Interazioni*, frequenti e stimolanti con i colleghi;
- *Efficacia*, dimostrata con procedure adeguate;
- *Autoformazione*, aggiornamento professionale e sviluppo di interessi e capacità;

- *Risorse*, adeguate per il lavoro;
- *Individuale*, congruenza fra gli obiettivi personali e dell'istituzione.

In questa lista di fattori importanti per la qualità di vita lavorativa, ritroviamo la gestione degli obiettivi personali rispetto a quelli proposti dalla scuola. Qual è, per l'appunto, il ruolo assegnato dalla scuola contemporanea al docente? Corrisponde a ciò che gli insegnanti si sentono di saper fare, di voler essere? Senza addentrarci oltre nella definizione degli scopi educativi e del ruolo sociale che compete al docente di oggi, limitiamoci a rilevare che stiamo assistendo a una rapida evoluzione della professione.

Avviciniamoci dunque alla nostra realtà e prendiamo spunto dal rapporto del DECS, coordinato da Baranzini nel 2007: «Si avverte oggi – non a caso in sintonia con un passaggio delicato della storia della scuola e della professione docente – l'esigenza di un piano di sviluppo professionale solidamente costruito attorno alla figura dell'insegnante come mediatore intellettuale e culturale» (Baranzini 2007).

Si chiede molto al docente di oggi, è innegabile. Aggiungere alle competenze didattiche un ruolo più marcatamente educativo, vuol dire ampliare il mansionario, estendendo la portata del ruolo professionale nella società. Rispetto all'insegnante di materia, si delinea un nuovo ruolo del docente, più vasto, capace di essere una figura di riferimento per i giovani, un "mediatore intellettuale e culturale". Si tratta probabilmente di una risposta adeguata ai bisogni sociali, in un momento in cui vi è necessità di affiancare le famiglie nei ruoli educativi. Bisogna però chiedersi come ogni singolo docente possa riuscire a riconoscersi in questa missione estesa. Corrisponde con l'ideale che ognuno si fa della propria professione? Ogni docente troverà evidentemente in se stesso una risposta personale, ma è possibile ipotizzare che, in questa recente evoluzione, sia il corpo docenti sia l'istituzione che li forma e che li inquadra, abbiano del terreno da recuperare. Il rapporto di Baranzini specifica, infatti, che è necessario un piano di sviluppo professionale.

Appare, a nostro parere, innanzitutto urgente cercare di combattere quella che potrebbe diventare una tendenza

all'autosvalutazione e all'autocommiserazione, e reinventare positivamente il ruolo del docente. Secondo l'inchiesta *La scuola si ascolta* (Crespi Branca et al. 2008), l'insegnante gode di un'immagine, presso gli allievi e i familiari, migliore di quella che si attribuisce egli stesso. In questa inchiesta è stata posta agli allievi la domanda: vi piacerebbe diventare insegnante? Pochi allievi rispondono di sì, ma questo non può che essere rassicurante tenendo conto dell'effettiva differenza di ruoli e di età che caratterizza la relazione allievo-docente. Interessante è però il fatto che fra chi ha risposto in maniera negativa, la scelta non è stata operata su di un'immagine negativa del docente (e quindi su di una svalutazione della sua figura), bensì su di un ruolo che appare al di sopra delle loro competenze. Ritroviamo dunque, e con una certa umiltà da parte degli allievi, la discrepanza fra ruoli complementari, ma anche la constatazione di un ruolo che richiede alte competenze e capacità personali, che possono essere percepite come irraggiungibili. L'immagine, evocata in introduzione a quest'articolo, del docente funambolo non invoglia di certo a identificarsi in un ruolo così difficile da esercitare. Per questa ragione vi è urgenza nel modificare la rappresentazione sociale del docente, partendo proprio da quella che egli ha di se stesso.

Integrando questi spunti teorici, restano dunque, per concludere, da chiarire le piste che è possibile percorrere concretamente per prevenire il disagio del docente e per eventualmente prendersene cura. Innanzitutto, la priorità è sicuramente da dare alla prevenzione: l'istituzione scolastica e la formazione di base e poi continua devono poter tenere conto del nuovo ruolo del docente e dell'incidenza negativa dello stress sulla sua qualità lavorativa oggi. Delle commissioni *ad hoc* del DECS sono già al lavoro per riflettere sulle strategie più interessanti da sviluppare per migliorare e mantenere la salute dei docenti sul posto di lavoro. Le riflessioni sopraccitate sull'evoluzione del ruolo del docente dimostrano inoltre come le istituzioni cantonali siano particolarmente sensibili a questa problematica. In seguito, è possibile immaginare, per i casi più problematici, una col-

laborazione degli istituti scolastici con i servizi cantonali specializzati nella presa a carico dei problemi di salute legati al lavoro, in particolare il Laboratorio di psicopatologia del lavoro, servizio OSC. Infine il recente rapporto per il DECS di Ostinelli (Ostinelli 2010) propone, con l'intento sia di prevenire sia di prendere a carico più tempestivamente le situazioni di disagio vissute dai docenti, l'introduzione di una figura mediatrice all'interno degli istituti scolastici, lo *School Improvement Advisor/researcher* (SIA).

Conclusioni

Una semplice domanda permette di compiere una prima valutazione dell'impatto dello stress sulla qualità di vita lavorativa e del rischio di burn-out professionale: "come mi vedo in questo lavoro fra 10 anni?". Rispondere in maniera sincera a questa domanda permette di chiarire con quanta autenticità si esercita una professione, ovvero, quanto in essa si realizzano bisogni, affetti e ideali, e fare così il bilancio fra le ambizioni personali e quelle dettate dal ruolo sociale che si sceglie di interpretare. Di conseguenza è possibile capire meglio quale soddisfazione si trae dall'attività lavorativa, che occupa gran parte della quotidianità ma che offre anche uno straordinario luogo di realizzazione individuale e di sviluppo delle relazioni interpersonali. Davvero ogni giorno si procede incerti e a piccoli passi, con l'unico obiettivo di arrivare all'altro capo di un filo a sbalzo? Riuscire ad alzare lo sguardo, sognare di realizzare progetti e così proiettarsi positiva-

mente e con fiducia nel futuro sembra essere una delle chiavi della salute mentale in ambito professionale.

* Psicologo presso il Servizio di psichiatria e psicologia medica OSC e il Laboratorio di psicopatologia del lavoro OSC

Note

- 1 Si veda a proposito la vignetta disegnata da G. Zraggen per il Convegno *La promozione della salute nella scuola 2011*, promosso da Radix e dal Forum per la promozione della salute, che ha ispirato queste riflessioni.
- 2 Rinviamo il lettore che desidera approfondire questi argomenti agli Atti del sopraccitato Convegno.

Bibliografia

- Baranzini M. (2007), *Gruppo di lavoro Identità professionale del docente*, Rapporto DECS.
- Crespi Branca M., Galeandro C., Berger E. (2008), *La scuola che si ascolta. I bisogni della scuola ticinese secondo gli attori coinvolti*, Ufficio studi e ricerche DECS: Bellinzona.
- Hart P.M. (1994), *Teacher quality of life: Integrating work experiences, psychological distress and morale*. In *Journal of occupational and organizational psychology*, 1994:67.109-132.
- Kyriacou C., Sutcliffe J. (1978), *A model of teacher stress*. In *Educational studies*, 1978:4.1-6.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*. New York:Springer.
- Louis K.S. (1998), *Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy*. In *School effectiveness and school improvement* 9:4.1-27.
- Ostinelli G. (2010), *Progetto di sostegno ai docenti in difficoltà*. Rapporto DECS.
- WHO. (1994), *Quality of Life*. Working Group WHO QoL. Geneva:WHO.





CARAN D'ACHE®

SWISS MADE

atelier



Wolfgang Kauer
docente

Welsikerstrasse 7, 8471 Rutschwil ZH
tel/fax 052 316 26 11, mobile 078 745 45 66
wolfgang.kauer@carandache.com

Svizzera tedesca



Petra Silvant
grafica illustratrice

Studmattenweg 26, 2532 Magglingen BE
tel/fax 032 322 04 61, mobile 079 607 80 68
petra.silvant@carandache.com

Svizzera francese / Ticino



Peter Egli
grafico illustratore

Wülflingerstrasse 307, 8408 Winterthur ZH
tel 052 222 14 44, mobile 078 769 06 97
peter.egli@carandache.com

Svizzera tedesca

I corsi di disegno e di pittura "Caran d'Ache atelier" vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici. Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti: Caran d'Ache assume i costi per l'animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.



I dossier pedagogici di Caran d'Ache hanno ottenuto il premio Worlddidac Awards 2010.

Mensa scolastica: una necessità delle famiglie di oggi e di domani

di Michela Crespi Branca e Luana Tozzini Paglia*

Nella primavera 2011, l'Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico (UMSS) della Divisione della scuola ha svolto un'indagine per conoscere le esigenze delle famiglie di avere a disposizione un servizio mensa in una scuola media del Luganese. Per raggiungere questo scopo sono stati elaborati tre questionari destinati rispettivamente ai genitori con figli iscritti in I e II media, a quelli con bambini che frequentano le scuole dell'infanzia e a quelli con figli alle scuole elementari dei comuni che in futuro faranno capo alla scuola media considerata nello studio. In generale si è rilevata una buona partecipazione delle famiglie coinvolte nell'inchiesta con un tasso di risposta complessivo del 64% (su un totale di 1406 famiglie interpellate). Questo dato esprime un chiaro segnale dell'interesse nei confronti del tema della refezione scolastica e permette di delineare un quadro attendibile delle esigenze in relazione a questo servizio.

Situazione sul mezzogiorno degli allievi di scuola media

Attualmente sul mezzogiorno, non disponendo di una mensa, diverse famiglie di allievi di I e II media fanno capo a più soluzioni sull'arco della settimana: la grande maggioranza dei ragazzi pranza al proprio domicilio uno o più giorni alla settimana, circa un quinto degli allievi si reca da parenti o conoscenti, il 6% si porta il pranzo a scuola e pochi vanno al ristorante (2%). Com'era lecito attendersi, il luogo dove i figli pranzano dipende anche dalla situazione familiare e da quella lavorativa della madre. La percentuale di figli di famiglie monoparentali che mangiano presso parenti o conoscenti (29%) è doppia rispetto a quella relativa ai coetanei che vivono con entrambi i genitori (15%). Inoltre, i ragazzi con madri attive professionalmente che pranzano da parenti o conoscenti sono percentualmente molto più numerosi (oltre un quinto) rispetto a chi ha la madre casalinga (6%).

Quando gli allievi rincasano durante la pausa pranzo non sempre trovano le stesse persone ad accoglierli. Oltre i due terzi di loro pranzano una o più volte alla settimana con un solo genitore, un terzo con entrambi, il 15% è in

compagnia di parenti, babysitter, conoscenti o amici, un allievo su dieci è solo e il 9% pranza con fratelli o sorelle. Sebbene la maggior parte delle famiglie degli allievi di I e II media si dichiara soddisfatta della situazione attuale durante la pausa pranzo dei figli, quasi un sesto dei genitori esprime malcontento facendo riferimento principalmente ai problemi organizzativi nel conciliare famiglia e lavoro, alla preoccupazione che i figli si trovino soli a casa con un'alimentazione poco sana e al lungo tempo trascorso sul trasporto scolastico. Tra gli insoddisfatti molti ritengono che si potrebbe ovviare a questi inconvenienti con la creazione di un ristorante scolastico.

Situazione sul mezzogiorno degli allievi di scuola dell'infanzia ed elementare

Nell'indagine sono state raccolte informazioni sulla frequenza della mensa alla scuola elementare dei bambini che attualmente sono iscritti a questa scuola e rispettivamente sulle intenzioni – sempre riferite alla mensa della scuola elementare – dei genitori di bambini che al momento frequentano la scuola dell'infanzia.

Questi ultimi hanno un atteggiamento molto diverso rispetto a quelli che hanno figli alla scuola elementare riguardo alle posizioni più radicali in merito all'iscrizione alla mensa: le famiglie di bambini alla scuola dell'infanzia che dichiarano di volerli iscrivere alla mensa della scuola elementare tutti i giorni della settimana sono il doppio (28%) rispetto ai genitori con figli alla scuola elementare che attualmente pranzano alla mensa tutti i giorni (14%), mentre chi ha figli alla scuola elementare non iscritti alla mensa anche se hanno la possibilità di frequentarla sono ampiamente più numerosi (29%) rispetto a chi ha questa intenzione per i propri figli attualmente alla scuola dell'infanzia (11%). Al contrario, per le altre situazioni le dichiarazioni dei genitori dei due ordini scolastici sono abbastanza simili: più di un quinto delle famiglie iscriverà/ha iscritto il proprio figlio alla mensa uno o alcuni giorni alla settimana e una percentuale analoga non iscriverà/non ha iscritto il bambino alla mensa perché i criteri d'ammissione non lo permettono, mentre più di una famiglia su dieci dichiara che alla scuola elementare che frequenteranno/frequenta-

Figura 1: Frequenza futura o attuale della mensa alla scuola elementare (scuola dell'infanzia: situazione futura; scuola elementare: situazione attuale)

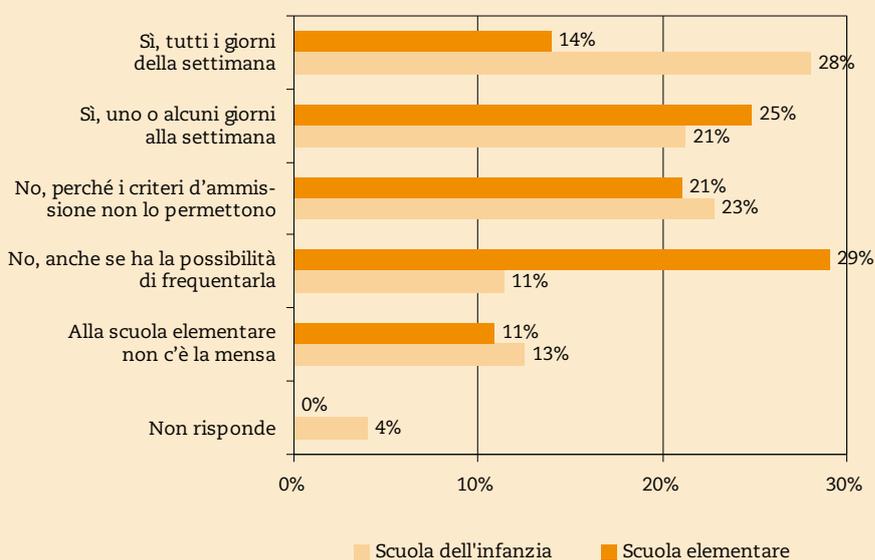




Foto TlPress/G.P.

no i propri bambini non è presente la mensa (v. figura 1).

La maggiore propensione verso la mensa da parte dei genitori di bambini della scuola dell'infanzia rispetto a chi ha figli già alla scuola elementare può essere interpretata come un possibile scollamento tra intenzioni e realtà ma anche come un cambiamento di mentalità e di esigenze delle giovani famiglie nei confronti di questo tema sempre più dibattuto negli ultimi anni.

Un fondamentale fattore da cui dipende la frequentazione della mensa è la situazione lavorativa attuale o futura dei genitori, in particolare quella della madre. Sovente i genitori fanno esplicito riferimento al possibile reinserimento nel mondo del lavoro della mamma e agli orari di coloro che sono attive professionalmente. Un altro aspetto che viene più volte citato nelle osservazioni formulate dalle famiglie interpellate è quello relativo ai criteri d'ammissione che non permettono a tutti i bambini di accedere alla mensa. Secondo l'opinione di diversi genitori queste restrizioni sono discriminanti e pongono numerose difficoltà organizzative a chi viene escluso.

Propensione ad usufruire del ristorante scolastico alla scuola media

Dall'indagine è chiaramente emersa una maggiore propensione verso l'utilizzo della mensa alla scuola media, qualora venisse istituita, da parte dei genitori con figli attualmente alla

scuola elementare e ancora di più da quelli con figli alla scuola dell'infanzia rispetto ai genitori con figli ora alla scuola media. Globalmente si constata comunque un atteggiamento favorevole verso il servizio mensa dalle diverse popolazioni coinvolte nell'inchiesta.

L'aspetto emerso con maggiore evidenza non è quello di mandare o no i propri figli in mensa ma piuttosto quanti giorni alla settimana iscriverli. Chi ha figli ancora alla scuola dell'infanzia è più favorevole a una loro iscrizione alla mensa di scuola media tutti i giorni della settimana (55%) rispetto a chi ha figli alla scuola elementare (40%) e soprattutto rispetto ai genitori con attualmente figli alle scuole medie (20%). Un quarto

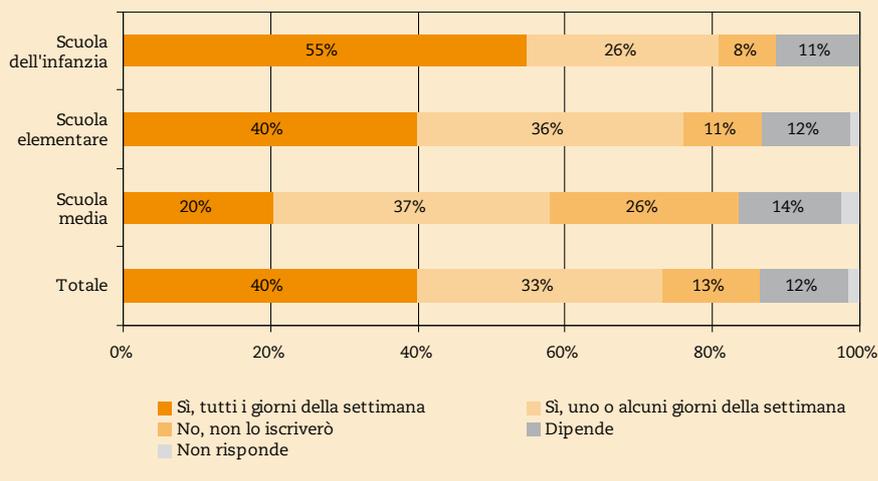
di quest'ultima popolazione ha indicato che non iscriverebbe i propri figli alla mensa neanche un giorno a settimana; soltanto l'11% e l'8% dei genitori con figli rispettivamente alla scuola elementare e alla scuola dell'infanzia opterebbero per questa soluzione (v. figura 2).

I motivi delle famiglie che non iscriverebbero i propri figli in mensa sono riconducibili principalmente alla presenza di qualcuno a casa ad accoglierli, alla possibilità di riposarsi e di stare in famiglia e alla vicinanza della scuola al proprio domicilio.

Tra gli interpellati c'è pure una piccola parte di genitori secondo cui la frequenza futura della mensa dipenderà soprattutto dalla situazione lavorativa della madre e dalla qualità del servizio di sorveglianza.

Analizzando alcune caratteristiche delle famiglie interpellate, risulta che il 62% di quelle in cui la madre attualmente lavora a tempo pieno iscriverebbe il figlio alla mensa tutti i giorni della settimana. Nelle famiglie in cui la madre lavora a tempo parziale o non lavora le risposte sono piuttosto simili: il 36% di chi lavora a tempo parziale e il 34% di chi non lavora iscriverebbe il proprio figlio alla mensa tutti i giorni della settimana. È interessante rilevare che anche se la madre è casalinga si è comunque propensi a mandare il proprio figlio alla mensa; infatti soltanto il 16% di queste famiglie non ne usufruirebbe. Questi risultati

Figura 2: Iscrizione del/la figlio/a alla mensa alla scuola media



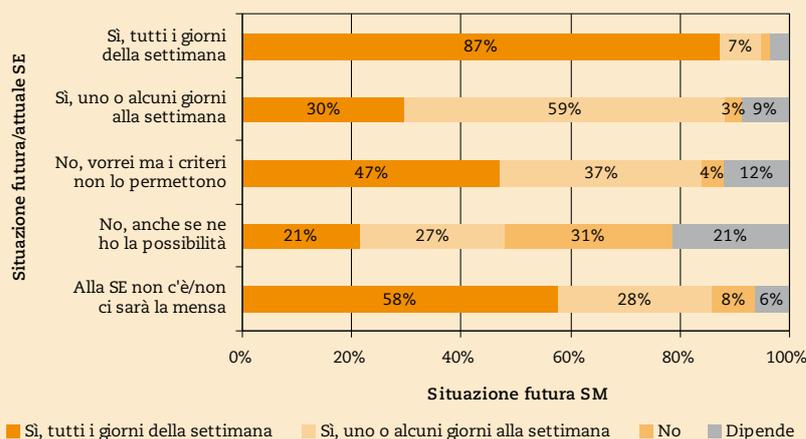
dipendono probabilmente anche dal fatto che l'istituzione di una mensa alla scuola media in questione presuppone l'abolizione del trasporto scolastico sul mezzogiorno.

Un elemento che potrebbe influenzare l'atteggiamento nei confronti della futura frequentazione della mensa alla scuola media degli allievi che attualmente sono alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare è la situazione attuale in cui si trovano questi bambini, come mostra la figura 3.

In effetti i risultati illustrati evidenziano come la situazione attuale o futura degli allievi alla scuola elementare rispecchi le intenzioni alla scuola media. Ben l'87% dei genitori con figli alla scuola dell'infanzia o elementare che rispettivamente iscriveranno o hanno iscritto i propri figli alla mensa della scuola elementare tutti i giorni della settimana prevedono la stessa situazione quando frequenteranno la scuola media. Questa soluzione è stata scelta anche da numerose famiglie che si trovano in altre situazioni. Infatti, è interessante rilevare che il 58% degli interpellati senza la possibilità di usufruire della mensa alla scuola elementare, perché non è presente, è intenzionato ad iscriverne i propri figli tutti i giorni della settimana quando saranno alla scuola media. Un quinto dei genitori che non mandano o non manderanno i propri figli alla mensa della scuola elementare è comunque propenso a iscriverli tutti i giorni alla scuola media. I criteri d'accesso al ristorante scolastico impediscono a diversi genitori di mandare i propri figli alla mensa della scuola elementare anche se ne avrebbero il desiderio o la necessità: tra questi quasi la metà prevede di iscriverne i propri figli tutti i giorni al ristorante scolastico della scuola media (v. figura 3).

Si può quindi concludere che le famiglie abituate a mandare i figli in mensa alla scuola elementare mantengono questo atteggiamento sull'arco di tutta la scuola obbligatoria. Tuttavia anche tra coloro che non iscriveranno o non mandano i propri bambini in mensa tutti i giorni alla scuola elementare, c'è una buona parte che ha intenzione di farlo quando essi frequenteranno la scuola media, soprattutto genitori con figli attualmente alla scuola dell'infanzia.

Figura 3: Frequenza futura o attuale della mensa alla scuola elementare e iscrizione futura alla refezione scolastica della scuola media



Conclusione

Il tema delle mense scolastiche è oggetto di numerosi dibattiti sia a livello cantonale sia in diversi comuni, dove si riflette su eventuali creazioni o potenziamenti delle strutture che offrono un servizio pasti per gli allievi. I risultati presentati in questo articolo si riferiscono alla realtà specifica di una scuola media luganese ed evidenziano l'esigenza da parte dei genitori di poter disporre di una mensa per i propri figli. Questa necessità emerge in maniera più marcata dalle famiglie i cui figli attualmente frequentano la scuola elementare e ancora di più da quelle con bambini alla scuola dell'infanzia rispetto ai genitori di ragazzi di scuola media. La maggiore propensione verso la mensa da parte dei genitori con bambini che attualmente sono alla scuola dell'infanzia può essere riconducibile a un divario tra intenzioni e realtà, ma più verosimilmente può essere interpretata come un cambiamento di esigenze e di mentalità verso questo servizio ritenuto un utile supporto alle famiglie, soprattutto per quelle in cui la madre lavora o che ha intenzione di reinserirsi professionalmente e sempre di più anche per famiglie in altre situazioni. Inoltre, l'abitudine di usufruire della mensa alla scuola dell'infanzia ed elementare porta ad avere le stesse aspettative e lo stesso atteggiamento anche nei confronti della scuola media; oltre a

ciò, si è constatato che anche famiglie che non fanno o faranno capo alla mensa della scuola elementare hanno intenzione di iscriverne i propri figli alla refezione scolastica quando andranno alla scuola media, qualora ci fosse la possibilità. Anche se questi dati si riferiscono a una particolare realtà, si può supporre che bisogni analoghi possano essere presenti anche in altri contesti, prevalentemente per permettere di conciliare lavoro e famiglia. Effettivamente, anche in risposta alle mutate esigenze, in questi ultimi anni sul territorio cantonale si è assistito a un incremento dei ristoranti scolastici e la tendenza è quella di un loro ulteriore potenziamento¹.

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

Nota

¹ 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: http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/doposcuola_2011.pdf

Espoprofessioni e scuola media

A spasso con il Passaporto delle professioni

di Rita Beltrami*

Il 12 marzo aprirà la decima edizione di Espoprofessioni, sempre presso il Centro esposizioni di Lugano che fatica a contenere tutta l'offerta: più di 200 le professioni che saranno presentate da associazioni professionali e scuole.

Il programma ben collaudato non mancherà però di sorprendere, alle attività promosse dagli espositori nei rispettivi stand si abbinano quelle presentate sul Palco, i grandi eventi, e in Arena, manifestazioni a carattere più limitato.

Le scuole medie organizzano la trasferta e accompagnano i giovani a visitare la mostra durante l'orario della fascia scolastica. Espoprofessioni apre tutti i giorni alle 9.00 e chiude alle 22.00, proprio per dar modo alle scolaresche di visitare la fiera durante il giorno. Non bisogna dimenticare che molti giovani possono visitare la mostra solo grazie al fatto di esservi accompagnati dalla scuola.

Per gli allievi la visita è un momento di indiscutibile festa, come lo è sempre stato per tutti quando si lasciavano le lezioni per uscire dalla scuola, ma sul momento giocoso va innestato un percorso educativo che aiuti il giovane a trarre il massimo beneficio da questa manifestazione che puntualmente si ripresenta ogni due anni e che costa grossi sforzi, finanziari e non, a chi la organizza e a chi vi presenza.

Nelle ultime edizioni si sono sempre offerte delle attività per gli allievi delle scuole medie: attività individuali, collettive, proposte in forma di concorsi a premi per incentivarne la partecipazione.

Quest'anno lo sforzo fatto dal comitato di organizzazione di Espoprofessioni ha prodotto un quaderno, il *Passaporto delle professioni*, che è stato distribuito a fine gennaio a tutti gli allievi che frequentano la terza media.

Perché – viene allora da chiedersi – solo ai ragazzi di terza?

La mostra vuole essere una finestra sul mondo della formazione professionale e per gli allievi del terzo anno, che sono nel biennio di orientamento, si situa nella fase della scoperta e della conoscenza del mondo dei mestieri. Per gli allievi di quarta media ha invece una diversa valenza e può servire a quei giovani ancora indecisi sulla

scelta professionale o alla ricerca del posto di tirocinio.

Naturalmente la visita può essere proposta anche agli allievi del primo biennio, soprattutto per le sezioni seconde, vista nella sua ottica di scoperta e panoramica sul mondo delle professioni.

Il *Passaporto delle professioni* è concepito per accompagnare i giovani alla visita di Espoprofessioni con delle attività da svolgere prima in classe, durante la visita e dopo ancora in classe. Nel corso della visita i giovani, se vogliono risolvere gli enigmi proposti e partecipare al concorso, dovranno interpellare gli espositori, i quali forniranno loro delle soluzioni, previa esecuzione di piccoli lavoretti da fare nei rispettivi stand.

Se durante la visita il lavoro potrà essere svolto autonomamente dai giovani, è importante l'attività che si fa invece insieme in classe e per la quale contiamo sull'appoggio dei docenti, perché una partecipazione di qualità a Espoprofessioni necessita di una preparazione accurata e di una riflessione conseguente a posteriori.

A Espoprofessioni sono poi proposti in Arena una serie di eventi durante la fascia scolastica per permettere di avere più occasioni di intrattenimento e coinvolgimento.

Viene proposto *Espoquiz*, una mezz'ora di gioco a piccole squadre contenenti, con domande che concernono le professioni presenti in fiera. È poi data la possibilità di cimentarsi con alcuni siti importanti dell'orientamento, *Naviga e vinci con i siti dell'orientamento*.

Sono inoltre presenti dei testimonial (*Carriere di successo: incontro con un Testimonial*): i giovani si intrattengono con professionisti che partendo da una formazione professionale hanno ora delle carriere di successo.

Pensando ai giovani che sceglieranno di andare verso un apprendistato in azienda è offerto anche uno spazio per prepararsi ad entrare nel mondo del lavoro, *Una candidatura vincente: istruzioni per l'uso*, che vuole aiutare i giovani interessati a preparare una buona candidatura per un posto di tirocinio.

Questi eventi della durata di circa mezz'ora l'uno, sono proposti sia al mattino sia al pomeriggio, e faranno



guadagnare dei CD offerti da Rete 3, partner della manifestazione.

Le scuole riceveranno tutte le informazioni del caso e agli eventi si può partecipare liberamente, ma se si vuole essere certi di trovare il posto ci si può prescrivere presso la Direzione dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale.

Espoprofessioni festeggia la sua decima edizione e volge lo sguardo su questi ultimi vent'anni presentando i lavori fatti dai giovani nelle scorse edizioni che hanno vinto i concorsi promossi dal comitato organizzatore, prodotti che testimoniano come si possa lavorare in modo costruttivo e divertente per rendere Espoprofessioni un'occasione formativa per i giovani alla scoperta del mondo delle professioni.

* *Direttrice dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale e vicepresidente del Comitato di organizzazione di Espoprofessioni*

Dal "Giardino della scienza" ad... ASCONOSC(I)ENZA 2012

Riflessioni, stimoli, proposte nell'ambito della didattica della scienza

di Giorgio Gilardi*

"La mente è come un paracadute. Funziona solo se si apre". In questo aforisma Albert Einstein ha condensato principi didattici e pedagogici che sono tuttora di grande attualità. In un momento, come quello attuale, in cui si stanno ridefinendo gli indirizzi e le linee conduttrici di quelli che saranno i futuri piani di studio richiesti dal Concordato HarmoS, la preoccupazione di avere una scuola che aiuti ad "aprire la mente" diventa di capitale importanza. Si tratta di concepire l'apprendimento non come un atto esclusivo di acquisizione di conoscenze ma soprattutto come strategia per mettere gli allievi in situazione di utilizzare le conoscenze per acquisire *competenze*, cosiddette trasversali, per risolvere situazioni e problemi complessi.

In quest'ottica, anche l'insegnamento scientifico legittima a pieni voti la sua presenza nella griglia oraria delle nostre scuole, a partire dalla scuola dell'infanzia, e su, su... fino alle scuole superiori.

L'esperimento scientifico condensa di per sé un tutt'uno di stimoli, di curiosità, di voglia di scoprire; mette il bambino in situazione di formulare ipotesi, di confrontarsi con l'altro, di manipolare, di verificarne l'esattezza, di attivare conoscenze precedentemente acquisite per trovare una risposta e quindi dare un senso al lavoro scolastico.

L'applicazione di questo approccio in ambito scientifico presenta però una difficoltà, intrinseca alla materia, che purtroppo può avere effetto deterrente, infatti non è scontato che l'insegnante possieda sempre una formazione adeguata e specifiche competenze per proporre, con la giusta autorevolezza, delle attività variate alla classe. E in quest'ottica, le proposte del "Giardino della scienza" di Ascona assumono un forte valore formativo, offrendo da una parte un ventaglio di animazioni preparate da esperti di disciplina per le classi e dall'altra delle opportunità di formazione per gli insegnanti. Il successo riscontrato nel primo anno di attività sottolinea in modo inequivocabile il bisogno del territorio in questo particolare ambito disciplinare.

Accanto al "Giardino della scienza", durante il passato anno scolastico le scuole comunali di Ascona hanno

proposto due settimane della scienza offrendo, oltre alla mostra "il cielo in una stanza" con visite al planetario, una serie di conferenze a sfondo scientifico.

I partner coinvolti erano il Giardino della scienza, L'ideatorio, la Fondazione Monte Verità, Il Centro Stefano Franscini e tre relatori.

La manifestazione ha riscontrato grande interesse da parte delle scuole della regione: il planetario infatti è stato visitato da classi di scuola dell'infanzia, elementare e media e da un pubblico adulto.

Al termine delle due settimane tutte le parti coinvolte nel progetto hanno perciò ritenuto importante ritrovarsi per poter pianificare assieme una seconda edizione de "Le settimane della scienza", in modo da soddisfare le numerose richieste provenienti dal territorio. È così nato un gruppo spontaneo per fare in modo che attorno alla manifestazione scientifica delle scuole comunali di Ascona potessero convergere altre proposte/risorse presenti sul territorio. Il gruppo¹ si è dunque impegnato a preparare un programma che andasse nella direzione di offrire al territorio stimoli di formazione, di riflessione e di sensibilizzazione al mondo della scienza e alla sua didattica.

È quindi con piacere che proponiamo il programma della prima edizione di

"ASCONOSC(I)ENZA, meravigliosa scienza per tutti!", che come dice bene la nuova definizione della manifestazione, vuole essere un'occasione offerta sia ai bambini sia agli adulti per avvicinarsi al mondo della scienza in modo diversificato. L'appuntamento è fissato ad Ascona dal 3 al 23 marzo 2012.

Per informazioni e per iscriversi alle animazioni, si prega di telefonare alla direzione delle scuole comunali di Ascona, tel. 091 759 80 60.

Animazioni:

Scuola dell'infanzia e primo ciclo SE: durata 1h, costo fr.100.-

Secondo ciclo SE: durata 1h30', costo fr.100.-

Scuola media: durata 2h, costo fr. 150.-

* Direttore delle scuole comunali di Ascona

Nota

1 Fanno parte del gruppo Giorgio Gilardi, direttore SE Ascona; Isabella Sanfelice, docente SE Ascona; Giorgio Häusermann, docente DFA/SUPSI e Responsabile del "Giardino della scienza", Ascona; Tommaso Corridoni, docente ricercatore al DFA/SUPSI, Locarno; Luca Botturi DFA/SUPSI, Locarno; Giovanni Pellegrini e Fabio Meliciani responsabili de L'ideatorio/USI, Lugano; Claudia Lafranchi, Centro Stefano Franscini, Ascona; Lorenzo Sonognini, direttore Fondazione Monte Verità, Ascona.



L'Istituto scolastico comunale di Ascona, in collaborazione con il DFA/SUPSI, il Centro Stefano Franscini, il Conservatorio della Svizzera italiana (SUPSI), il Giardino della scienza, la Compagnia della scatola di Einstein, la Fondazione Monte Verità e l'Ideatorio (USI), ha il piacere di presentare:

asconosc(i)enza

Meravigliosa scienza per tutti!

Ascona, 3 – 23 marzo 2012

Sabato 3 marzo
ore 8.30 – 17.00
DFA /SUPSI, Locarno

Mercoledì 7 – mercoledì 21 marzo
Scuole elementari, Ascona

Aperture pomeridiane al pubblico
mercoledì 7 e 14 marzo
Sabato 10 e 17 marzo
ore 14.00 – 17.00

Mercoledì 7 marzo
ore 17.00
Scuola elementare, Ascona

Sabato 10 marzo
ore 18.00
Aula magna del Collegio Papio
Ascona

Venerdì 16 marzo
ore 20.30
Sala Balint, Centro Monte Verità
Ascona

Giovedì 22 marzo 2012
ore 20.30
Sala Balint, Centro Monte Verità
Ascona

"IL VIAGGIATORE SCIENTIFICO"
conferenze e atelier di didattica
della scienza

**"CON-TATTO!", esposizione
interattiva sul senso del tatto, a
cura de L'ideatorio,
Università della Svizzera italiana,
Lugano**

**"OCCHIO ALLO SPECCHIO",
animazione a cura del Giardino
della scienza, Ascona**

**"RE GIORGIO E LA SUA PIÙ
GRANDE MAGIA", dalla fiaba alla
scienza, rappresentazione
teatrale a cura de La compagnia
della scatola di Einstein, Locarno**

**"LA MAGIA DELLA CHIMICA",
spettacolo di fenomeni chimici
presentato da Philippe Delsate e
Pierre Hautier, Belgio**

**"DALL'AMBRA ALL'ELETTRONE" spet-
tacolo a cura de La compagnia
della scatola di Einstein, Locarno**

**"SUONO, MUSICA E CERVELLO"
nell'ambito del convegno
internazionale "Musica e
neuroscienze", in collaborazione
con l'Università di Oxford e il
Conservatorio della Svizzera
italiana, SUPSI, Lugano**



Giornata di divulgazione scientifica
dedicata ai docenti di ogni ordine
di scuola e a tutti coloro che si
interessano di scienza, ai suoi
aspetti spettacolari e a nuove
proposte didattiche

Animazioni quotidiane
per le scuole dell'infanzia,
elementari e medie (su iscrizione)

Animazioni quotidiane
per le scuole dell'infanzia,
elementari e medie (su iscrizione)

Spettacolo pubblico per bambini
dai 4 ai 10 anni

Spettacolo aperto al pubblico
di ogni età

Spettacolo pubblico per giovani
e adulti

Conferenze e esibizione pubblica
per giovani e adulti

Il “Giardino della scienza” e i suoi primi frutti

di Giorgio Häusermann*

Il “Giardino della scienza” è un’aula messa a disposizione dalla direzione delle scuole comunali di Ascona per svolgere attività scientifiche per i più piccoli. L’aula contiene una collezione di giocattoli e di materiale per fare esperimenti scientifici e può accogliere le classi per partecipare attivamente ai percorsi didattici che vengono proposti.

Aperto nel novembre 2010, è stato visitato da oltre una ventina di classi per il percorso sulle proprietà dell’aria “Prendiamo un po’ d’aria”, proposto nella primavera 2011 e, a partire dall’autunno 2011, per quello sui diversi modi con cui si trasforma l’energia, chiamato “Giocaenergia”. Il primo è offerto anche alle classi che visitano il Museo in Erba di Bellinzona ed è stato proposto a 25 classi nell’autunno 2011. Entrambi i percorsi sono stati portati “a domicilio” in scuole che hanno difficoltà a raggiungere Ascona o che hanno voluto organizzare una giornata a tema per più classi.

Obiettivo dei percorsi non è solo quello di intrattenere gli allievi con degli esperimenti particolari per mostrare come può essere intrigante la scienza ma è anche di permettere ai docenti e alle docenti di inserire queste attività nei loro programmi di osservazioni scientifiche. A questo scopo vengono forniti schede e oggetti che permetto-

no di riprendere le attività in classe e di rielaborarle o approfondirle.

La possibilità di avere un locale-laboratorio permette inoltre di ricercare nuovi esperimenti e di provare nuove attività come, ad esempio, il percorso “Occhio allo specchio”, che sarà proposto in marzo in occasione di Asconosc(i)enza, sul tema della luce e della visione.

Anche gli studenti del DFA in formazione al Bachelor e al Master hanno potuto usufruire del “Giardino della scienza”, sia per le lezioni sperimentali sia per il prestito di materiale da utilizzare con gli allievi nelle pratiche professionali.

L’importanza del “fare” gli esperimenti è ben descritta da una frase di un contemporaneo di Michael Faraday, che del famoso scienziato scrive: *Egli non raccontava gli esperimenti a chi lo ascoltava, li mostrava, anche se potevano sembrare semplici o già conosciuti.* Riflettendo su questa caratteristica di Faraday come divulgatore, si può pensare che se visse ai nostri tempi il suo biografo scriverebbe che *li mostrava e invitava i suoi allievi a ripeterli con lui.* È infatti una caratteristica degli attuali Science Centre, luoghi fondamentali per l’educazione scientifica non formale, che i visitatori non solo osservino gli exhibit ma interagiscano direttamente vivendo in prima persona

l’esperienza. Ed è quello che cerchiamo di far fare anche noi con chi partecipa ai nostri percorsi didattici: a livello di scuola dell’infanzia è praticamente un obbligo che tutti gli allievi possano ripetere l’esperimento che mostriamo mentre a partire dalla scuola elementare, considerato il tempo a disposizione, cerchiamo di fare in modo che tutti ne svolgano qualcuno o, per meglio dire, che tutti gli esperimenti siano svolti insieme a noi e non solo da noi.

Le presentazioni agli allievi, la ricerca di esperimenti significativi, la cura dei materiali e la redazione dei testi d’accompagnamento sono i principali elementi del nostro lavoro al “Giardino della scienza”, a cui si aggiunge quello esterno degli spettacoli in pubblico o nelle scuole. “I giocattoli della Scatola di Einstein: la fisica studiata con i giocattoli”, “Dall’ambra all’elettrone: breve storia dell’elettromagnetismo” e “Re Giorgio e la sua più grande magia, fiaba per i più piccoli seguita dalla spiegazione delle magie-scientifiche” sono stati portati nelle scuole, nei convegni in Italia, in Belgio e in Spagna, in eventi pubblici e nei festival della scienza di Genova, Cagliari, Bergamo e Sarzana.

A questo lavoro collaborano diverse persone, tra cui docenti o futuri docenti, con molto entusiasmo e passione: grazie a loro è stato possibile raggiungere nel 2011 più di 5000 allievi e almeno 200 docenti. La nostra non è una ricerca accademica – e per questo riceviamo anche delle critiche –, è un modo con cui cerchiamo (divertendoci noi in primis) di presentare aspetti divertenti e affascinanti della scienza, di promuovere l’insegnamento scientifico e di aiutare i colleghi docenti nel loro lavoro su questi temi.

Il “Giardino della scienza” e i suoi giardinieri sono a disposizione di chi vuole coltivare un po’ di scienza nelle proprie classi.

* Docente di scienze sperimentali presso il DFA- SUPSI



Bibliografia

Lovell Reeve, *Portraits of Men of Eminence in Literature, Science and Art, with Biographical Memoirs* (London 1863) vol.1, pag.153.

Gruppo Apprendimento Differenziato in Matematica: quando la differenza è un valore

di Gabriele Corti, Stefano Galeazzi e Igor Nastic*

L'ampiezza dello sguardo, la plasticità complessa delle strategie che contraddistinguono il DIMAT non riescono tuttavia a dare l'idea dell'energia mentale che si sprigiona e circola tra i banchi della classe quando i bambini stanno lavorando e navigando dentro i meandri del sistema. A momenti di assoluto silenzio che caratterizzano le autovalutazioni si alternano momenti di "brusio" didattico che segnalano il confronto, lo scontro, la giustificata gran voglia di convincere non solo se stessi, il desiderio di poter dire ad alta voce la progressione riuscita, ma anche la delusione, lo sconforto momentaneo, l'ansia per il proseguo del lavoro. L'atmosfera che si creava in classe in quelle occasioni mi è parsa essere quella di un adulto laboratorio di ricerca.

Ivo Monighetti¹

Nella primavera del 2010, sull'Isola dei Conigli di Brissago, è stato costituito, grazie allo slancio e all'entusiasmo di alcuni docenti di scuola elementare, speciale e professionale, il Gruppo di Apprendimento Differenziato in Matematica (denominatosi Gruppo DiMat). Il Gruppo prosegue e sviluppa il lavoro di sperimentazione, divulgazione e formazione dell'approccio DIMAT² avviato da Ivo Dellagana e Franco Losa³ vent'anni fa e che ha visto il coinvolgimento diretto di circa un migliaio di docenti di scuola elementare⁴.



Foto TiPress/S.G.

È un dato di fatto che nella complessa società contemporanea il divario cognitivo tra gli allievi tenda ad aumentare. Per cercare di limitare questa tendenza, sul piano pedagogico e didattico risulta indispensabile fare perno su metodi e pratiche basati sulla differenziazione, affinché ogni allievo possa sviluppare il proprio percorso educativo nelle migliori condizioni possibili. A questo proposito concordiamo con quanto scritto dal direttore della Divisione della scuola Diego Erba sul Corriere del Ticino⁵: "Gli sforzi d'integrazione in atto non possono né devono precludere di rivolgere analogo attenzione alla differenziazione degli apprendimenti e a predisporre concrete opportunità di sviluppo a tutti gli allievi: a quelli «bravi» e a quelli «meno bravi». Il timore di molti genitori, ma non solo, è che la scuola integrativa sia pure una scuola che, livellata verso il basso, appiattisce e penalizza i più bravi. È un'impressione che occorre correggere individuando nuove condizioni d'insegnamento e nuove possibilità di differenziare i percorsi formativi pur restando all'interno del concetto di scuola integrativa (o inclusiva secondo le nuove terminologie pedagogiche)."

Principi pedagogici

I nostri principi si fondano su basi pedagogiche e didattiche volte a favorire l'insegnamento-apprendimento differenziato in ambito matematico, toccando aree tematiche interdisciplinari. Esse tengono conto, entro i limiti praticabili in situazione collettiva, delle caratteristiche degli allievi e dei docenti. Ovvero:

- le diversità dei ritmi, le possibilità e le modalità di apprendimento;
- le diverse strategie di risoluzione e d'interazione socio-affettiva;
- i diversi gradi di autonomia;
- la capacità d'autovalutazione e di consapevolezza delle modalità di lavoro;
- le esigenze e lo stile d'insegnamento dei docenti.

È importante sottolineare che i contenuti dell'approccio proposto dal Gruppo DiMat sono basati sugli obiettivi formulati nei Programmi ufficiali di matematica della scuola elementare del Canton Ticino⁶.

Proposte formative

Attraverso i corsi di formazione continua del Gruppo DiMat, tenuti su mandato dell'Ufficio delle scuole comunali e del DFA, viene garantita la formazione dei docenti dalla prima alla quinta elementare nell'ottica dell'apprendimento differenziato del programma di matematica.

Da quest'anno scolastico il biennio di formazione indirizzato al secondo ciclo è ufficialmente riconosciuto dalla SUPSI/DFA attraverso il rilascio di 10 crediti ECTS nell'ambito della certificazione di studi avanzati (CAS⁷). Nell'ottica formativa di livello universitario professionale, i vari moduli sono costantemente aggiornati per garantire una formazione di qualità. I risultati di indagini qualitative e quantitative dell'approccio DIMAT proposto nel secondo ciclo hanno confermato che gli stessi principi pedagogico-didattici sono validi anche per gli allievi più piccoli. Per questa ragione sono stati avviati dei corsi di formazione per il primo ciclo con i moduli per l'insegnamento di *numeri, operazioni e misure* per la prima e la seconda elementare.

Durante l'anno scolastico le proposte formative sono strutturate in modo tale da accompagnare i docenti lungo le diverse fasi d'apprendimento; i formatori sono a loro volta dei docenti di scuola elementare o hanno un'esperienza diretta con l'insegnamento sul territorio cantonale. Oltre ad una formazione di base legata agli aspetti prevalentemente pratici, vengono offerti alcuni momenti formativi in cui sono ripresi i concetti teorici ritenuti importanti.

Una panoramica dei corsi appena presentati è riassunta in questo specchietto:

- Numeri, operazioni e misure in prima elementare: 8 moduli
- Numeri, operazioni e misure in seconda elementare: 7 moduli
- Corso base DIMAT (CAS): 14 moduli
- Corso di approfondimento e regolazione DIMAT (CAS): 12 moduli



Il sito Internet

Il sito dimat.ch ha ripreso e ampliato l'offerta informativa del vecchio portale. Lo riteniamo un importante punto di riferimento nel quale sono pubblicati materiali vari, convocazioni ai moduli, proposte didattiche, risultati di ricerche, articoli e interviste inerenti al mondo della scuola, oltre a diversi documenti, in parte creati dai docenti che seguono i nostri corsi di formazione.

È inoltre attivo l'indirizzo e-mail gruppodimat@gmail.com che permette una fitta ed efficace corrispondenza con il Gruppo DiMat.

Consulenza ai docenti e agli istituti

Il Gruppo DiMat è a disposizione per riprendere alcuni moduli specifici della formazione su richiesta degli istituti scolastici interessati e ritiene opportuno che alcuni concetti vengano ripresi dai docenti che hanno seguito la formazione DIMAT diversi anni or sono.

Vi sono inoltre altri progetti in corso che necessitano di un'ottima intesa tra gli attori della scuola, affinché attraverso un apprendimento differenziato – e non unicamente in ambito matematico – si possa dare senso e valore alle differenze di ogni singolo allievo.

Attualmente il Gruppo di Apprendimento Differenziato in Matematica è formato dai seguenti docenti:

- Gabriele Corti, docente SE Breganzona, formatore e responsabile della comunicazione;
- Stefano Galeazzi, docente SE Caslano, formatore e responsabile dei multimedia;

- Silvia Fumagalli-Mangano, docente SE Stabio e formatrice;
- Fabienne Pozzi, docente SE Caslano e formatrice;
- Mauro Ponti, Direttore dell'Istituto scolastico del Gambarogno e formatore;
- Marco Omini, docente delle scuole speciali di Locarno, formatore e ricercatore;
- Igor Nastic, docente di Cultura generale presso le scuole professionali e responsabile del CAS DIMAT;
- Christian Fiorillo, dottore (EPFL) in matematica, docente presso le scuole professionali e consulente matematico;
- Ivo Dellagana, ideatore dell'approccio DIMAT, docente delle scuole speciali di Locarno e consulente scientifico.

* *Docenti e formatori del CAS DIMAT*

Note

1 Ivo Monighetti in Ivo Dellagana e Franco Losa, *DIMAT. Differenziare in matematica*, Salvioni, Bellinzona, 2002, p. 11.

2 DIMAT è una proposta pedagogica e didattica ideata da Ivo Dellagana nei primi anni novanta, che mira a favorire l'insegnamento-apprendimento differenziato in ambito matematico nella scuola elementare.

3 Ivo Dellagana e Franco Losa sono laureati in Scienze dell'educazione presso l'Università di Ginevra (FAPSE). Dellagana è docente presso le scuole speciali, mentre Losa ha insegnato presso la scuola magistrale di Locarno, poi diventata Alta Scuola Pedagogica (ora SUPSI/DFA) sino al 2009.

4 L'acronimo DIMAT si riferisce all'approccio ideato da Ivo Dellagana, mentre per DiMat il concetto è esteso alla differenziazione in matematica nei diversi cicli e ordini scolastici.

5 L'articolo *Allievi bravi e meno bravi: integrarli e valorizzarli* è apparso sul *Corriere del Ticino* del 30 agosto.

6 Programmi per la scuola elementare, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento primario, 1984.

7 Il regolamento del CAS (Certificate of Advanced Studies) DIMAT è scaricabile dal seguente link: <http://www.supsi.ch/dfa/formazione-continua/regolamenti-e-piani-di-studio.html>

Adolescenti in cerca d'autore



Ci sono giovani e adolescenti che riescono nella vita, giovani "che ce la fanno". E di questi ragazzi non si parla mai, o quasi mai.

È questo il messaggio veicolato dal libro "Adolescenti in cerca d'autore" curato da Linda Martinoli e Ilario Lodi e recentemente pubblicato da Armando Dadò.

Il volume nasce dalla volontà di comprendere alcuni aspetti del pensiero giovanile ed adolescenziale attraverso il linguaggio, il modo di pensare e di agire dei giovani stessi in alcuni esempi concreti di "quotidianità".

La formula scelta è particolare: la fonte del racconto è un adolescente che si è raccontato a un giovane adulto, che ha poi trascritto, a modo suo e secondo il suo stile, il vissuto emerso in forma narrativa. Queste particolari interviste si sono svolte durante un weekend residenziale in cui un gruppo di giovani adulti, precedentemente preparato dagli organizzatori, ha incontrato sei adolescenti desiderosi di raccontarsi e di raccontare la loro "normalità" attraverso l'espressione dei loro sogni e delle loro fantasie.

I racconti che emergono contengono frammenti di vita, pensieri, fatti spesso ignorati dal mondo adulto poiché scervi dell'eccezionalità di cui spesso si parla.

Eppure è proprio questa "zona grigia" a costituire il percorso di trasformazione, l'esperienza che i giovani vivono in modo silenzioso e il più delle volte discreto e che, a quanto pare, desiderano comunicare al mondo adulto.

Una comunicazione che cerca spazio e rispetto, che chiede di essere presa per ciò che è, che invoca il "diritto all'immatùrità". Già, perché gli adolescenti in alcuni momenti non domandano all'adulto di capire o di risolvere, quanto piuttosto di contenere l'incertezza e i tentennamenti tipici di questa età (anche attraverso il "buon esempio" e le dimostrazioni di coerenza che ci si attenderebbe dal pubblico adulto con il quale i giovani sono costantemente confrontati).

Gli adolescenti e i giovani che li raccontano desiderano essere accompagnati ma non necessariamente capiti, come a voler rivendicare uno spazio

proprio in cui l'adulto fornisce una struttura di senso e di significato senza per forza avere l'accesso al contenuto.

All'adulto viene chiesto di porsi in modo insaturo, tollerante e curioso rispetto all'esperienza giovanile. Un invito a tutti i genitori, docenti ed educatori che hanno a che fare con questa fascia d'età, in una prospettiva di relazione – per una volta, almeno – non necessariamente tracciata attorno al caso eclatante (positivo o negativo che sia) ma orientata alla normalità e scaturente da quelle "logiche del quotidiano" nelle quali i giovani e gli adulti costantemente si muovono ma che troppo spesso passano ancora sotto silenzio.

Adolescenti in cerca d'autore, a cura di Linda Martinoli e Ilario Lodi; prefazione di Fabio Pusterla, testi di Giorgia Franzì, Virginia Gentilini, Ludovica Gianocca, Elisa Iuva, Monica Muraca, Piero Schmid e Alex Rusca, Armando Dadò, 2011.



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.lagomaggioreexpress.com

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

tipress

sa

Agenzia
fotografica

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

■ **www.tipress.ch**

La nostra produzione
a portata di mouse.

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

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

Comunicati, informazioni e cronaca

Corso di aggiornamento obbligatorio per le operatrici di profilassi dentaria

La commissione cantonale di profilassi dentaria e di vigilanza sul servizio dentario scolastico annuncia che il prossimo corso di aggiornamento obbligatorio per le operatrici di profilassi dentaria in attività si terrà nella sala multiuso al Ciossetto di Sementina il 10 maggio 2012. L'iscrizione verrà inviata circa un mese prima a tutte le operatrici attive nella scuola.

Per ulteriori informazioni: szpi.info@zui.uzh.ch; studioavolio@bluewin.ch.

Viaggio nella città: due percorsi interattivi sul tema della città e dell'urbanismo al Museo in erba di Bellinzona

"Sotto la luna II" è un'installazione-gioco ideata dallo scultore Miquel Navarro per il Centre Pompidou di Parigi: con un migliaio di pezzi di metallo i bambini costruiscono una città secondo un loro progetto elaborato con l'animatrice.

"Bellinzona, che favola!" è invece una mostra ludica realizzata dal Museo in erba (progetto di Agata Rotta con la scenografia di Bruna Ferrazzini) per conoscere e riconoscere la capitale e i suoi castelli.

L'installazione-gioco e la mostra interattiva sono proposte dal Museo in erba dal 3 marzo al 17 giugno 2012. Ulteriori informazioni per i docenti sono disponibili sul sito www.ti.ch/scuoladecs; i dossier pedagogici possono essere scaricati dal sito www.museoinerba.com. Per informazioni e prenotazioni (visite scolaresche, gruppi e atelier): Tel. +41 91 835.52.54; ilmuseoinerba@bluewin.ch

"All'inizio è la parola. Enciclopedie in Svizzera": una mostra al Castelgrande di Bellinzona

Dal 15 aprile al 22 giugno 2012 al Castelgrande di Bellinzona si terrà la mostra "All'inizio è la parola. Enciclopedie in Svizzera" – realizzata dalla Biblioteca nazionale svizzera in collaborazione con il Dizionario storico della Svizzera (DSS) –, che la Biblioteca cantonale di Bellinzona, l'Archivio di Stato, Bellinzo-

na Turismo e la città di Bellinzona hanno deciso di portare in Ticino.

Attraverso un percorso guidato, che ruota attorno alla figura della ex Consigliera federale Ruth Dreifuss e all'articolo a lei dedicato dal DSS, l'esposizione permette di capire che tipo di lavoro si nasconde dietro a un'opera come quella del Dizionario storico della Svizzera.

La mostra è piuttosto intuitiva e permette diversi livelli di approfondimento: potrà essere di grande interesse per le classi del secondo ciclo della scuola media, per le scuole medie superiori e per le scuole professionali.

Contatti di riferimento:

Davide Dosi, Biblioteca cantonale di Bellinzona, 091 814 15 17, davide.dosi@ti.ch;

Theo Mossi, Biblioteca cantonale di Bellinzona, 091 814 15 01, theo.mossi@ti.ch

Convegno "La forza della vulnerabilità nelle famiglie: un cambiamento di paradigma"

In occasione del suo quinto anno di attività, l'Associazione Progetto Genitori del Mendrisiotto e Basso Ceresio organizza il convegno "La forza della vulnerabilità nelle famiglie: un cambiamento di paradigma", che si svolgerà il 31 marzo 2012 presso le Scuole Canavée di Mendrisio.

Il convegno si rivolge ai professionisti nel campo dell'infanzia e della famiglia, ma anche a tutti quei genitori impegnati a sviluppare il proprio ruolo parentale.

Relatori saranno Paola Milani, Professore Aggiunto alla facoltà di Scienze della formazione all'Università di Padova, e Sonia Lurati, pedagoga e ideatrice del Progetto Genitori. Mattia Mengoni, direttore dell'Istituto Miralago, centro psicopedagogico di Brissago, avrà il ruolo di moderatore della giornata.

Animeranno inoltre i laboratori pomeridiani Cristina Tattarletti, di Education Familiare Fribourg, Mario Zappa e Stefano Cesalli, coordinatori ticinesi del SAE, Servizio di sostegno e di accompagnamento educativo.

Lo scopo del convegno è il confronto sul tema delle famiglie in situazioni di vulnerabilità, sulle modalità in atto nel nostro Cantone per raggiungere queste famiglie e la presentazione del Progetto Genitori Risorsa, un percorso formativo che l'Associazione Progetto Genitori

propone da tre anni come modello formativo per genitori che vogliono attivarsi a favore di famiglie in situazioni di vulnerabilità.

Maggiori dettagli e modalità d'iscrizione si possono trovare all'indirizzo web http://www.associazioneprogettogenitori.com/ci_presentiamo/il_convegno_nel_2012

KOVIVE: aiutare i bambini più svantaggiati ospitandoli per una vacanza

I bambini confrontati con la povertà hanno bisogno di solidarietà e di un aiuto concreto. Le famiglie ospitanti che accolgono un bambino per una vacanza contribuiscono al suo sviluppo, ne traggono un beneficio personale e investono per il suo futuro.

I bambini ospitati provengono dalla Svizzera, dalla Germania e dalla Francia. Al momento del loro primo collocamento hanno un'età che varia dai 4 ai 10 anni. Si auspica, se possibile, che i bambini possano ritornare nella stessa famiglia ospitante per diversi anni consecutivi. Per accogliere un bambino non occorre garantire un programma per il tempo libero, non ci vuole una stanza individuale e non sono necessari molti giocattoli. La cosa più importante è integrare il bambino nella vita di famiglia, dedicargli del tempo, attenzioni e affetto.

Kovive prepara con cura le famiglie ospitanti per il loro compito. Inoltre a disposizione c'è una rete di famiglie ospitanti esperte che vivono nella stessa regione. Kovive sceglie le proprie famiglie ospitanti fra famiglie con figli, coppie con figli adulti, coppie senza figli e persone singole.

L'anno scorso grazie alle famiglie ospitanti, 105 bambini provenienti dalla Francia hanno trascorso le loro vacanze in Ticino. Per l'estate 2012 si cercano 50 nuove famiglie ospitanti (durata delle vacanze: 12 luglio – 2 agosto 2012 e 1 agosto – 19 agosto 2012).

Per ulteriori informazioni:

Kovive, Lucerna, 041 249 20 90, info@kovive.ch, www.kovive.ch;

Gemma Fuchs, Bironico, collaboratrice regionale, telefono 091 946 28 57;

Mara Kilcher-Monti, Bosco Luganese, collaboratrice regionale, telefono 091 605 15 32.

Vi piace la scienza?

di **Manuela Camponovo***

Dagli ultimi dati del Rapporto PISA, risulta che gli studenti ticinesi (almeno nella fascia presa in considerazione) non brillano neppure nelle scienze naturali e in matematica (sebbene quest'ultima materia sia l'unica in cui la media dei punti risulti superiore a quella OCSE). Eppure sono i giovani ad essere i più attratti dall'universo scientifico, ad utilizzare, sfruttare, fruire le tecnologie più all'avanguardia appena si affacciano nella società. Certamente un conto è usarli, una cosa diversa è capire come funzionano al loro interno meccanismi sempre più complessi e sofisticati.

Ma oggi le notizie scientifiche, le scoperte, le ricerche destano curiosità e interesse non solo tra gli addetti ai lavori. Negli ultimi decenni si sono moltiplicate le iniziative a carattere divulgativo. Proprio quest'anno il pioniere televisivo del genere, Piero Angela, festeggia i trent'anni della sua longeva trasmissione. E noi abbiamo un ottimo (più recente) esempio con "Il giardino di Albert" condotto da Giovanni Pellegrini, che è anche il coordinatore regionale di "Science et Cité", la fondazione che ha proprio come obiettivo di promuovere il dialogo tra la scienza e la società con una serie di progetti e una particolare attenzione al mondo giovanile (quindi ovviamente studentesco) che rappresenta il futuro della comunità civile. Laboratori, mostre interattive, dibattiti, opuscoli... L'ideatorio, nato nel 2005 da una collaborazione tra Science et Cité e l'Istituto scolastico della Città di Lugano (divenuto oggi anche un servizio dell'Università della Svizzera Italiana), propone percorsi espositivi, vacanze scientifiche, un planetario digitale astronomico... S'intende coinvolgere, creare un rapporto diretto, spesso ludico, "toccando con mano", manipolando, per far capire che noi viviamo immersi

nei numeri, nella matematica che ci appartiene quotidianamente, nelle sensazioni, concrete e illusorie: di scienza si nutre la "magia" del bravo prestigiatore (e quale bambino non vorrebbe essere un piccolo mago?).

Ma da piccoli tutto è scoperta e gioco. In seguito, la passione per le materie scientifiche, a parte una propensione personale, dipenderà anche dagli incontri che si possono fare durante il curriculum scolastico, dagli stimoli che verranno dagli insegnanti che potranno creare il discrimine tra uno studio noioso, zeppo di teorie e formule di cui non si riesce a capire l'immediata applicazione pratica, e una disciplina che non solo riguarda la vita di tutti i giorni, ma che può essere carica di "suspence" (se uso tale procedimento, cosa succederà?) e di sorpresa (l'inaspettato, il fantastico che può scaturire da una reazione chimica). Sul rapporto scienza e scuola sono state fatte delle indagini nazionali e internazionali che hanno portato ad esiti contrastanti. Come si diceva all'inizio, l'interesse esiste per la scienza e la tecnologia, un interesse dichiarato dalla maggior parte dei giovani interpellati, ma poi in maggioranza affermano di non voler seguire studi nelle scienze o in ingegneria. La scelta della professione futura è influenzata da diversi fattori, ma tra questi non ultimo è citato il ruolo degli insegnanti. Ed è in ambiente scolastico che si decide "cosa fare da grandi".

"L'ideatorio" svolge anche delle inchieste mirate i cui risultati sono pubblicati in "Fogli" o articoli (scaricabili al sito www.ideatorio.usi.ch). Una di queste, apparsa nel 2010, aveva per tema "La scienza appassiona i giovani?". Studenti di una scuola media superiore della Svizzera italiana sono stati chiamati ad esprimere la loro opinione in merito alla scienza insegnata a scuola e alla professione del-

lo scienziato e della scienziata. Quasi il 90% ha risposto di essere interessato alla scienza, ma solo il 27% reputa che una carriera scientifica sia interessante. Complici anche i cliché, spesso caricaturali, imposti ad un immaginario collettivo (lo scienziato pazzo e solitario di tanti film e letteratura). Ma proprio la scuola ha il compito di correggere questi pregiudizi: "Non bisogna dimenticare che uno dei fattori che influenza la scelta degli studi accademici è proprio la figura del professore di scienze, chimica, fisica, biologia o matematica [...]. Portando il ragionamento agli estremi, possiamo dire che una lunga lezione noiosa di matematica disillude i ragazzi che pensavano che grazie alla scienza fosse possibile inviare dei razzi su saturno, mentre l'insegnante capace di affascinare i giovani con la scienza diventa un motore per invogliare i giovani ad imitare lo stesso percorso formativo". Per giungere, nel commento conclusivo all'inchiesta, ad affermare che "Spesso l'insegnante [...] è per i ragazzi l'unica esperienza di incontro concreto con la scienza in quanto professione, perché per finire chi sceglie di fare il fisico, l'astronomo o storico, è stato innanzitutto affascinato da una persona (spesso l'insegnante) e raramente dalle formule trovate sui libri di scuola". La scuola dunque è un punto di riferimento essenziale nella formazione del pensiero e delle scelte future. Importante, aggiungiamo, è anche creare occasioni di dibattito su temi d'attualità scientifica in cui i ragazzi abbiano la possibilità di confrontarsi fra loro, di potersi esprimere tra pari. La riflessione e il giudizio corretto, è stato dimostrato da altre indagini, sono più influenzati dalla condivisione che dalla lezione verticistica dell'esperto.

* Responsabile delle pagine culturali del «Giornale del popolo»

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

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

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

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

Esce 6 volte all'anno.

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