

319

1 | 2014

anno XLIII - serie IV

scuola ticinese

le competenze



Periodico della Divisione della scuola
Dipartimento dell'educazione
della cultura e dello sport

- 3 | Una rivista nuova per una nuova scuola
- 5 | Le competenze nei piani di studio:
quali cambiamenti comportano e
che metodologie occorre favorire?
- 12 | L'educazione a...
Quali significati e quali implicazioni teoriche e
pratiche?
Tracce per un'analisi
- 20 | I piani di studio regionali nel contesto HarmoS:
descrizione delle competenze e determinazione
delle progressioni per tutta la scuola
dell'obbligo
- 23 | Competenze nella formazione liceale:
quali gli obiettivi?
- 27 | Competenze per la valutazione degli allievi
di scuola speciale
- 31 | L'insegnamento per competenze nell'ambito
delle lingue seconde (L2)
- 36 | Le competenze mediali:
i codici di una nuova Lingua 3?
- 42 | Le competenze socio-emotive: avere a che fare
con sé, avere a che fare con gli altri
- 45 | Competenze: cui bono?
- 51 | Dall'insegnamento all'apprendimento:
percorsi attraverso le competenze
- 55 | Dibattere per sviluppare competenze
- 59 | Il cosmo nella chimica
- 63 | Un ponte tra scuola e società
- 67 | La competenza nell'insegnamento
professionale: il progetto per "Scuola ticinese"

Una rivista nuova per una nuova scuola

Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola e coordinatore del DECS

La scuola ticinese si rinnova. E così la sua rivista di riferimento, che prende lo stesso nome. L'organo ufficiale del DECS deve e vuole necessariamente esprimere valori da ritrovare anche nella scuola reale. Possono essere riassunti con quattro parole chiave: creatività, sogno, rigore, collaborazione. | 3

Creatività. Qualcuno ha scritto che uno dei ruoli principali dell'educazione dovrebbe essere quello di risvegliare e sviluppare la creatività. Questo sarà di certo uno degli obiettivi delle riforme in arrivo. Un buon inizio verso questo sviluppo è visibile nel rinnovo grafico di questa rivista, attribuito ad una nostra scuola che per vocazione si occupa di creatività: il Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA). Il risultato è la pubblicazione che il lettore ha tra le mani, radicalmente trasformata rispetto al passato, e che grazie alla creatività dei nostri studenti offre al lettore un'altra caratteristica, dai contorni non facilmente definibili: la *bellezza*. La rivista è certamente *bella*, e anche questo vuole essere un auspicio per la nostra scuola futura: essere non solo creativa ma anche, semplicemente, bella.

Sogno. Abbiamo già scritto come la scuola, per migliorarsi e rinnovarsi, debba coltivare e realizzare dei sogni. Sognare significa anche pensare in grande e, pur muovendo dalla realtà presente, andare a caccia di buone idee ovunque sia possibile. La nuova rivista si propone, in ogni numero, di approfondire un tema rilevante, di ampio respiro, esponendo molti punti di vista qualificati, sia per il retroterra scientifico, sia per l'esperienza sul campo. Attingendo ovunque si rintracci qualità, prendendo come criteri l'interesse, la visione proposta, l'originalità. La parte rossa del cerchio che racchiude il sommario contiene questo tipo di contributo. Siccome creatività e sogno vanno nutriti anche con elementi divergenti, l'altro terzo della rivista – simboleggiato dalla parte blu del cerchio – è dedicato invece a temi “liberi”, come era già il caso in passato. Temi che consentiranno di continuare a testimoniare la ricchezza di idee e di esperienze veicolate dalla nostra scuola.

Rigore. Creatività e sogni da soli potrebbero condurre a una scuola magari simpatica, ma poco efficace e incisiva. Ecco perché alcuni degli assi portanti della rivista continueranno ad essere l'approfondimento serio e l'argomentazione. Qualcuno ha detto che in Ticino, come forse nella società moderna, spesso tendono a prevalere la superficialità e la maldicenza, invece della seria argomentazione. In *Scuola ticinese* queste caratteristiche non hanno diritto di cittadinanza: ogni opinione può essere espressa, ma fondandosi su argomenti solidi e documentati. Solo in questo modo è possibile progredire nella conoscenza e migliorare realmente il sistema educativo. Non è forse un caso che uno dei contributi di questo primo numero

- 77 | Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014
- 85 | “Crescere ed educare”
- 91 | Come migliorare la qualità di un istituto scolastico?
- 97 | Incontro tra Rob Heiden Heimer, sopravvissuto ai campi di concentramento, e la Classe 4^a D della Scuola media di Locarno 2
- 103 | La Strategia energetica 2050 in formato video

- 41 | sia dedicato al progetto “La gioventù dibatte”, nel quale i giovani sono invitati a difendere il proprio punto di vista attraverso la rigorosa argomentazione.

Collaborazione. Vi sono persone che non ritengono utile confrontare con gli altri il proprio pensiero, presupponendo che essi non possano detenere argomenti superiori ai propri. Sbagliano. È proprio l'unione di confronto e rigore che consente invece di creare una nuova conoscenza, di trovare nuovi percorsi innovativi, in particolare per la nostra scuola. Ecco quindi che non solo il comitato di redazione è organizzato in sotto-équipe che si prendono a carico i vari temi di approfondimento, ma la rivista stessa vuole essere anche uno stimolo al dibattito, al confronto, all'unione delle forze nell'ottica di una collaborazione costruttiva. La pubblicazione di idee, riflessioni ed esperienze è una componente essenziale di questa collaborazione. Il dibattito è un altro elemento, altrettanto irrinunciabile. Ecco perché, sebbene *Scuola ticinese* continui ad avere il compito di esprimere la visione del DECS, essa vuole accogliere costantemente anche voci critiche che possano alimentare il dibattito. In questo numero, dedicato al tema tutt'altro che banale delle competenze, ogni articolo ricorda così anche obiezioni alle proprie tesi, e in particolare un contributo specifico (“Competenze: cui bono?”) riprende tesi critiche nei confronti delle competenze.

Accanto a tali peculiarità della rivista, è opportuno ricordare alcune novità strutturali, in parte già anticipate. Ogni numero sarà dedicato, per due terzi dello spazio, all'approfondimento di un tema rilevante per la scuola. Nell'altro terzo continueranno invece a trovare spazio contributi liberi. Questo mutamento di natura implica un cambiamento nella periodicità: i numeri annui non saranno più sei, ma tre. Aumenterà tuttavia il numero di pagine, e la forma grafica risulta radicalmente rinnovata – più ampia, aerea, e impreziosita dalla quadricromia. Viene soppressa la parte di comunicati e informazioni di stretta attualità, assegnati in maniera definitiva e costante al portale SCUOLADECS, che pure sarà radicalmente rivisto nei prossimi mesi. Questo rinnovamento non deve far pensare ad una negazione del valore della rivista com'è stata finora. Anzi, *Scuola ticinese* è un patrimonio inestimabile del nostro sistema scolastico, a tal punto che sul sito della Divisione della scuola è in corso la pubblicazione integrale *online* dei numeri passati, con possibilità di ricerca testuale, a partire dal primo numero del 1972.

Il tema dell'approfondimento di questo primo numero, come già accennato, è il concetto di *competenza nell'ambito dell'apprendimento*. La scelta è stata relativamente facile, considerando come il nuovo piano di studio della scuola dell'obbligo, ora in fase di consultazione, faccia delle competenze un proprio elemento innovativo fondamentale. Questa scelta è coerente con il concordato HarmoS, sottoscritto dal nostro Cantone nel 2009, ma anche con le tendenze nella scuola in atto a livello planetario. È un tema complesso e articolato, che proprio

per questo merita un approfondimento, attraverso questo primo numero della nuova *Scuola ticinese*. L'argomento non verrà di certo esaurito in questa sede, anzi l'obiettivo è proprio quello di stimolare l'ulteriore riflessione e il dibattito. Di certo anche la riforma di tipo organizzativo, strutturale e pedagogico della scuola obbligatoria, che prenderà forma accanto a quella del piano di studio, dovrà considerare e fare propri questi aspetti.

Creatività, sogno, rigore e collaborazione: l'augurio e l'intenzione sono che la *Scuola ticinese*, in entrambe le accezioni, possa essere portatrice di questi valori e di queste dimensioni.



Le competenze nei piani di studio: quali cambiamenti comportano e che metodologie occorre favorire?

Marie-Françoise Legendre, professoressa ordinaria presso la Facoltà delle scienze dell'educazione dell'Università di Laval | 5

Introduzione

Numerosi sistemi educativi in tutto il mondo hanno optato per una riformulazione dei propri piani di studio seguendo un approccio per competenze, portando così gli attori sul terreno ad interrogarsi in merito agli approcci di tipo pedagogico nonché alle strategie di insegnamento da privilegiare. Alcuni temono che questo approccio venga ad invalidare le pratiche già esistenti. Questo quesito è più che legittimo in quanto un programma o piano di studio non è mai interamente neutro rispetto alle metodologie che ne assicurano la sua messa in atto. L'introduzione delle competenze induce inevitabilmente determinati cambiamenti, se non altro nel modo in cui si formulano gli obiettivi educativi. In effetti, questi non si esprimono solo in termini di contenuti da sapere e da fare acquisire, ma in termini di capacità a mobilitarli adeguatamente nelle più svariate situazioni. In quest'ottica, occorre prendere atto che ogni tipo di conoscenza è connessa agli usi che se ne fa e che l'appropriarsi di quest'ultima implica che essa venga adeguatamente mobilitata. Se lo sviluppo delle competenze presso gli studenti diventa la priorità per quanto riguarda la formazione nei piani di studio, ciò implica una rappresentazione chiara dell'obiettivo a cui si mira per essere in grado di mettere in atto dei dispositivi di formazione e delle modalità d'intervento appropriate. Il carattere polisemico della nozione di competenze nonché dell'approccio per competenza genera senz'altro dell'insicurezza in relazione ai cambiamenti che ne conseguono. A cosa rimanda l'idea delle competenze a scuola? Vi sono delle metodologie, approcci o strategie che sono più promettenti di altri? Prima di provare a portare qualche risposta a questi quesiti, andiamo a precisare il senso generale che riveste la nozione di competenza nonché lo statuto di quest'ultima all'interno dei piani di studio. Tenteremo altresì di chiarire la nozione di pratica, al fine di non confondere gli strumenti e le risorse, di cui dispone l'insegnante, con gli usi contestualizzati che quest'ultimo ne può fare in funzione dei propri intenti. In quest'ottica, la riflessione sulla portata educativa delle pratiche d'insegnamento risulta così indissociabile da una riflessione mirata agli scopi educativi che esse sottendono.

La nozione di competenza e i suoi diversi usi

La nozione di competenza non ha origine dal mondo della scuola in quanto è dapprima stata utilizzata nell'ambito della formazione per adulti nel mondo del

lavoro (Gastaldi e Gilbert, 2006; De Montmollin, 1984), nelle formazioni professionali e tecniche (Pastré, 2006), nella formazione in azienda (Le Boterf, 2003) o ancora nelle formazioni professionali universitarie, come ad esempio l'insegnamento, il diritto, la medicina, ecc. (Chauvigné e Coulet, 2010). D'altra parte, il suo significato si è evoluto per il tramite della sua concettualizzazione nelle varie discipline quali ad esempio la linguistica, la psicologia, la sociologia, l'ergonomia, le scienze cognitive, le scienze della gestione, ecc. Tuttavia la nozione di competenza rimane oggi al centro di numerosi dibattiti e controversie che rispecchiano una tensione sociale permanente che si situa tra una visione strumentale della formazione, e ciò in risposta alle aspettative del mondo del lavoro, ed una visione emancipatrice al servizio della formazione del cittadino, che mette la cultura in primo piano. Non si tratta dunque di proporre una definizione unica, in quanto tale nozione si integra in vari campi concettuali, sollevando varie problematiche, ma di dipanare qualche idea generalmente consensuale, suscettibile di far luce sul significato di competenza in relazione ai piani di studio (Legendre, 2008).

Ma quale che sia il campo d'attività preso in considerazione nonché il modo in cui essa venga concettualizzata, si riconosce che qualsiasi competenza rimanda ad un potere agire efficace, in varie situazioni, mobilitando così in modo del tutto adeguato diverse risorse sia esterne che interne (Le Boterf, 2001, 2003 e 2007). Ora, questo sapere o potere agire, nel senso di fare un uso pertinente di ciò che si sa, non si riduce a dei comportamenti osservabili e misurabili, ma rimanda piuttosto a delle attività mentali non osservabili che sono sottostanti. La competenza non è dunque la "performance", ma ciò che la sottende, in modo particolare il modo efficiente e singolare in cui l'attore gestisce un insieme di risorse cognitive, sociali, affettive, in vista di un'azione finalizzata, inserita così in un determinato contesto. Ed è per questo motivo che il ricorso a tale nozione denota un distacco nei confronti sia di una visione strettamente behaviorista dell'apprendimento, che è essenzialmente centrata sulle manifestazioni di quest'ultimo, sia di una concezione riduttiva della pratica, concepita, questa, come una semplice applicazione di un sapere precedentemente acquisito.

La competenza è così legata all'attività del soggetto, anche se questa non è mai indipendente dal contesto nel quale essa si esercita, da qui il suo ancoraggio ini-

ziale nell'ambito di attività professionali che si basano su dei saperi che possono venire mobilitati dall'attore in una determinata situazione (Leplat e De Montmollin, 2001; De Montmollin, 1984). La competenza rientra pertanto nel campo di un'epistemologia pragmatica, comune a numerosi approcci, che rimanda ad una concezione funzionale del sapere che stabilisce un rapporto stretto tra il pensiero e l'azione, tra il sapere e l'agire (Schön, 1994). Essa segna ugualmente il ritorno dell'attore e del suo rapporto con le situazioni di lavoro, assegnando un ruolo determinante alle conoscenze-in-atto, per riprendere l'espressione di Vergnaud (1996), quindi a quei saperi che si costituiscono e si esprimono tramite l'azione, sia essa di tipo intellettuale che pratica. La competenza si caratterizza ugualmente per l'idea di sviluppo nella misura in cui non è questione di tutto o di niente, ma presuppone che l'individuo giunga alla costruzione di nuove risorse tramite le proprie attività nonché allo sviluppo di strategie sempre più efficaci, per combinarle ed utilizzarle, allargando così progressivamente il repertorio di situazioni alle quali egli si può adattare. La competenza implica in tal senso un coinvolgimento dell'individuo nelle proprie azioni, che gli permette di imparare attraverso l'esperienza e la riflessione su quest'ultima. Essa da questo punto di vista rimanda al paradigma socio-costruttivista che sottolinea il carattere mutualmente costitutivo dell'azione e della conoscenza, collegando così la trasformazione degli individui a quella delle loro attività e del loro contesto. Ma che ne è dello statuto delle competenze nei piani di studio?

Più persone hanno criticato il ricorso ad un approccio per competenze per la formazione generale di base, sostenendo che se un simile approccio è pertinente alla preparazione di attività professionali collegate al mondo del lavoro, esso non risponderebbe agli obiettivi di formazione della scuola, portando addirittura ad una svalorizzazione dei saperi disciplinari (Boutin, 2004; Crahay, 2006; Hirtt, 2009). Ha senso tuttavia riconoscere che nel contesto scolastico, come anche altrove, conoscere qualcosa significa disporre di risorse ed essere capaci di ricorrervi con giusta cognizione di causa (Fourez, 2005; Perrenoud, 1997, 2011). L'approccio per competenze nei piani di studio porta dunque ad inserire gli apprendimenti scolastici, come ogni tipo di apprendimento, in situazioni che danno loro un senso e che sono rappresentative di quelle situazioni che gli allievi incontrano nella loro

vita quotidiana. Privilegiare un approccio per competenze nel contesto della formazione di base non significa dunque relegare i saperi in secondo piano, ma piuttosto rendere esplicita l'idea secondo la quale le conoscenze acquisite a scuola hanno valore se queste possono essere reinvestite in un insieme di pratiche sociali e culturali nelle quali il loro uso riveste un determinato significato. Insomma, non si tratta di tralasciare le conoscenze o di metterle al servizio di obiettivi strettamente utilitaristici, ma di riconoscerne il valore pragmatico associando l'apprendimento delle conoscenze ad attività che hanno un senso per l'allievo. È quindi il senso generale che occorre dare alle competenze nei piani di studio (Legendre, 2001a).

Le competenze nei piani di studio: quali cambiamenti?

L'introduzione dell'approccio per competenze nei piani di studio rientra nel quadro più ampio di una riflessione su scala internazionale relativa all'efficacia dei sistemi educativi che sono confrontati con delle nuove realtà sociali, culturali, politiche ed economiche (democratiz-



zazione dell'insegnamento, eterogeneità degli allievi, diffusione delle nuove tecnologie, modifica del rapporto nei confronti del sapere, mutazione dei valori, trasformazione dei rapporti sociali, globalizzazione, ecc.). La scelta dell'approccio per competenze, ormai generalizzata in numerosi paesi, indica tra l'altro la preoccupazione di armonizzare i sistemi educativi nel mondo, in un contesto di mobilità crescente della popolazione. Tuttavia, non basta adottare un nuovo linguaggio, quello cioè relativo alle competenze, per cambiare lo spirito dei programmi. In effetti, se la riformulazione dei programmi nel linguaggio delle competenze non è accompagnata da una riflessione dei redattori sui principi sottostanti nonché sugli obiettivi che si tenta di tradurre così come da una pratica di appropriazione e di trasposizione da parte degli attori sul terreno, la sua portata rischierebbe di rimanere alquanto limitata. La riflessione che noi proponiamo in questa sede deriva dall'esperienza che abbiamo acquisito in merito all'accompagnamento dei gruppi di elaborazione dei programmi nell'ambito della riforma che ha avuto luogo in Québec negli anni 2000 (Carbonneau e Legendre, 2002). Siccome vari altri programmi, segnatamente in Francia, Belgio e Svizzera romanda, hanno seguito un percorso simile, i cambiamenti principali su cui si è lavorato dovrebbero trovare riscontro anche nella riforma dei piani di studio in Ticino.

Un approccio più sistemico della formazione

In Québec, come in tanti altri paesi, l'introduzione di un approccio per competenze è andata di pari passo con la scelta di rivedere i piani di studio nel loro insieme piuttosto che di lavorare puntualmente sui singoli programmi disciplinari. Questa pratica di riformulazione dei programmi denota una visione più sistemica della formazione, le cui componenti si articolano attorno ad un progetto educativo comune e il cui obiettivo è quello di orientare l'insieme degli interventi. Tale progetto è basato sulla formazione globale dell'individuo, sulle dimensioni personali, cognitive e sociali: una formazione a lungo termine, che mira a fornire degli apprendimenti per la vita, ed una formazione la cui portata dovrebbe andare al di là dei muri scolastici nella misura in cui essa mira a favorire un reinvestimento di ciò che viene acquisito in ambito scolastico nelle varie situazioni di vita. In quest'ottica, gli attori sul terreno vengono invitati ad inserire le proprie azioni nel quadro più ampio di un insieme di interventi educativi che dovreb-

bero essere complementari e quindi orientati verso un progetto comune, ciò che richiede la collaborazione professionale dei docenti e degli altri attori coinvolti. Educazione ed istruzione risultano così strettamente legate: l'acquisizione delle conoscenze nei vari contesti deve partecipare attivamente alla formazione dell'individuo in tutte le sue dimensioni.

Una visione più pragmatica dei saperi

L'approccio per competenze privilegia una visione pragmatica dei saperi, indissociabili dalla capacità dell'individuo di metterli in atto in svariate situazioni. Ritroviamo in tal senso l'idea centrale, associata alla nozione di competenza, di un saper agire nel senso di saper fare un utilizzo pertinente di ciò che si sa. Un tale uso è indissociabile dalle situazioni proposte, da qui l'importanza di associare gli apprendimenti scolastici a delle situazioni aventi del senso per l'allievo. Non si tratta dunque di situazioni professionali, ma di situazioni legate a dei contesti di vita ai quali gli allievi sono suscettibili di essere confrontati nella loro vita quotidiana. Queste situazioni, vista la loro natura pluridisciplinare, rimandano in modo particolare ai *Domaines généraux de formation* (Programma del Québec) o ai *Domaines de la Formation générale* (Plan d'études romand), che presentano problematiche sociali attuali, o ancora alle «Educazioni a ...» (Audigier, 2010; Perrenoud, 2011): salute, media, cittadinanza, ambiente e sviluppo sostenibile, orientamento. La formazione generale non esclude certamente gli apprendimenti legati ai contesti disciplinari il cui scopo è quello di fornire agli allievi i saperi essenziali. Essa invita tuttavia gli insegnanti ad aprire le frontiere disciplinari tradizionali e a favorire lo scambio tra le materie facendo appello a delle situazioni di apprendimento o a delle problematiche che non rientrano in una logica strettamente disciplinare. «Le problematiche che presentano [...] fungono da veri luoghi di convergenza favorendo l'integrazione degli apprendimenti»¹.

Degli apprendimenti maggiormente ancorati nei contesti dove essi assumono un senso

Con questo approccio, i saperi rimangono essenziali e non sono affrontati in modo decontestualizzato, visto che non costituiscono semplicemente dei contenuti da memorizzare. Essi rientrano nell'ordine di strumenti al servizio dell'azione e del pensiero. Hanno la funzione di permettere all'allievo di meglio comprendere dei fe-

Note

¹ Programma di formazione della scuola in Québec, Ministero dell'educazione, Québec, Biblioteca nazionale, 2001 (p. 42).

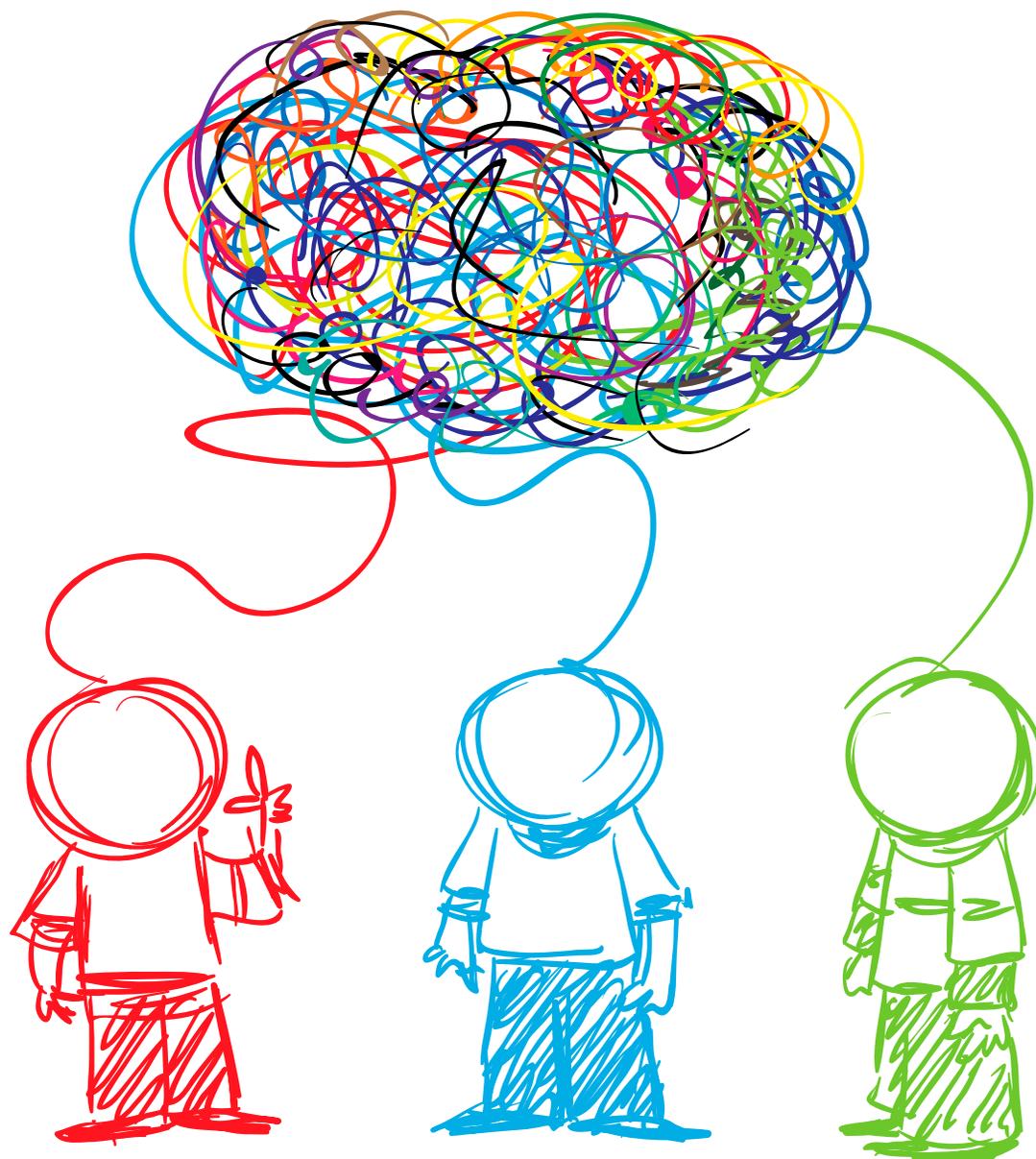


©iStock.com/urbancow

nomeni o delle situazioni, di realizzare dei progetti che mobilitano vari saperi, capacità o atteggiamenti, di fare delle scelte più mirate, di risolvere dei problemi o di prendere delle decisioni. È per questo motivo che occorre ancorare l'acquisizione dei saperi in situazioni portatrici di senso e adattate al livello di competenza degli allievi nonché aventi dei riscontri nel loro quotidiano. Nella misura in cui questo lavoro di contestualizzazione non può essere messo in atto senza prendere in considerazione il contesto sia sociale sia culturale e scolastico degli allievi così come il loro livello di sviluppo, si richiedono all'insegnante una sensibilità maggiore rispetto alla pluralità dei contesti e una capacità di saper cogliere le opportunità d'apprendimento, che provengono da situazioni pianificate dall'insegnante o dal vissuto degli allievi. Rimane tuttavia impossibile, in un determinato programma, fare un inventario a priori di ogni situazione suscettibile di essere significativa per una diversità di alunni collocati a vari livelli nel loro percorso di apprendimento. Inoltre, per concepire simili situazioni gli insegnanti devono poter beneficiare di un sostegno e di risorse didattiche.

Dei rapporti più stretti tra apprendimento e sviluppo

L'introduzione dell'approccio per competenze denota altresì la preoccupazione di rendere più esplicita la dimensione di sviluppo degli apprendimenti, in particolare attraverso la nozione di *competenze trasversali*. Nella misura in cui ciascun tipo di apprendimento mobilita le risorse di tipo cognitivo dell'allievo oltre a fare appello alle sue capacità personali e sociali, esso risulta indissociabile dal suo sviluppo globale. Ciò comporta che i docenti siano in grado di cogliere la dimensione dell'apprendimento ben oltre la specificità dei contenuti da insegnare, al fine di portare gli allievi ad essere formati come persone nella loro globalità, per mezzo di ciò che imparano, nonché a costruire dei legami significativi tra i saperi che vengono acquisiti e le situazioni nelle quali essi possono reinvestirli. D'altro canto, l'organizzazione per ciclo invita a strutturare gli apprendimenti su un certo arco di tempo in quanto questi possono svolgersi a dei ritmi differenti in funzione degli allievi e secondo dei percorsi che non sono necessariamente identici per tutti. Apprendimento e sviluppo dell'individuo risultano pertanto indissociabili.



©iStock.com/mstay

Si capirà così che le competenze identificate nei piani di studio non sono dei nuovi oggetti da insegnare che sostituiscono i saperi tradizionalmente presenti nei programmi. Esse traducono piuttosto degli intenti educativi generali il cui obiettivo è quello di favorire una migliore appropriazione ed un più grande reinvestimento delle conoscenze acquisite a scuola. La messa in atto di tali piani di studio necessita dunque, da parte degli attori sul terreno, di un percorso di appropriazione, che permetta loro di capirne il senso e la portata, e di un lavoro di trasposizione che consista da una parte nell'integrare gli obiettivi educativi nei

piani di studio e dall'altra nel tradurre questi in situazioni di apprendimento che siano pertinenti per gli allievi.

Conclusioni

Portare gli allievi a sviluppare determinate competenze, secondo gli orientamenti promossi nei piani di studio, non significa che si debba discreditarle l'insieme delle pratiche esistenti. Occorre piuttosto rinquadrarle, sostituendole in un altro contesto ed esaminandole sotto un'altra luce. Le pratiche pedagogiche attuali non sono tutte ugualmente valide rispetto allo sviluppo

delle competenze: esse hanno senso in funzione del contesto in cui si inseriscono nonché delle intenzioni che le animano. Una pratica, in quanto attività professionale sviluppata da determinati attori ed inserita in un determinato contesto, non è buona o cattiva in sé. Nessuna pratica, metodo o strategia non può del resto pretendere di essere infallibile o universalmente buona. Essa è sempre finalizzata, contestualizzata e perfezionabile. Può risultare più o meno adatta secondo i vari contesti, gli allievi o gli obiettivi da raggiungere, ciò che invita alla riflessione sulle proprie pratiche. È per questo che ci sembra essenziale investire sulle competenze professionali degli insegnanti al fine di determinare la scelta delle pratiche adatte al contesto, agli allievi, ai processi di apprendimento che essi intendono sollecitare nonché alla natura stessa degli oggetti di apprendimento. Ciò che importa rispetto alle competenze professionali non è semplicemente ciò che si fa – le azioni che si propongono – ma il motivo per cui lo si fa – gli obiettivi o gli intenti che li sottendono – e le ragioni che ci guidano – ciò su cui ci si basa per decidere di agire in tale o in tal altro modo. Questo rimanda ad un bisogno di doppia coerenza delle pratiche: coerenza esterna in quanto esse devono essere conformi alle aspettative nonché agli obiettivi prioritari dei piani di studio, pur essendo queste adattate alla diversità dei contesti; coerenza interna in quanto esse devono essere in accordo con le rappresentazioni, le convinzioni, i valori dell'insegnante in quanto persona e professionista. In quest'ottica, l'attualizzazione dei piani di studio non deve essere pensata come una semplice fase di applicazione, ma come una nuova tappa della sua elaborazione in contesto. È necessario quindi sviluppare un percorso d'appropriazione da parte degli attori, che li aiuti ad interpretare, ad applicare i piani di studio tenendo conto delle caratteristiche proprie del contesto. La revisione dei piani di studio può così contribuire a fare evolvere le pratiche e risultare portatrice di nuovi saperi professionali collegati alla loro messa in atto. Tuttavia, per appropriarsi bene di tali orientamenti e per tradurre questi nel quotidiano della classe sono necessari tempo, sostegno e risorse. Un percorso simile si estende a lungo termine!

Bibliografia

- Audigier, F. (2010). Que faire des nouvelles «demandes sociales»? Ou les curriculums chahutés. L'exemple des «Éducatrices à...» et autres «Domaines de formation». Dans R. Malet (Dir.) *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Chauvigné, C. & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- De Montmollin, M. (1984). La compétence dans le contexte du travail. Dans F. Minier, M. Parlier & S. De Witte (dir.), *La compétence, mythe, construction ou réalité?* 39-44. Paris: L'Harmattan.
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(3), 401-412.
- Gastaldi, L. et Gilbert, P. (2006). La compétence: concept nomade, significations fixes, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 12, 2, 67-77.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'École démocratique*, 39, 1-34.
- Le Boterf, G. (2001). *Développer les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*. 2001. 23(1), 12-31.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur?
- I, 27-51. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillion (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Leplat, J. et De Montmollin, M. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Octarès Éditions.
- Pastré, P., (2006). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois (dir.) et G. Chapelle Gaëtane. *Apprendre et faire apprendre*. 109-121. Paris: Puf.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner des savoirs?* Paris: ESF Éditeur.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 275-292. Paris: PUF.



L'educazione a...
Quali significati e quali implicazioni
teoriche e pratiche?
Tracce per un'analisi

Educare gli allievi alla salute, ai mezzi di comunicazione, allo sviluppo sostenibile, alla cittadinanza, alla cultura dell'informazione, all'imprenditorialità, al consumo, all'ambiente, all'orientamento, eccetera: che siano sotto la bandiera de *L'educazione a...*, dispersa nei curricula o raggruppata in grandi aree di apprendimento come in Québec, o in un insieme di formazione generale come nella Svizzera romanda, da qualche lustro le richieste d'introduzione di queste formazioni nei piani di studio si intensificano, per non parlare delle competenze trasversali. Denigrate dagli uni come la manifestazione della sottomissione della scuola e dei saperi scolastici alle esigenze del neo-liberismo e di un utilitarismo che accentua le disuguaglianze sociali, difese da alcuni come una necessità volta a preparare gli studenti alla loro vita personale, sociale e professionale e a superare i saperi scolastici considerati obsoleti, ignorate da altri che continuano a insegnare nel solco delle normali abitudini scolastiche, queste richieste, raggruppate nel presente articolo con la denominazione di *Educazione a...* mettono in discussione le finalità della scuola, le divisioni disciplinari, i curricula con i loro contenuti e le pratiche di insegnamento così come la loro valutazione.

Leggendo nei differenti piani di studio gli elenchi concernenti queste *Educazioni a...*, si può osservare che esse formano un insieme che copre dei settori della vita sociale e degli obiettivi formativi molto eterogenei. Prima di esaminare le domande che queste pongono alla scuola, all'organizzazione scolastica e alle discipline stabilite, è opportuno situarle nel quadro attuale delle evoluzioni dei nostri sistemi scolastici. Queste evoluzioni, determinate da politiche educative condivise e concepite in gran parte da organizzazioni internazionali come l'OCSE, sono oggetto di valutazioni e di analisi molto diverse, anche divergenti, espresse in un'abbondante letteratura, per accompagnarle (con numerose pubblicazioni a scopo operativo), per avallarle (in particolare nelle proposte e negli studi delle autorità scolastiche e degli organismi ufficiali) o per criticarle (ad esempio Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2011). Tralascio qui di considerare le trasformazioni strutturali che sono pure importanti, ma la cui trattazione andrebbe oltre lo scopo di questo articolo, tenendo conto di tali trasformazioni solo per quanto riguarda più specificamente i saperi scolastici e i programmi, in particolare l'orientamento attuale che li colloca nell'ambito delle competenze. Queste, per l'accento posto sulla capacità di ogni individuo di mobilitarle nelle varie situazioni,

sono pienamente coerenti con *Le educazioni a...* È quindi impossibile pensare a queste ultime senza far riferimento alle competenze (ad esempio: Perrenoud 1997; Dolz e Olganier 2000; OCSE 2000; Legendre 2000; Audigier e Tutiaux-Guillon 2008; ...).

Lo scopo del presente articolo è quello di cercare di mettere ordine in questo immenso cantiere ponendo qualche punto di riferimento per meglio orientarvi¹. Il contributo è suddiviso in tre parti: la prima richiama e interpreta alcuni dati storici sulle tensioni riguardanti le finalità dei saperi scolastici e le modalità di accoglienza delle novità e delle domande che hanno costantemente bussato alla porta della scuola; la seconda mette *Le educazioni a...* in relazione al contesto attuale e alla radicale novità che esse portano; la terza esamina il rapporto di queste *Educazioni a...* con le discipline scolastiche. Nel mio testo offrirò degli spunti senza la pretesa di essere esaustivo, ma con l'intenzione di aprire piste di riflessione nonché il necessario dibattito.

Obiettivi e novità: un breve sguardo al passato

L'enfasi su *Le educazioni a...* fa emergere, spesso con violenza, delle tensioni che sono al centro del progetto della scuola e interroga sulle soluzioni generalmente adottate per accogliere le necessarie evoluzioni dei saperi insegnati. Il concetto di tensione non significa un'opposizione che distinguerebbe due tipi di scuola decisamente in conflitto fra i quali ciascuno sarebbe chiamato a scegliere, ma richiama il fatto che le autorità e gli attori hanno sempre cercato delle soluzioni per dare spazio alla diversità delle finalità. Finora, le soluzioni per accogliere le novità si sono sempre inserite nell'organizzazione scolastica dominante.

Delle finalità e dei saperi scolastici sempre in tensione

A cosa serve la scuola? Quali sono i suoi obiettivi? Come organizzarla? Quali saperi insegnare? Come sceglierli e ripartirli? Chi deve frequentarla e per quanto tempo? Occorre la stessa scuola per tutti? Sono le questioni sollevate da quando la scuola esiste. Per rispondervi, i programmi e i piani di studio evolvono, nascono nuovi saperi, altri scompaiono. In termini di struttura, se la scuola elementare è divenuta quasi ovunque la stessa per tutti gli allievi, con programmi equivalenti e gli stessi saperi insegnati, l'insegnamento secondario è organizzato in modo diverso a seconda dei paesi, con, ad esempio, un collegio unico in Francia (dal 1976) o una scuola unica in Fin-

Note

¹ Per un approfondimento si veda: Audigier F. (2012). Les Education à... et la formation au monde social. *Recherches en Didactiques*, 14, 47-63.



©Stock.com/hidesy

landia per tutti gli studenti fino a 16 anni, e invece orientamenti differenti sin dall'inizio del secondario in numerosi cantoni svizzeri.

In Francia e nei sistemi educativi che questo paese ha ispirato, una concezione che antepone l'importanza delle conoscenze si è largamente imposta, almeno nei discorsi. Questo poiché, secondo Condorcet², «la prima condizione di ogni istruzione è d'insegnare solo le verità...», i soli saperi legittimi per sviluppare le conoscenze sono quelli in relazione diretta con i saperi accademici. Ma questo non basta per formare un essere sociale e politico, per sviluppare dei comportamenti personali come la cura di sé; l'educazione sarebbe unicamente intellettuale. Ed ecco che allora emerge una tensione tra i saperi legittimati da un referente accademico e i saperi che hanno come fine delle utilità personali, sociali o professionali. Questi saperi non si riferiscono principalmente a delle discipline accademiche³, ma a delle pratiche sociali, a dei saper fare (Barbier, 1996) che non hanno lo stesso grado di formalizzazione e che sono insiti nelle attività personali e collettive.

Così, accanto alle discipline che formano il nucleo centrale dell'educazione intellettuale, hanno gradualmente preso spazio discipline che spesso hanno assunto il nome di Educazione: Educazione fisica e sportiva, Educazione artistica, Educazione musicale, Educazione civica, ecc. Il termine 'educazione' richiama chiaramente degli obiettivi comportamentali, dei saper fare, delle attitudini, implicando allo stesso tempo i saperi e i valori. Queste Educazioni anticipano le *Educazioni a...*? Al di là del gioco di parole tra le Educazioni che sono perlopiù associate a degli aggettivi e le *Educazioni a...* che sono legate a degli oggetti, e al di là del fatto che le prime hanno lo statuto di materie scolastiche a pieno titolo, il contesto e le trasformazioni dei nostri sistemi educativi perorano la causa della novità di queste ultime, come svilupperò in seguito.

Che fare delle novità? Tre risposte tradizionali

Prima di considerare il contesto, mi soffermo un momento sulle principali modalità con cui la scuola e i programmi hanno tenuto conto dei cambiamenti dei

Note

2

Condorcet, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative les 20 et 21 avril 1792.*

3

È interessante notare che certe discipline sono state inserite nella scuola prima che avessero riferimento in una disciplina accademica e che ne hanno provocato la nascita, per esempio: la geografia alla fine del XIX secolo e l'educazione fisica e sportiva più recentemente.

saperi nonché delle pratiche di riferimento e delle nuove domande. Ve ne sono tre (Audigier, 1991). La prima consiste nel cambiare i piani di studio delle discipline stabilite; è la maniera più comune e costante: in nessuna disciplina scolastica i contenuti rimangono fissi. Così l'educazione alla salute è spesso presa a carico dalle discipline delle scienze della vita e della terra o dalla biologia; l'educazione all'ambiente, o più recentemente l'educazione allo sviluppo sostenibile, dalla geografia. L'educazione ai media, quando è prevista, è inserita in italiano o in storia, geografia e educazione civica. La seconda modalità consiste nel creare una nuova disciplina scolastica. In Francia, ci fu un tentativo fallimentare con l'insegnamento "antialcolico" nelle elementari attorno al 1900, e un tentativo riuscito con le scienze economiche e sociali per i licei nel 1967 (Chatel et al., 1990). In questo caso, la difficoltà sta nel trovare del tempo, o con un aumento delle ore di scuola o con la riduzione delle ore di altre discipline. Non si deve mai dimenticare che, da un lato, la scuola è come un campo di competizione fra le discipline, ciascuna delle quali si considera assolutamente essenziale per la formazione degli studenti, e che, dall'altro, le novità e i cambiamenti sono spesso sollecitati da pressioni esterne alla scuola. Il terzo modo porta a definire questi nuovi oggetti come degli oggetti trans-, multi- o interdisciplinari (Lenoir e Sauvé, 1998; Audigier, 2006a). Se nel settore primario la presenza di un solo insegnante permette tali approcci, nel secondario, poiché appartengono a tutti, il rischio è che non siano veramente presi a carico se non dai più convinti. È questa la modalità oggi designata per le *Educazioni a...* Tale trasversalità, che dovrebbe coinvolgere una pluralità di discipline, è sia l'espressione di un'esigenza di affrontare degli oggetti che non sono a priori disciplinari sia il riflesso di un'impotenza di fronte a dei piani di studio ritenuti sovraccarichi.

Un nuovo contesto

A questo punto, si potrebbe pensare che non vi sia più la necessità di un'entrata in materia poiché la tensione tra l'educazione intellettuale e l'utilità dei saperi ha sempre dato luogo a dei compromessi, e che l'inserimento di novità e di altre trasformazioni nelle discipline sembrerebbe rispondere alle richieste di *Educazione a...* Si tratterebbe semplicemente di sollecitare gli insegnanti a migliorarne l'integrazione nelle discipline esistenti. Ma l'enfasi posta su questi oggetti nei di-

versi piani di studio dei vari settori scolastici, il loro aumento e la loro diversificazione così come il nuovo contesto in cui le nostre società sono immerse rendono poco operative le soluzioni abituali. Tre temi vanno affrontati per studiare questo contesto.

Critiche e carenze della scuola attuale e... futura

I contesti non sono più gli stessi, le risposte neppure. Quali siano le (buone) ragioni che determinano le trasformazioni dei nostri sistemi educativi e quali siano le (forti) argomentazioni di coloro che li criticano, le diagnosi fatte sulla scuola evidenziano aspetti ampiamente diffusi, quali l'importanza dell'insuccesso scolastico e la padronanza insufficiente di alcuni apprendimenti di base rispetto alle esigenze del mondo di oggi. Esse suggeriscono delle spiegazioni che incriminano lo scollamento tra i contenuti dell'insegnamento e le esigenze della vita professionale, sociale e personale, il divenire obsoleti di molti saperi insegnati, la frammentazione disciplinare, l'inadeguatezza dei metodi d'insegnamento che ignorano i cambiamenti radicali avvenuti sul piano della comunicazione e dell'informazione, ecc. I saperi scolastici sarebbero accettati soltanto da una parte di studenti, quella che, culturalmente e socialmente, è bene integrata nel sistema e intende farne un trampolino di lancio per il proprio successo, oppure da un'altra che, bene o male, cerca di sbrogliarsi e di prendere ciò che è utile senza troppo aderirvi, mentre sarebbero rifiutati da coloro che sono in conflitto o in opposizione nei confronti della cultura scolastica. Ciò che è (sarebbe) in gioco, è (sarebbe) il ricentramento della scuola sui saperi che abbiano un senso per gli studenti al fine di consentire loro di creare degli strumenti e dei riferimenti per la vita, la loro vita (ad esempio, Perrenoud, 2011).

Un contesto nuovo

Ho tracciato altrove (Audigier, 2006b) un'interpretazione di questo nuovo contesto attorno a tre caratteristiche principali: il cambiamento del nostro rapporto con il tempo a causa della dittatura del presente e la difficoltà di pensare a lungo termine nonché un futuro sempre più incerto; un cambiamento del sistema delle conoscenze caratterizzato dalla priorità attribuita alla loro utilità; un cambiamento delle modalità di socializzazione correlato alla progressiva attuazione di una nuova organizzazione scolastica, a partire dal XVIII

secolo (Chartier, Julia, Compère, 1976; Vincent, Lahire, Tinh, 1994).

Queste modifiche corrispondono alla priorità data alla costruzione di competenze che consentano a ciascun individuo di dimostrare la sua “impiegabilità” nel mercato del lavoro. Secondo Rosenvallon (2008), saremmo in una fase di transizione da una società in cui l'individuo si costituisce attraverso la condivisione di una cultura che gli è anteriore, superiore, esterna e la cui padronanza costruisce la sua autonomia come soggetto pensante, verso una società in cui l'individuo è il valore supremo, il riferimento a partire dal quale si costruisce la società in libero accordo e libera negoziazione fra gli individui proclamati a priori liberi e autonomi.

La socializzazione operata dalla scuola non è più in linea con i concetti e le pratiche della vita contemporanea, in particolare con quelli appartenenti alle generazioni più giovani. L'organizzazione scolastica, sia nella ripartizione e nell'organizzazione dei saperi, sia nella scelta dei contenuti e delle conseguenti pratiche didattiche, è così messa in discussione. In primo luogo, le *Educazioni a...* sono, da un lato, un sintomo del crescente divario tra i molteplici bisogni nonché le aspettative della società e la scuola; dall'altro, un possibile orientamento nella ricerca di una nuova forma scolastica resa necessaria dalle rapide trasformazioni del mondo e delle nostre società.

Le educazioni e i saperi scolastici

Delineato rapidamente il contesto, le *Educazioni a...* prefigurano delle mutazioni profonde per i saperi scolastici e le loro pratiche (Audigier e Tutiaux-Guillon, 2008). In questa prospettiva, i saperi scolastici non devono mirare soltanto alla risoluzione dei problemi scolastici, propri a ciascuna disciplina, ma devono anche essere orientati all'azione, alla decisione, alla comprensione e alla presa a carico fattiva delle sfide personali, sociali e professionali nonché alla costruzione di atteggiamenti e comportamenti individuali per affrontarli. Le nostre società richiedono (richiederebbero) che gli studenti imparino ad affrontare molte situazioni della vita (intraprendere, consumare, ...), a padroneggiare nuovi oggetti (i media, le tecnologie digitali, ...), ad adottare nuovi comportamenti (salute, sviluppo sostenibile, ...), ad adattarne dei vecchi i cui contenuti e forme sono cambiati o devono farlo (la cittadinanza, ...). Questi saperi sono così orientati dal futuro, un futuro collettivo incerto che non viene letto nella continuità

del presente, ma anche un futuro, in particolare quello personale, posto sotto la responsabilità di ciascuno. Così, le *Educazioni a...* sono un tentativo di risposta all'enigma del senso dei saperi scolastici e del loro contributo alla preparazione degli allievi alla vita in un contesto sociale e mondiale radicalmente nuovo.

Educazioni e discipline

Le *Educazioni a...* si scontrano dunque con una forma scolastica in cui i saperi sono organizzati in discipline che ripartiscono e delimitano i saperi, ne definiscono le condizioni di trasmissione, e che tendono a chiudersi su se stesse. Questa terza parte analizza le relazioni tra discipline scolastiche e *Educazione a...* e il loro rapporto con la 'vita'.

Discipline scolastiche e relazioni con il mondo e il soggetto: delle posizioni differenti

Inizio con l'esaminare da vicino ciò che costruiscono le discipline scolastiche, considerando un primo senso del concetto di disciplina scolastica per designare qualsiasi ambito educativo che è presente nel sistema scolastico con un nome, delle finalità o degli obiettivi, un programma, un orario... (Chervel, 1988; Reuter et al., 2010 p. 85 ss.). Al di là delle caratteristiche formali condivise dalle diverse discipline scolastiche, è necessario ricordare che esse non costruiscono lo stesso rapporto dell'individuo con se stesso e con il mondo. Suggesto qui un piccolo modello per formalizzare queste relazioni attorno a cinque rapporti o intenzioni:





Illustrazione di Amina e Elisa,
studentesse CSIA

Ogni disciplina scolastica contribuisce a questi cinque intenti formativi, ciascuna lo fa secondo intensità e priorità differenti. Così, ogni disciplina ha un'utilità per la vita dell'allievo e ha un effetto sui suoi atteggiamenti, le sue idee, le sue relazioni con gli altri, le sue concezioni del mondo, eccetera.

Discipline scolastiche e Educazioni a...

Come le discipline scolastiche, e al di là della loro denominazione, queste *Educazioni a...* mirano a svilup-

pare negli allievi dei modi di vivere, con se stessi e con gli altri. Tuttavia, esse accordano una priorità alla formazione dei comportamenti e delle attitudini, alla trasformazione del soggetto, e sottolineano l'importanza dell'esperienza e del fare. Ciò avverrebbe a scapito dei saperi, che sembrerebbero annegare in un magma. In relazione a questa cancellazione dei saperi, le *Educazioni a...* costituirebbero la "leva moderna" per normalizzare i corpi e le menti, a scapito di una formazione critica e della libertà di pensiero. Si afferma allora

un'opposizione tra le discipline scolastiche che sarebbero, in sostanza, critiche e le *Educazioni a...* che sarebbero, a loro volta, sostanzialmente normative. La storia dell'insegnamento mostra sufficienti esempi di discipline normative per rimanere cauti e diffidenti di fronte a tale opposizione. Quanto alle *Educazioni a...*, esse non determinano per loro natura un imprigionare i corpi e le menti a livello comportamentale e normativo e nemmeno la negazione di una formazione critica. Un esempio illuminante per dubitare della pertinenza di questa opposizione è l'educazione alla salute. Tre obiettivi principali le sono generalmente attribuiti: alimentarsi correttamente per prevenire l'obesità, proteggersi dalle malattie sessualmente trasmissibili, non cadere nel consumo di droghe. Ogni Stato, democratico o totalitario, può promuovere questi obiettivi e ridurli a un apprendimento comportamentale. Ma non è vietato, in una democrazia, esaminare attentamente questi obiettivi, contestualizzarli e storicizzarli, analizzarne la posta in gioco sul piano personale e su quello collettivo, e collegare così l'educazione alla salute all'educazione alla cittadinanza.

*Discipline scolastiche e Educazioni a...:
una differenziazione attraverso le competenze*

Un breve ritorno al contesto basato sui documenti dell'Unione europea mi porta a suggerire l'ipotesi di una differenziazione dell'insegnamento in due insiemi di competenze e (dunque?) di saperi. Il testo farò è *La raccomandazione COM (2005) 548*, presentata il 10 novembre 2005 dalla Commissione al Parlamento europeo, che definisce le «competenze chiave per l'educazione e la formazione continua». Un documento più recente, *«Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Appel à propositions général 2011-2013. Priorités stratégiques 2012»*, presenta gli obiettivi e gli orientamenti dei programmi europei e propone una distinzione esplicita tra due gruppi di competenze (p. 17):

«Durante la loro formazione, i giovani devono acquisire sia delle competenze fondamentali solide (in lettura, in scrittura, in matematica e nelle scienze), sia delle competenze trasversali chiave, quali la capacità di apprendere, lo spirito di iniziativa e d'impresa e le competenze sociali, civili e culturali. Apprendere e insegnare queste ultime richiede spesso delle pratiche che vanno oltre lo stesso soggetto e che adottano una visione olistica dell'apprendimento degli studenti e del loro

sviluppo personale e sociale. L'esperienza ha dimostrato che il modo in cui l'apprendimento è apprezzato e valutato influisce significativamente sullo sviluppo di queste competenze chiave.»

Le competenze fondamentali si riferiscono alle discipline chiaramente identificabili, mentre le competenze trasversali non richiamano strettamente una particolare disciplina. Le prime sono quindi innanzitutto principalmente pensate come strumentali, ciò che non impedisce loro di concorrere, a modo loro, alla costruzione della seconda famiglia di competenze. Ciò di cui necessitano queste ultime, in particolare le competenze sociali, civili e culturali, è di appoggiarsi su delle situazioni di vita, su situazioni sociali con le quali gli studenti sono confrontati o che potrebbero incontrare nel corso della loro vita. Non vi è più corrispondenza diretta tra ogni competenza e una disciplina scolastica. Inoltre, il riferimento a diversi metodi per ora la causa dell'insegnamento per progetti, dello spazio lasciato alle iniziative degli allievi, delle ricerche, dei lavori che coinvolgono più discipline, dell'uso libero delle tecnologie digitali, eccetera. Se il primo gruppo di queste competenze, la cui importanza è rinforzata dalla loro presenza nelle valutazioni internazionali quali PISA, è legato alle discipline scolastiche che sono ugualmente presenti nella maggior parte dei sistemi educativi, il secondo gruppo lascia aperte le possibili o auspicabili "ricomposizioni" disciplinari. Inoltre, è questo secondo gruppo a essere più accogliente nei confronti delle *Educazioni a...* in relazione alle situazioni di vita reale che sono a volte complesse e a priori non disciplinari (Audigier, 2001). Le *Educazioni a...* interrogano pertanto sia i saperi insegnati e il contributo delle discipline, sia le pratiche d'insegnamento.

Apertura

Attraverso questo testo ho cercato di argomentare, da un lato, l'importanza di prendere in considerazione le *Educazioni a...*, di non ridurle a delle semplici "inflessioni" delle discipline esistenti e di non vederne solo delle raccomandazioni comportamentali, dall'altro, di dimostrare che il contesto ci sollecita a delle costruzioni innovative. Tra i vari argomenti trattati che ho solo delineato, ne privilegio due per concludere questo articolo. Le *Educazioni a...*, sottostanti alla necessità più generale della formazione del cittadino in una società democratica, comportano lo studio di oggetti i cui con-

tenuti e le cui implicazioni assumono immediatamente una dimensione sociale e politica. Sono le domande che le nostre società affrontano che occorre introdurre in classe. Qualificate nel passato come calde o controverse, esse ritornano da qualche tempo con l'etichetta di «questioni sociali vive». Vi è qui un ambito di ricerca che è in rapporto di immediata «complicità» con le *Educazioni a...*

Infine, ciò che aggiungono le *Educazioni a...* è una preoccupazione per il futuro che tenta di coniugare l'individuale e il collettivo. Questo futuro non si inserisce più in una continuità, anche solo relativa, del nostro mondo, in particolare delle nostre comunità politiche di appartenenza. Contrariamente a qualsiasi scuola di pensiero che antepone i vincoli, in particolare economici, e afferma il governo attraverso le cose, il progetto democratico stabilisce il ruolo centrale dell'azione individuale e collettiva dei cittadini per la creazione di questo futuro. Le esperienze umane, quelle del passato come quelle del presente, sono aperte alla pluralità delle interpretazioni come il futuro è aperto alla pluralità delle possibili costruzioni.

Bibliografia

- Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? In G. Baillat & J.-P. Renard Jean-Pierre (Ed.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris, Reims: CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, 43-59.
- Audigier, F. (2006a). L'interdisciplinarité... *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf, 37-50.
- Audigier, F. (2006b). Que faire des nouvelles «demandes sociales»? Ou les curriculums chahutés, l'exemple des 'Éducatons à... et autres 'Domaines de formation', Colloque de l'AFEC, *L'école, lieu de tension et de médiation*, 22-24 juin 2006, Lille 3, publié dans Malet, R. (Ed.) (2010). *Politiques de l'école et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck, 23-37.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel: *Revue Française de Pédagogie*, 94, 37-48.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Puf.
- Chatel, E. & al. (1990). *Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire*. Paris: INRP.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Dolz, J. & Olgner, E. (2000). *L'énigme de la compétence*. Bruxelles: De Boeck.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Legardez, A. & Simmoneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri éditions.
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Montréal: Université de Montréal.
- Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question, Note de synthèse en deux parties. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 121-153 et 125, 109-146.
- Lenoir, Y. & Tupin, F. (Ed.) (2011). Revisiter la notion de situation: approches plurielles. *Recherches en Éducation* 12, <http://recherches-en-education.net>
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des compétences. Enseignement et compétences*. Paris: OCDE.
- Perrenoud, P. (1997). *Développer des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Reuter, Y. (Ed.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*. Paris: Seuil.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

L'articolo è tratto da un contributo apparso all'inter-no della pubblicazione «Ricerca Educativa», n. 13, marzo 2012, pp. 25-38.

Traduzione a cura della Redazione.



I piani di studio regionali nel contesto HarmoS: descrizione delle competenze e determinazione delle progressioni per tutta la scuola dell'obbligo

La stragrande maggioranza dei piani di studio sviluppati dalla fine degli anni Novanta si inserisce nella famiglia dei programmi per competenza, successiva a quella di stampo comportamentista dei programmi per obiettivi. Non si tratta di una moda o, come abbiamo letto più volte, di una deriva ideologica del neoliberismo o del new public management, sotto l'influenza dell'OCSE e del suo programma PISA, oppure, al contrario, di un idealismo pedagogico che perde di vista l'acquisizione di conoscenze essenziali per annegarle in un'amalgama di buone intenzioni globalizzanti. È piuttosto il risultato di una relativamente lunga evoluzione che ha attraversato tutti i paesi occidentali e che ha condotto a considerare gli obiettivi d'insegnamento come una combinazione di conoscenze, abilità e metodi (ad esempio il sapere, il saper essere, il saper fare e il saper agire, ai quali il Rapporto Delors – UNESCO, 1996 – aggiungeva il saper vivere assieme), che, mobilitati a seconda della situazione, devono permettere di capire e di risolvere efficacemente i problemi posti. Influenzato dalla formazione professionale continua, dalla ricerca sullo sviluppo della qualità, così come dai lavori sulle lingue seconde e straniere, l'approccio per competenze può essere considerato un percorso pragmatico piuttosto che un costrutto scientifico. Un'abbondante letteratura, anche critica, ha accompagnato la sua nascita e la sua estensione nel mondo della formazione negli ultimi due decenni.

La redazione di nuovi piani di studio nella Svizzera del XXI secolo s'inserisce ovviamente nel discorso delle competenze, scelta anche dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) per lo sviluppo di standard formativi nazionali. In ogni cantone, le definizioni dei programmi si fondano sulla formula "l'allievo è in grado di ...", inclusiva della descrizione delle tappe che, nei diversi cicli di apprendimento, segnano la lenta progressione verso la padronanza delle basi disciplinari, generali e trasversali necessarie per continuare la sua formazione, fare scelte intelligenti, inserirsi nella vita professionale e sociale nonché vivere una vita responsabile e appagante.

Per analogia, possiamo considerare un piano di studio come una mappatura di uno spazio che andrà percorso in più tappe. Determinando con precisione il livello necessario per completare ogni tappa, esso si pone sia quale altimetro, sia quale descrittore dei percorsi possibili per la lunga salita in montagna. Secondo questa metafora, la fine di ogni ciclo corrisponderebbe al campo



©iStock.com/rcaucino

base che deve essere raggiunto dalla cordata-classe, all'interno della quale ogni alpinista-allievo dispone di un potenziale fisico, di una motivazione e dell'esperienza del camminare in montagna assai diversi da quelli dei propri pari. E di tutto ciò la guida-insegnante deve tenere conto nella scelta del percorso e nello stabilire i momenti di pausa. È solo una volta raggiunto il campo base della fine del terzo ciclo, cioè alla fine della scuola dell'obbligo, che si aprono davanti a sé le grandi vette, obiettivi della scalata. In funzione della vetta che ciascuno vuole raggiungere, della sua altitudine e delle difficoltà di accesso, i membri della cordata si ricostituiscono a questo punto in nuovi gruppi, accompagnati da nuove guide. Lungo la salita fino ai piedi delle vette la carta pedestre utilizzata è uguale per tutti, ma offre percorsi più o meno rapidi, delle vie più dirette e ripide oppure costituite di tornanti e sentieri più rassicuranti. Le competenze delle guide, il rispetto delle difficoltà e l'amore per le montagne restano determinanti.

Pur inserendosi nel solco delle tradizioni storiche e delle culture didattiche specifiche a ogni area linguistica, i nuovi piani di studio regionali condividono molte somiglianze: sebbene il Plan d'études romand (PER) sia stato adottato qualche anno prima, si può evocare un fenomeno di contemporaneità nella loro redazione. Il dibattito attorno alle idee e ai tipi di piano di studio è quindi relativamente simile da una regione

22 | **Bibliografia**

Maradan, Olivier (2008),
Spazio curricolare tra orizzonte
e pavimento.
In: François Audigier & Tutiaux -
Guillon Nicole (a cura di),
*Competenze e contenuti.
Il curriculum in questione.*
Bruxelles: Edizioni De Boeck.

all'altra, anche se la pressione delle lobby politiche ed economiche è molto più forte, e più amplificata dai media, nella Svizzera tedesca. Al punto che, a volte, ci si dimentica di rilevare che la redazione dei programmi scolastici consiste in Svizzera, rispetto ai paesi vicini, soprattutto in un lavoro di milizia essenzialmente affidato a persone radicate nella pratica e nella formazione. Il pragmatismo rimane pertanto essenziale. Fin dall'inizio, il lavoro si è configurato come una riqualificazione e un aggiornamento inseriti in una continuità che certamente non esclude lo scambio di idee, ma che non permette un inserimento deliberato in correnti pedagogiche particolari o cambiamenti di corrente troppo radicali. La ricerca di un nuovo equilibrio tra i contenuti classici, da un lato, i contributi recenti che non erano ancora stati strutturati e le rivendicazioni degli specialisti disciplinari dall'altro, è una missione delicata affidata ai redattori. Il carattere integrativo delle competenze permette di sormontare spesso queste difficoltà trovando formulazioni operative. In alcuni casi, l'elenco delle conoscenze fondamentali da acquisire può anche bastare e risultare più esplicito di una pseudo-competenza. Il dogmatismo è sempre da evitare. Dov'è dunque il progresso, qualcuno potrebbe dire? Non si tratta di una riscrittura in un rinnovato stile? Oppure di un gioco di prestigio costoso e inutile sotto il pretesto della modernità e della rimozione della polvere?

Il lettore non si sbagli: il cambiamento fondamentale non è in realtà quello della trascrizione in competenze, bensì l'inclusione nel nuovo piano di studio dell'insieme della formazione di base, di tutte le fasi della scuola dell'obbligo, della verticalità di quest'ultima e della sua costruzione in fasi successive durante le quali occorre marcare il più concretamente possibile i livelli da raggiungere (i campi base della nostra metafora). Anche se le modalità di presentazione sono molto diverse tra il PER, il Lehrplan21 e il Piano di studio, tutti e tre hanno la stessa funzione e la stessa ambizione: descrivere in maniera coerente e strutturata le progressioni lungo i tre cicli di formazione obbligatoria. L'ampiezza di questa descrizione – in termini di competenze da sviluppare – e l'approfondimento in dettagli – in termini di contenuti e di indicazioni pedagogiche da considerare – variano tuttavia notevolmente tra le regioni, e l'uso mostrerà, dopo qualche anno, quale articolata versione si rivelerà infine come la più soddisfacente, praticabile ed efficace.

Ritroviamo per contro, nei tre piani di studio regionali svizzeri come nei loro contemporanei europei, una ripartizione delle materie secondo gli ambiti disciplinari convenzionali e gli aspetti trasversali correnti. La questione centrale non è data dalla constatazione delle piccole differenze derivanti da tradizioni e costumi pedagogici di ogni regione, ma dall'organizzazione e dalla distribuzione del tempo scolastico, in particolare per trattare le capacità trasversali e le dimensioni educative, poiché la griglia oraria non è più solo riservata alle discipline scolastiche in senso stretto. La società si attende oggi dalla scuola pubblica un lavoro educativo sussidiario a quello delle famiglie e, per alcuni allievi, persino un lavoro di compensazione e di recupero: il piano di studio deve pertanto disegnarne i confini e inquadrare bene il campo d'intervento dell'insegnante. Perché la scuola non può essere, come denunciato dalle associazioni degli insegnanti, "l'atelier di riparazione della società". Il programma ufficiale deve dunque legittimare determinati contenuti ed escluderne altri, deve proporre piste di integrazione e specificare, ad esempio, quali discipline o interventi esterni autorizzati possono contribuire all'educazione alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, allo sviluppo sostenibile o alla prevenzione delle tossicomanie, purché queste "educazioni" siano riconosciute come parte del programma ufficiale e collocate nel campo della co-responsabilità scolastica.

In definitiva, un piano di formazione efficace non può bastare come documento isolato, con il rischio di essere soltanto un buco nell'acqua, un volume polveroso in biblioteca. Deve invece inserirsi in un approccio curricolare che implica, in particolare, delle misure atte ad integrarlo nella formazione e nelle pratiche dei docenti, la sua traduzione nell'insieme dei mezzi e delle risorse didattiche così come l'ancoraggio delle sue attese e progressioni negli strumenti e nelle pratiche di valutazione. Ciò può essere realizzato solo attraverso una strategia ragionata e un lavoro strutturato, paziente e continuo, che si estenda su una dozzina di anni prima di dare i suoi frutti e di essere considerata come un'evidenza.



Competenze nella formazione liceale: quali gli obiettivi?

Franz Eberle, Prof. Dr. presso l'Istituto di scienze pedagogiche dell'Università di Zurigo

Introduzione

Il dibattito sugli obiettivi di competenza che vengono stabiliti in base a standard di formazione ha raggiunto – grazie alla perizia di Klieme et al. (2007) – non soltanto la scuola dell’obbligo svizzera bensì anche il liceo. Nella discussione sugli standard di formazione, il concetto di competenza tra i più diffusi è quello di Weinert (2001, p. 27 ss.): «Le competenze sono capacità e attitudini cognitive di cui un individuo dispone o che è in grado di acquisire per risolvere determinati problemi. Esse includono le attitudini e le capacità motivazionali, volitive e sociali che consentono di sfruttare al meglio e in modo responsabile le soluzioni in diverse situazioni.»

Se, da un lato, con HarmoS, ovvero con il Plan d’études romand o il Lehrplan 21, nonché i nuovi piani di studio per la scuola dell’obbligo del Canton Ticino (n.d.r.), è stata presa una decisione politica in merito all’introduzione nella scuola dell’obbligo di standard di formazione orientati all’ambito cognitivo e di un insegnamento per competenze, e i lavori di attuazione in questo senso sono già in corso, dall’altro si è creata una crescente resistenza a una possibile introduzione di standard di formazione orientati alle competenze nei licei. A questo proposito vengono sollevate le seguenti argomentazioni (cfr. Eberle & Brüggelbrock, 2013, p. 116 ss.): (1) la temuta perdita dell’autonomia e della libertà didattica praticate nei licei svizzeri – che fanno affidamento sulla professionalità dei docenti – a seguito dell’adozione di obiettivi vincolanti; (2) le possibili misure anticipate concernenti l’introduzione di una maturità centralizzata volta a valutare il raggiungimento degli obiettivi, che, tra le altre cose, comporterebbe una perdita di considerazione per gli interessi individuali degli studenti e determinerebbe una trasmissione delle conoscenze concepita esclusivamente in funzione degli esami (“teach to the test”); (3) la temuta riduzione dei contenuti didattici alle sole conoscenze e capacità misurabili e pertanto la diminuzione del livello d’insegnamento; (4) il malinteso riguardo al concetto di competenza che identificherebbe una certa trascuratezza dell’acquisizione delle conoscenze disciplinari. Queste obiezioni vanno considerate anche sullo sfondo dell’estesa autonomia e della conseguente grande eterogeneità strutturale che il liceo svizzero vanta nel confronto internazionale. Nonostante i dubbi formulati, la funzione degli standard di formazione espressi in termini di richieste di competenze è di significativa importanza anche per il liceo, poiché dovrebbero poter stabilire di quali cono-

scenze e capacità gli studenti devono disporre come pure quali attitudini essi devono saper assumere affinché importanti obiettivi scolastici possano essere considerati raggiunti (Klieme et al., 2007, p. 19 ss.). Essi servono in particolare alla trascrizione degli obiettivi formativi fondamentali nei piani di studio e all’implementazione nelle pratiche di insegnamento. Da una parte, consentono l’armonizzazione tra i diversi livelli scolastici e, dall’altra, tra scuola e mondo esterno; servono inoltre a orientare gli studenti sugli obiettivi e sul loro raggiungimento e, allo stesso tempo, a orientare i docenti. A prescindere dalla legittimità delle critiche nei confronti di un esplicito orientamento agli standard e alle competenze, anche per il liceo si pongono dunque le questioni centrali a sapere quali siano gli obiettivi di competenza da perseguire, se questi obiettivi vengono raggiunti e quali adeguamenti sono necessari.

Attualmente il liceo ha un duplice obiettivo, ovvero permettere agli allievi di acquisire l’idoneità generale agli studi universitari e di raggiungere una maturità personale e sociale (“Gesellschaftsreife”), che deve consentire al giovane di affrontare precise responsabilità all’interno della società e di essere pronto e disponibile a trovare soluzioni adeguate a problemi complessi, mostrando spirito di apertura e capacità di giudizio indipendente (RRM 95, 1995).

Obiettivo dell’idoneità generale agli studi universitari

Partendo dal principio generale secondo cui presso gli istituti di formazione con procedura di ammissione selettiva la qualifica deve essere comprovata, il grado d’idoneità generale agli studi universitari dovrebbe essere conforme alle esigenze delle facoltà per le quali si autorizza l’accesso all’università. Dal momento che con l’idoneità generale agli studi universitari viene autorizzato l’accesso a tutte le facoltà, a rigor di logica la maturità liceale dovrebbe consentire di intraprendere ogni studio senza difficoltà. Il fatto che non tutti i maturandi raggiungano questo obiettivo è documentato dal progetto EVAMAR II (Eberle et al., 2008). In fondo una perfetta idoneità generale agli studi universitari per tutti è inverosimile e sarebbe possibile unicamente abbassando sensibilmente il tasso di maturità, cosa che non vuole (quasi) nessuno. Perciò, a prima vista, si rende necessario un cambiamento verso un sistema che preveda un esame specialistico. In tal caso, a seconda delle facoltà, le università verificherebbero le conoscenze dei candi-



©iStock.com/walrusmail

dati agli studi. Chi per esempio volesse intraprendere studi di chimica all'ETH dovrebbe obbligatoriamente raggiungere un determinato livello di competenze in questa disciplina.

A un'analisi più approfondita, questa soluzione comporterebbe però notevoli svantaggi. L'obiettivo di una solida maturità personale e sociale verrebbe pregiudicato poiché, come già spiegato in diverse occasioni, esso esige un ampio ventaglio di discipline. Esami di ammissione specifici alle università obbligherebbero infatti i licei a istituire indirizzi di studio altrettanto specifici scostandosi da una scelta di corsi più eterogenei. Sarebbe un grosso danno per i maturandi considerando che in futuro molti di loro ricopriranno ruoli di primo piano a livello di istituzioni, società e mondo economico e prenderanno decisioni che avranno ripercussioni sociali; in altre parole dovranno assumere e risolvere compiti impegnativi all'interno della società. Questi allievi necessitano di quella formazione a largo spettro che non ricevono più nelle università specializ-

zate di oggi. Per questo motivo s'impone uno sviluppo – peraltro già intrapreso con i progetti CDPE (cfr. <http://www.edk.ch/dyn/16684.php>) – nella direzione di garantire in misura maggiore rispetto a quanto fatto finora un raggiungimento accettabile dal punto di vista pratico dell'idoneità generale agli studi universitari per tutti i maturandi. In avvenire, per un'idoneità generale agli studi universitari dovranno essere acquisite almeno le competenze trasversali cognitive e non cognitive nonché le competenze disciplinari di base. Quest'ultimo aspetto si traduce in conoscenze e capacità, date per acquisite in entrata da molte facoltà universitarie, nella prima lingua, in inglese, in matematica e in competenze digitali.

Obiettivo di una maturità personale e sociale (“Gesellschaftsreife”) solida

Anche la concretizzazione e il raggiungimento dell'obiettivo di promuovere una solida maturità personale e sociale andrebbero passati al vaglio in modo più siste-

26 | **Bibliografia**

Eberle, F. & Brüggengbrock, Ch. (2013). *Bildung am Gymnasium*. EDK-Schriftenreihe "Studien + Berichte". Berna: Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE).

Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Valutazione della riforma della maturità 1995 (EVAMAR) Rapporto sulla fase II*. Berna: SER.

Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise, pubbl. dal Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Internet: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (stato 21.2.2012).

RRM (1995). *Ordinanza del Consiglio federale/Regolamento della CDPE concernente il riconoscimento degli attestati di maturità liceale (RRM) del 16 gennaio/15 febbraio 1995*. Internet: http://educoc.ch/record/38115/files/VO_MAR_it.pdf (stato 1.1.2013).

Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

matico di quanto fatto finora. Infatti non è sufficientemente chiaro che cosa dovrebbe essere insegnato al liceo, e in quale materia rispetto a questo secondo obiettivo, e che non sia già previsto attualmente nell'insegnamento. Inoltre, manca ancora un elenco sistematico, e fondato su basi empiriche, di quei compiti particolarmente impegnativi da assumere nella società per i quali i maturandi vengono preparati. I seguenti tentativi di concretizzazione possono pertanto assumere soltanto un carattere illustrativo esplicativo (cfr. Eberle & Brüggengbrock 2013, p. 109 ss.).

I cosiddetti compiti impegnativi si presentano nel quadro sia di reti sociali informali sia di contesti sociali di ordine giuridico. I primi si trovano soprattutto nell'ambiente immediato in cui viviamo, i secondi si situano specialmente nel contatto con reti di diritto privato, reti politiche e socio-professionali. Per esempio quella dell'associazione è una forma di diritto privato, mentre di tipo politico può essere il processo decisionale nel caso di votazioni ed elezioni, del lancio di iniziative o della collaborazione in gruppi di milizia. Dal punto di vista professionale la soluzione di compiti più o meno impegnativi si riferisce a quelle posizioni nelle quali occorre prendere decisioni organizzative con libertà di scelta e di soluzione. In quest'ambito la formazione liceale si focalizza su quegli aspetti per le cui soluzioni non bastano capacità e conoscenze specifiche professionali acquisite durante gli studi. Un manager responsabile dovrebbe per esempio essere in grado di valutare anche gli aspetti e gli effetti non economici delle proprie decisioni. Una consigliera nazionale dovrebbe essere in grado di comprendere nei tratti fondamentali le questioni su cui, insieme ai suoi colleghi, emana disposizioni legali e dovrebbe saper valutare gli effetti reali delle proprie decisioni. Nella maggior parte dei casi un consigliere di Stato possiede una formazione professionale limitata rispetto alla vasta gamma di compiti specialistici che deve adempiere e, durante la legislatura, non ha il tempo sufficiente per elaborare le necessarie conoscenze e capacità. In questi casi sarebbe opportuno acquisire le basi essenziali già durante la formazione scolastica.

Compiti impegnativi si situano dunque nei più diversi ambiti specialistici e richiedono competenze professionali legate a numerose discipline. Inoltre sono necessarie competenze socio-comunicative, metodologiche e personali. Per la promozione di queste competenze – integrate nei processi di apprendimento di-

disciplinare – valgono riflessioni analoghe a quelle esposte in Eberle & Brüggengbrock (2013, p. 107 ss.) in merito alla promozione delle competenze di studio trasversali alle materie.

Rapporto fra gli obiettivi

La questione relativa alle competenze da acquisire per una solida maturità sociale ("Gesellschaftsreife") dovrebbe essere associata al controverso dibattito relativo al sapere specifico e disciplinare che le facoltà universitarie possono richiedere come prerequisito imprescindibile per accedere agli studi in quella facoltà o in facoltà affini. In altre parole sarebbe opportuno stabilire per esempio il livello minimo delle conoscenze di storia per poter intraprendere studi di storia oppure quello delle conoscenze di geografia per poter intraprendere studi di geografia. Bisogna infatti tener presente che per oltre 50 facoltà vi sono più di 50 pacchetti di possibili conoscenze e capacità preliminari specifiche, fatto che può comportare un forte sovraccarico dei programmi di studio. L'odierna "distribuzione" ha radici puramente storiche e sfavorisce pertanto le nuove discipline di studio. Per definire le conoscenze e le capacità richieste come prerequisiti per i singoli curricula universitari è perciò necessario elaborare un meccanismo di gestione più efficace. La seguente proposta è radicale, perlomeno a un primo sguardo: determinate conoscenze e capacità possono essere richieste unicamente quando non solo contribuiscono, ma sono indispensabili a raggiungere l'obiettivo di una solida maturità sociale ovvero a preparare gli allievi a svolgere nella società tutte quelle attività complesse che essa richiede. Sarebbe ad esempio discutibile il fatto di esigere maggiori conoscenze preliminari in chimica se ciò servisse essenzialmente solo a sgravare gli studi di chimica all'università, ma non fosse di alcuna utilità per l'apprendimento di fondamentali concetti scientifici. Questo significa inoltre che in avvenire le facoltà dovranno rinunciare a pretendere che il liceo dedichi più ore d'insegnamento per le rispettive specifiche esigenze. A complemento delle competenze di studio generali e specifiche disciplinari di base, le università potrebbero costruire il loro insegnamento a partire da quelle conoscenze e capacità che i licei hanno trasmesso con l'obiettivo di sviluppare una solida maturità sociale, secondo una struttura multidisciplinare.



Competenze per la valutazione degli allievi di scuola speciale

Michela Crespi Branca, collaboratrice scientifica della Divisione della scuola
Gabriele Nani, docente di scuola speciale

Origine e obiettivo del progetto

A partire dall'anno scolastico 2010/11 l'Ufficio della pedagogia speciale, in collaborazione con l'Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico (UMSS), ha dato avvio al progetto *Competenze per la valutazione degli allievi di scuola speciale*.

L'esigenza di sviluppare questo progetto nasce da un bisogno ampiamente diffuso da parte dei docenti, che, nel corso degli anni, si sono resi conto della necessità di un vocabolario condiviso. Lo scambio di allievi e la possibilità di spostamento su diverse realtà professionali rende fondamentale un passaggio di informazioni chiaro, condiviso e coerente. La pianificazione delle competenze per ogni allievo e la loro valutazione sono un canale obbligato; inoltre, è auspicabile avere un materiale comune per introdurre anche nuovi colleghi in uno stesso sistema. A partire da queste esigenze sono nati diversi gruppi di docenti di scuola speciale che hanno raccolto ed elaborato parecchio materiale di riflessione, relativo agli obiettivi pedagogici da conseguire secondo la casistica e l'ordine scolastico. Da questo lavoro, con il sostegno di entrambi gli Istituti di Scuola speciale (Sopra- e Sottoceneri), che hanno votato l'assenso alla creazione di un Gruppo di lavoro composto di docenti di scuola speciale e una collaboratrice scientifica dell'UMSS, è iniziato questo progetto.

Il suo obiettivo è la creazione di uno strumento d'aiuto, in versione cartacea ed elettronica, per l'individuazione e la valutazione delle competenze degli allievi di scuola speciale, applicabile alle diverse casistiche di allievi, indipendentemente dal loro grado di sviluppo cognitivo e dall'ordine scolastico frequentato. Questo strumento, contenente la descrizione delle possibili competenze da sviluppare e valutare, sarà messo a disposizione di tutti i docenti di scuola speciale.

Il raggiungimento di questo obiettivo avviene sull'arco di più anni.

- Anno scolastico 2010/11: ricerca di un quadro di riferimento e di una terminologia comune.
- Anni scolastici 2011/12 e 2012/13: individuazione delle competenze.
- Anno scolastico 2013/14: perfezionamento delle competenze; preparazione del materiale cartaceo ed elettronico.
- Anno scolastico 2014/15: sperimentazione dello strumento.

Nelle singole tappe sono stati coinvolti diversi docenti di scuola speciale per lavorare in sottogruppi all'individuazione delle competenze. Quest'anno scolastico il Gruppo di lavoro sta rielaborando tutto il materiale prodotto, per renderlo maggiormente semplificato ed utilizzabile, fino a giungere ad una documentazione chiara e completa.

Quadro di riferimento

Durante il primo anno di lavoro si è riflettuto sui concetti e sulla terminologia da adottare per impostare il nuovo sistema di valutazione degli allievi di scuola speciale. Era importante giungere ad un'unica proposta condivisa da tutti. Per avviare questa riflessione ci si è riferiti al lavoro attualmente in corso nell'ambito della revisione del piano di studio della scuola obbligatoria cantonale, basato su un contesto ben preciso legato all'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Concordato *HarmoS*). Considerando gli elementi scaturiti in questo ambito e le tendenze a livello europeo di sviluppo di programmi d'insegnamento, si è deciso di spostare l'attenzione dagli obiettivi alle competenze. In questi ultimi anni la nozione di competenza si ritrova sempre più frequentemente nei vari curricula scolastici dei Paesi occidentali, ponendosi al di sopra degli obiettivi d'apprendimento in una prospettiva più globale. In considerazione di questi mutamenti, anche per il progetto che si sta elaborando nella scuola speciale si è deciso di percorrere questa strada. Numerosi piani di studio, sia svizzeri sia esteri, si articolano attorno a tre componenti fondamentali complementari e interdipendenti tra loro: gli apprendimenti disciplinari, la formazione generale e le competenze trasversali. Accanto quindi alle diverse discipline, che sono rimaste generalmente invariate negli anni, sono stati individuati e integrati nell'insegnamento nuovi ambiti formativi, necessari per rispondere in modo efficace ai mutamenti sociali. Questi ambiti generali di formazione sono rilevanti per i vari aspetti della vita dell'individuo e della collettività.

Dopo un'attenta riflessione, anche per il progetto *Competenze per la valutazione degli allievi di scuola speciale* si è deciso di considerare questi *ambiti generali di formazione* adattandoli alla realtà specifica della scuola speciale.

Essi sono:

- ambiente di vita e consumi;
- salute e benessere;

- scelte e progetti personali;
- tecnologie e media;
- vivere assieme.

Accanto agli ambiti generali di formazione troviamo le *competenze trasversali* che concorrono a creare la trama dei programmi di formazione. Il loro obiettivo è di favorire lo sviluppo di strumenti cognitivi e sociali, utili all'allievo per affrontare molteplici situazioni sia scolastiche sia extrascolastiche.

Dopo un'attenta analisi della documentazione attualmente esistente e pensando al particolare contesto in cui si sviluppa il progetto e alla casistica degli allievi solitamente affetti da deficit evolutivi (mentali, motori e sensoriali) sono stati identificati tredici ambiti in cui individuare e sviluppare le competenze trasversali: comunicazione; cooperazione; gestione dei conflitti; attenzione; concentrazione; motricità; sensorialità; conoscenza di sé; fiducia in sé; saper riconoscere e gestire le proprie emozioni; saper riconoscere le emozioni altrui; strategie d'apprendimento; pensiero riflessivo, critico e creativo.

In considerazione della casistica presente nella scuola speciale, sia gli ambiti generali di formazione sia quelli relativi alle competenze trasversali assumono una particolare rilevanza, ponendosi al centro del mandato educativo dei docenti e correlandosi agli insegnamenti disciplinari. In effetti va ricordato che il ruolo del docente di scuola speciale consiste nel rispondere ai bisogni degli allievi sul piano cognitivo, affettivo e sociale per migliorare la loro formazione, integrazione sociale e professionale. In questo senso, le competenze trasversali vengono pianificate, elaborate e valutate in modo specifico ed individualizzato seguendo ogni allievo dal punto di vista educativo, psicologico, sociale, senza sottovalutare le potenzialità cognitive, spesso soffocate da molteplici variabili.

A sostegno di ciò, Pavone (2006)¹ scrive: «La valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali rappresenta un compito delicato e complesso. Esso va affrontato tenendo conto che la ricerca e la prassi didattica confermano il ruolo prioritario che la scuola riveste non solo in ordine all'apprendimento, ma per il più ampio sviluppo della personalità dell'allievo con disabilità.»

Competenze per la valutazione degli allievi

Dopo il raggiungimento di un consenso per quanto attiene al quadro di riferimento su cui costruire l'im-



©Stock.com/Henrik5000

pianto di valutazione, negli anni scolastici 2011/12 e 2012/13 è iniziato il lavoro di individuazione delle competenze relative ai cinque ambiti generali di formazione e agli ambiti di competenze trasversali.

Per rendere lo strumento utilizzabile da tutti i docenti di scuola speciale è nata la necessità, per ogni competenza generale, di definire delle competenze intermedie acquisite attraverso cinque tappe di sviluppo. Queste tappe rappresentano solitamente una progressione del grado di autonomia raggiunto dall'allievo in un determinato ambito (v. figura 1).

Le competenze trasversali sono definite tali poiché si mettono in campo in diversi ambiti. In questo caso non si esprimono attraverso una loro progressione. La figura 2 ne mostra un esempio.

Come si evince dalle figure 1 e 2, le competenze si esprimono generalmente con il termine “sapere”, che più nello specifico potrebbe essere riferito a una conoscenza (“sapere”), una capacità (“saper fare”) e/o a un atteggiamento (“saper essere”). Come sostiene Perrenoud (2000)², «Una competenza è la facoltà di mobilitare un insieme di risorse cognitive (saperi, capacità, informazioni, ecc.) per affrontare con pertinenza ed efficacia una famiglia di situazioni».

Lavori attuali e futuri

Fin dall'inizio del progetto il Gruppo di lavoro ha ritenuto importante informare regolarmente tutti i docenti di scuola speciale, in occasione di alcuni incontri, dello stato dei lavori che si stanno svolgendo.

Nell'anno scolastico in corso l'attenzione è focalizzata sul perfezionamento del materiale elaborato finora, cercando di impostare lo strumento in modo da renderlo fruibile a tutti i docenti, sia in formato cartaceo sia

Note

1

M. Pavone (2006). *Il portfolio per l'alunno disabile. Uno strumento di valutazione autentica e orientativa*. Centro Studi Erickson.

2

P. Perrenoud (2000). *Construire des compétences*. Université de Genève.

in quello elettronico. Soltanto però attraverso la sua applicazione concreta, prevista attraverso la sperimentazione a partire dall'anno scolastico 2014/15, si potrà verificare il raggiungimento dell'obiettivo posto inizialmente, ossia mettere a disposizione dei docenti di scuola speciale uno strumento che possa aiutarli da un lato ad individuare e sviluppare le competenze importanti che un allievo dovrebbe raggiungere e dall'altro a fornire una valutazione rispetto agli obiettivi posti inizialmente.

Conclusione

Questo è un progetto ambizioso, nato dalle riflessioni di alcuni docenti di scuola speciale e sviluppato grazie alla disponibilità e all'entusiasmo di altri docenti che di anno in anno si sono "aggiunti" al gruppo con il desiderio di poter offrire ai colleghi uno strumento di lavoro utile per la pratica quotidiana, condivisibile per le comunicazioni interne e per i passaggi di classe degli allievi e facilmente adattabile per le comunicazioni esterne alla scuola.

Figura 1

Esempio di competenze nell'ambito generale di formazione *Scelte e progetti personali*

Competenza generale: Sapere gestire il tempo	
Competenza intermedia Sapere riconoscere i vari momenti della giornata	<p>Base: sapere distinguere tra giorno e notte.</p> <p>Minima: sapere dire quali sono i momenti della giornata.</p> <p>Media: sapersi situare nei momenti della giornata.</p> <p>Sviluppata: sapere che cosa succede in un dato momento della giornata (es. mezzogiorno: pranzo).</p> <p>Massima: sapere pianificare una giornata.</p>

Figura 2

Esempio di competenze trasversali nell'ambito *Comunicazione*

Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> – Sapere guardare l'interlocutore. – Sapere comunicare (esprimere/ricevere). <ul style="list-style-type: none"> • Cosa? Un bisogno, un vissuto, un desiderio, un'emozione, un'idea, un'opinione. • Come? Attraverso: il pianto/sorriso, mimiche, sguardo, gesti, vocalizzi, suoni, pittogrammi, lingua dei segni, linguaggio verbale. – Sapere porre una domanda. – Sapere intervenire in modo pertinente al tema.



L'insegnamento per competenze nell'ambito delle lingue seconde (L2)

Brigitte Jörimann Vancheri, consulente per le lingue della Divisione della scuola

In questi anni si assiste, a livello nazionale e internazionale, all'elaborazione di nuovi piani di studio che si basano su un insegnamento incentrato sulle competenze. Nell'ambito delle lingue si conosce già da tanti anni l'insegnamento per competenze e si dispone di numerosi articolati strumenti sia di natura concettuale sia di natura didattica.

Il fatto che al giorno d'oggi nell'ambito delle lingue l'insegnamento per competenze sia diventato l'orientamento didattico principale deve molto ai lavori portati avanti negli ultimi quarant'anni dal Consiglio d'Europa, di cui la Svizzera è membro da oltre mezzo secolo. Creato nel 1949, con lo scopo di promuovere il rispetto e la difesa dei diritti dell'uomo, i valori della democrazia e dello stato di diritto, ben presto il Consiglio d'Europa ha integrato nel suo mandato la difesa delle minoranze linguistiche e della diversità culturale. Proprio per far sì che le nazioni europee possano coabitare in modo armonioso e possano capirsi, esso ha sviluppato una propria politica linguistica. A metà degli anni '70 il Consiglio d'Europa ha elaborato un modello operativo di quanto determinati gruppi di apprendenti (turisti, uomini d'affari, migranti, ecc.) devono essere in grado di fare per poter comunicare in modo autonomo in un'altra lingua. A tale scopo hanno descritto i bisogni comunicativi di questi gruppi, i saperi e i saper fare indispensabili per arrivare alla "soglia" di comunicazione, vale a dire al livello di acquisizione necessario per poter interagire in modo soddisfacente con le persone. Il primo compendio del livello soglia è stato pubblicato per l'inglese con il titolo *Threshold level* nel 1975, seguito l'anno dopo da *Un Niveau Seuil* per il francese. Sono poi stati realizzati numerosi lavori simili per altre lingue europee. Questi descrittivi giocano ancora al giorno d'oggi un ruolo importante per l'insegnamento delle lingue e per l'elaborazione di programmi scolastici. Nel corso degli anni il livello soglia è stato affiancato da descrittivi dei livelli inferiori e superiori.

Questi lavori hanno portato negli anni '90 all'elaborazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*, che è stato pubblicato nel 2001. La Svizzera ha avuto un ruolo importante nell'elaborazione del QCER: oltre ad aver ospitato il simposio del Consiglio d'Europa che ha dato avvio ai lavori nel 1991 a Rüschiikon, ha elaborato nell'ambito del Programma nazionale di ricerca (PNR 33) un sistema di descrittivi grazie ai quali la competenza linguistica può essere descritta in modo positivo e differenziato, con una scala di

sei livelli (da A1 a C2) per le cinque abilità comunicative: le abilità ricettive *ascoltare* e *leggere* e le abilità produttive *parlare ad un pubblico*, *partecipare ad una conversazione* e *scrivere*.

Accanto al QCER, che descrive ad un livello concettuale la progressione dell'acquisizione di una lingua, è stato concepito per il lato più applicativo il Portfolio europeo delle lingue (PEL) come strumento individuale grazie al quale una persona può descrivere le proprie competenze linguistiche nelle diverse lingue che parla. Anche nella messa a punto del Portfolio europeo per le lingue la Svizzera – e in particolare il Canton Ticino con l'allora consulente per le lingue Christoph Flügel – ha dato un contributo importante, tant'è che il primo PEL accreditato dal Consiglio d'Europa con il n.1 è stato quello svizzero, stampato da Casagrande a Bellinzona.

Infine, in un progetto della conferenza regionale svizzero-tedesca della CDPE, sono stati elaborati dei descrittivi più puntuali per i livelli da A1.1 a B1.2 allo scopo di poter descrivere in modo più significativo la progressione dell'acquisizione linguistica durante la scuola dell'obbligo. Sulla base di questi descrittivi più precisi contenenti degli "item" comunicativi sono stati sviluppati degli esercizi validati empiricamente che sono indicati per un determinato livello di competenza e concepiti apposta come strumento di valutazione. Ne è stato tratto uno strumento didattico commercializzato con il nome di "Lingualevel".

Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue ha avuto un grande impatto sull'insegnamento delle lingue. Alla base del QCER sta la concezione di competenza linguistica come capacità di risolvere un determinato compito comunicativo in una determinata situazione, mobilitando risorse cognitive, affettive e volitive (conoscenze, capacità, atteggiamenti). La competenza esprime dunque il saper agire del soggetto e per questo si parla nell'insegnamento delle lingue di "approccio orientato all'azione". Sviluppare competenze implica, dal punto di vista didattico, il ricorso ad attività diverse da quelle necessarie per l'apprendimento delle singole risorse. Per l'acquisizione di competenze, l'allievo viene confrontato con situazioni più articolate, significative, per le quali è necessario l'uso di saperi e capacità. Tali saperi e capacità non sono pertanto solo di natura linguistica: il fatto di usare la lingua in diversi contesti fa sì che gli allievi debbano trovare delle strategie per risolvere il compito che viene loro posto. Devono disporre di strategie metacognitive che orientano certi processi, come per esempio le

strategie di pianificazione, di valutazione e di revisione. A queste si aggiungono strategie di apprendimento grazie alle quali gli allievi possono al meglio gestire il proprio apprendimento. Siccome una parte importante di queste strategie sono di natura implicita, è importante che gli allievi vengano aiutati a prenderne coscienza per poterne fare uso nel migliore dei modi.

Come detto sopra, il QCER ha avuto un impatto molto forte a livello europeo perché grazie ai suoi descrittori, che definiscono in modo graduale dei livelli di competenza linguistica per le diverse abilità, ha reso possibile un confronto tra approcci e metodologie di insegnamento fino allora difficili da paragonare. Si è creato un linguaggio comune del settore che, proprio grazie al concetto di competenza su cui si basa, mette in risalto quanto il discente sa piuttosto di sottolineare errori e lacune. In un primo momento il QCER è stato però utilizzato riducendolo ai suoi descrittori scalati su sei livelli di competenza; in realtà esso contiene numerose altre idee interessanti, che sono state integrate nella didattica delle lingue negli ultimi dieci anni. Ne è un esempio il concetto di competenza plurilingue e interculturale che viene valorizzata nei diversi piani di studio attualmente in elaborazione a livello svizzero ed europeo.

Il fatto di suddividere la competenza linguistica in cinque ambiti permette di descrivere in modo differenziato la progressione dell'apprendimento di una lingua (le abilità ricettive si sviluppano più velocemente, mentre quelle produttive necessitano di un tempo maggiore). Questa strutturazione concettuale della competenza porta anche ad una nuova definizione del plurilinguismo: l'apprendimento delle lingue non consiste in una semplice acquisizione di competenze indipendenti in una o più lingue separate, ma nello sviluppo di un repertorio linguistico nel quale tutti gli elementi diventano parte di una competenza plurilingue complessa che evolve nel tempo. Infatti, come viene esplicitato nel QCER, «questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi». Concretamente questo significa che l'allievo, quando affronta l'apprendimento di una lingua, non parte da zero, ma dispone già di un sapere linguistico in altre lingue (per esempio vocaboli, strutture sintattiche, strategie di studio e di comunicazione). Attraverso una didattica che si propone di attivare queste pre-conoscenze (didattica integrata, detta anche didattica del plurilingu-

guismo) l'allievo viene stimolato ad attingere alle sue risorse linguistiche e strategiche, mettendole a frutto per l'apprendimento di una successiva L2.

La lingua non solo strumento di comunicazione, ma anche di pensiero e di cultura

La lingua non è però mero strumento di comunicazione: essa assume una funzione essenziale di strutturazione del pensiero. Jim Cummins ha teorizzato negli anni '80 la distinzione tra un uso della lingua che dipende fortemente dal contesto e che è prevalentemente orale, e un uso scritto senza un rapporto diretto con il contesto. Mentre il primo uso necessita delle capacità di base di comunicazione interpersonale (le cosiddette BICS, *basic interpersonal communicative skills*), capacità che, nella prima lingua, vengono acquisite ancora prima della scolarizzazione, si sviluppano fino all'età adulta e servono per l'uso quotidiano nelle interazioni linguistiche in un contesto familiare e talvolta anche professionale, il secondo uso necessita di competenze cognitive di natura più complessa (le cosiddette CALP, *cognitive academic language proficiency*). Mentre le BICS dipendono fortemente dal contesto e sono poco esigenti dal punto di vista cognitivo, le CALP, per contro, si sviluppano in situazioni relativamente distaccate dal contesto immediato, come avviene per esempio nell'insegnamento scolastico, e sono più impegnative dal punto di vista cognitivo. Le CALP sono strettamente legate alla literacy degli allievi e sono fondamentali per la loro riuscita scolastica. Per questo motivo lo sviluppo di queste competenze cognitive complesse nella lingua di scolarizzazione è di enorme importanza e rappresenta uno dei primi compiti della scuola. Esse sono anche fondamentali per la successiva acquisizione di una lingua seconda in quanto formano una tela di fondo di competenze che vengono utilizzate nello sviluppo di tutte le lingue imparate in seguito e quindi formano una sorta di matrice per lo sviluppo della competenza plurilingue descritta sopra.

Il rapporto tra lingua e cultura

La lingua si situa sempre all'interno di una cultura e ne è, al tempo stesso, espressione e strumento. Per poterla imparare a fondo è necessario acquisire certe competenze interculturali e socioculturali riferite ad essa. Può essere utile a questo punto ricordare la definizione che l'UNESCO ha voluto dare della cultura nella sua dichiarazione universale sulla diversità culturale: «La cultura in senso lato può essere considerata come l'insieme de-

gli aspetti spirituali, materiali, intellettuali ed emozionali unici nel loro genere che contraddistinguono una società o un gruppo sociale. Essa non comprende solo l'arte e la letteratura, ma anche i modi di vita, i diritti fondamentali degli esseri umani, i sistemi di valori, le tradizioni e le credenze.» Questa definizione si ricollega alla competenza interculturale così come viene definita nel QCER ed è stata successivamente sviluppata e descritta nel *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)* pubblicato nel 2007 dal Consiglio d'Europa come complemento al QCER. Per gli autori del CARAP non è possibile realizzare l'obiettivo di un'educazione al plurilinguismo senza un lavoro sistematico che porta su conoscenze, capacità e soprattutto atteggiamenti propri delle dimensioni linguistiche e culturali. Tale lavoro agevola la riflessione sulla lingua e la presa di coscienza di affinità e differenze tra lingue che spaziano da aspetti strettamente linguistici fino ad aspetti legati ai valori culturali. Si sta facendo sempre più strada la convinzione che l'insegnamento delle lingue debba anche contemplare la competenza plurilingue e interculturale. Già Goethe, che viaggiò per quasi un anno in Italia e descrisse la sua esperienza nella celebre opera *Viaggio in Italia*, ebbe a dire: "Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen" (colui che non sa le lingue straniere, non sa nulla della propria).

Oltre a permettere agli allievi di operare dei transfert nell'ambito della riflessione sulla lingua e di sviluppare degli atteggiamenti (saper essere) di apertura e di curiosità verso le altre culture, un approccio del genere permette anche di tematizzare la diversità linguistica presente nelle classi. Va qui ricordato che secondo le ultime cifre pubblicate nel 2010 nel *Rapporto sul sistema educativo svizzero*, il 23% della popolazione scolastica nella scuola dell'obbligo non ha come prima lingua la lingua di scolarizzazione. Da numerosi studi si sa che tale valorizzazione della lingua d'origine è un fattore molto importante per lo sviluppo armonioso degli allievi bi- e plurilingui.

Talvolta viene contrapposto lo studio della lingua come strumento di comunicazione allo studio della lingua come espressione di cultura. In realtà, come spiegato sopra, la lingua è sempre espressione di entrambe le cose; ciò che cambia è il peso dato alle singole parti nel corso della scolarità e in particolare nel passaggio dalla scolarità dell'obbligo a quella del post-obbligo. Mentre il lavoro sugli aspetti interculturali si presta

bene per la scuola dell'obbligo, nell'insegnamento liceale c'è una compresenza di aspetti legati allo studio della cultura in senso lato, così come definita sopra dall'UNESCO, e di aspetti di natura più letteraria che vengono approfonditi attraverso lo studio della letteratura prodotta in tale ambito culturale. Un discorso parallelo si deve fare per lo sviluppo delle competenze comunicative dove si passa da un insegnamento incentrato sulle BICS ad un insegnamento sempre più centrato sullo sviluppo delle CALP, vale a dire di quelle competenze cognitive di natura accademica necessarie per l'analisi del testo letterario, competenze tra l'altro descritte nei livelli alti della scala del QCER.

Per concludere, l'impostazione dell'insegnamento delle lingue incentrato sulle competenze ha segnato un profondo cambiamento di paradigma dentro e fuori dalla scuola. Ha creato un linguaggio comune che ha reso possibile confrontare l'insegnamento delle diverse lingue nelle diverse nazioni europee e non. Per quanto riguarda il mondo della scuola, l'insegnamento delle lingue incentrato sulle competenze è stato adottato in maniera differenziata dai vari settori scolastici. Quello che rimane invece invariato ed è parte integrante del concetto di competenza linguistica è la centralità della lingua come strumento di comunicazione, di pensiero e di espressione culturale.

Bibliografia

- Candelier, M. (coord.) et al. (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: ECML.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: National Dissemination Center, 3-49.
- Hutterli, S. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse: état des lieux – développements – perspectives (Etudes + rapports 34B)*. Berne: CDIP
- Il sito del Consiglio d'Europa: <https://hub.coe.int/it>
- Il sito dell'UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>



Le competenze mediali: i codici di una nuova Lingua 3?

Spartaco Calvo, ricercatore presso il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi, DFA-SUPSI

I mezzi di comunicazione di massa affermatasi nel secolo scorso hanno avuto un impatto culturale ed economico importantissimo. Ciò nonostante, l'apprendimento della codifica e della decodifica dei messaggi da essi veicolati è stato per decenni demandato dalla scuola alla formazione terziaria e alla socializzazione professionale. Un discorso a parte lo merita l'insegnamento dei fondamenti della storia e dell'estetica del cinema, ma anche in questo caso, almeno nel contesto svizzero e ticinese, il sistema scolastico tende a promuoverlo indirettamente, incoraggiando gli allievi a partecipare ad attività di divulgazione realizzate da istituzioni culturali esterne.

Nel nuovo Millennio, l'affermazione e la rapida e difficilmente prevedibile diversificazione funzionale degli strumenti informatici, hanno portato allo sviluppo di politiche scolastiche che permettono agli allievi di padroneggiare le nuove tecnologie. Negli Stati Uniti, già nel 1991, il *National Literacy Act* comprendeva l'uso del computer tra le competenze di un individuo completamente alfabetizzato. Progressivamente, la consapevolezza della necessità di favorire l'acquisizione di questi saperi si è diffusa a livello globale. Il Ticino, come vedremo nel dettaglio, sta raccogliendo queste sfide, studiando e sperimentando modalità didattiche e organizzative volte non più solo a favorire la capacità di fruire in maniera consapevole di contenuti mediali, ma, anche e soprattutto, di garantire lo sviluppo di competenze tecniche e culturali che rendano gli allievi in grado di produrre questi messaggi.

Una similitudine potenzialmente calzante – non tanto per i metodi, quanto per le finalità – è quella che esiste tra l'educazione ai media e la didattica delle lingue. L'approccio alla cultura cinematografica è paragonabile alle lingue classiche – mira cioè a fornire gli strumenti indispensabili a comprendere i contenuti, ma non ambisce a dare quelli necessari a produrli – mentre l'insegnamento delle nuove tecnologie è assimilabile a quello degli idiomi moderni, che deve consentire anche di ampliare le possibilità di comunicare.

L'approccio ai mezzi di comunicazione di massa del Novecento

Nel secolo scorso, la radio e la televisione erano considerati strumenti capaci di influenzare in maniera determinante il modo di pensare delle popolazioni. Le riflessioni di pensatori come Bernays (1927) e, soprattutto, la passata esperienza sull'uso propagandistico

dei media fatto dai regimi totalitari, avevano indotto la maggior parte degli Stati europei a porre sotto il controllo democratico questi mezzi di comunicazione. La Svizzera non si è discostata da questo approccio ed ha istituzionalizzato un sistema radiotelevisivo fondato sul monopolio del servizio pubblico. I media elettronici erano considerati come strumenti dotati di un potenziale educativo intrinseco, l'emittente di servizio pubblico era perciò percepita come un vettore di cultura e agli autori delle trasmissioni era riservato un ruolo per certi versi analogo a quello del docente. I costi di produzione dei messaggi e la grande forza di persuasione a loro attribuita hanno fatto sì che l'istruzione ai codici del loro linguaggio fosse rivolta unicamente a chi sarebbe stato chiamato a servirsene nell'interesse della collettività; come, in un certo senso, l'apprendimento della pedagogia è riservato a chi intende intraprendere la professione di insegnante.

Un fattore che ha allontanato questi mezzi di comunicazione dai banchi di scuola è stato indubbiamente l'affermarsi in Europa, dalla fine degli anni '70, del modello televisivo statunitense fondato sulle emittenti commerciali, il cui linguaggio – definito da Umberto Eco (1983) “neotelevisivo” – è più idoneo ad attrarre il pubblico piuttosto che a cercare di arricchirlo da un punto di vista culturale. Il rapporto tra cinema e sistema scolastico è, invece, più sinergico; il suo spazio nelle griglie orarie è comunque limitato: una recente ricerca del *British Film Institut* (Reid e altri, 2012) lo stima, nelle scuole di cultura generale in Svizzera, non superiore al 5%. La stessa indagine rileva però come esista, nel nostro paese, una solida infrastruttura educativa informale che garantisce ai giovani la possibilità di sviluppare un approccio competente alla cinematografia. Dal 2011, l'associazione culturale *Cinéducation* coordina a livello nazionale le varie proposte formative, preparate da cineclub e festival regionali.

In Ticino l'approccio alla pedagogia del cinema è rappresentativo di quello nazionale. Uno studio della SUPSI (Candeloro/Morici, 2013) evidenzia come gli insegnamenti formali siano impartiti quasi esclusivamente da istituzioni di formazione terziaria (USI, SUPSI, CISA), mentre nel Secondario I e II essi sono quasi assenti. La rete informale è invece ricca e intrattiene un solido legame con il sistema educativo. Tra le principali organizzazioni che contribuiscono all'alfabetizzazione cinematografica degli adolescenti vi è senz'altro il *Festival internazionale del cinema giova-*

ne *Castellinaria*. Destinata a bambini più piccoli, è, invece, l'offerta dell'associazione *La Lanterna Magica*, che ogni mese propone l'introduzione guidata a un film di qualità. Più focalizzata sul settore medio-superiore è l'iniziativa *Cinema e Gioventù* legata al *Festival internazionale del film di Locarno*. Non si possono, inoltre, dimenticare i contributi dei cineclub, come ad esempio il *Circolo del cinema di Bellinzona*. In sintesi si constata come il sistema scolastico ticinese abbia un rapporto distaccato ma non disinteressato con il cinema. Nel secolo scorso la produzione di contenuti mediali era realizzabile solo a livello industriale e con costi elevati; la possibilità concreta di partecipare a questo processo era, di fatto, preclusa alla grande maggioranza della popolazione. È dunque comprensibile che l'approccio educativo classico si sia limitato ai prodotti cinematografici definibili attraverso canoni artistici consolidati. Questa modalità di avvicinamento ai contenuti mediali classici mantiene ancora la sua validità, tanto più che la costante diminuzione dei costi dei materiali di ripresa permette oggi alle associazioni culturali di iniziare a proporre sperimentazioni che consentono ai ragazzi di avvicinarsi anche agli aspetti produttivi del cinema.

L'avvicinamento alle nuove tecnologie della comunicazione

Secondo un importante filone di teorici dei media, tra cui Henry Jenkins (2007), una delle cause della diffusione e della differenziazione funzionale delle tecnologie della comunicazione è data dall'accelerazione di un fenomeno in atto da tempo: quello della *convergenza dei media*. Esso consiste nel progressivo avvicinamento, e nell'intersezione, fra tre grandi aree: i contenuti editoriali, le telecomunicazioni e l'informatica.

Ciò permette a determinati media (ad esempio il web) di riprodurre i contenuti prodotti da altri (ad esempio la televisione). Concretamente oggi può avvenire che una singola persona con uno *Smartphone* faccia un filmato, o ne riproduca uno televisivo, e lo condivida con una collettività (si pensi ai canali di *Youtube*).

Questo progresso tecnologico ha avuto importantissime ripercussioni, tanto nella vita economica e professionale degli individui, quanto in quella sociale.

Attualmente è impensabile che un professionista delle scienze umane possa svolgere il suo lavoro senza avvalersi dell'informatica e delle telecomunicazioni; analogamente, persino mestieri che già nell'etimologia del



©iStock.com/Devonyu

loro nome indicano una vocazione artigianale e manuale, come il meccanico e il falegname, sono ora svolti con l'intenso supporto di queste nuove tecnologie.

Le interazioni sociali sono a loro volta cambiate: dagli albori dell'umanità le relazioni quotidiane tra gli individui erano, nella grande maggioranza dei casi, bidirezionali e immediate, ancora fino a pochi anni fa chi non aveva lo status di personaggio pubblico era in sostanza impossibilitato a comunicare i propri pensieri con una moltitudine eterogenea d'individui. Oggi, con l'avvento dei *Blog* prima, e dei *Social Network* poi, una parte consistente della popolazione lo fa regolarmente. I sistemi scolastici sono molto sollecitati da questi cambiamenti, poiché, da un lato, devono mettere in condizione gli allievi di poter sviluppare le competenze necessarie ad affrontare una formazione terziaria e un mondo del lavoro in cui l'uso delle tecnologie è in co-



stante evoluzione; dall'altro, devono contribuire a renderli capaci di fare un uso consapevole delle opportunità sociali offerte dai nuovi mezzi di comunicazione. A questa duplice sfida corrispondono altrettanti approcci all'alfabetizzazione mediale.

Vi è innanzitutto un orientamento, che si potrebbe definire “funzionalista”, che si interroga sulle capacità che un individuo deve possedere per rispondere ai requisiti imposti dal progresso tecnologico (Erstad, 2004). Uno dei modelli che si rifanno a questo approccio propone una suddivisione in due aree di competenza: la raccolta e la gestione di informazioni e la loro produzione e condivisione (Adunson/Nordlie, 2003). Il primo ambito riguarda, oltre alle conoscenze tecniche dello strumento in uso, anche la capacità di trovare le informazioni, ad esempio sul web, valutarne l'attendibilità, selezionarle e capire l'uso che è possibile farne.

Il secondo concerne le competenze nell'usare gli strumenti adatti a creare informazioni, o a modificare quelle trovate e, infine, le capacità nel condividerle in modo corretto.

Complementare alla visione sopraenunciata, ve n'è un'altra, maggiormente “interazionista”, che non considera neutrale il mezzo di comunicazione.

Numerosi studi – e possiamo limitarci a citarne due recentissimi che riguardano l'uso dei media (Schulz/Quinto/Cafaro, 2013) e di internet (Zraggen/Mainardi, 2012) in Ticino – evidenziano come i ragazzi in età scolare subiscano il fascino, sia dell'oggetto tecnologico in sé, ad esempio lo *Smartphone*, sia dei prodotti immateriali ad esso associati, come i *Social Network*. Questa fascinazione, indotta dal fatto che si tratta di beni promossi con campagne di marketing sofisticate, ha come conseguenza che molti giovanissimi dedichi-



©iStock.com/chris_lemmens

no una parte significativa del loro tempo libero ad una sorta di comunità virtuale di pari. In questa ottica è necessario che l'educazione ai media favorisca uno sviluppo simbiotico di competenze comunicazionali e sociali che permettano una presa di coscienza sul come le interazioni mediate tra più persone abbiano regole diverse rispetto a quelle faccia a faccia. Non è possibile, infatti, dare per scontato che i diversi medium, concepiti al fine di produrre profitti, siano progettati in maniera da minimizzare i rischi per gli utenti meno consapevoli.

Concretamente, il sistema scolastico ticinese – che opera con un certo grado di autonomia, seguendo le linee strategiche nazionali definite dal *Centro svizzero delle tecnologie dell'informazione nell'insegnamento* sulla base delle raccomandazioni del Consiglio federale e della CDPE – progetta soluzioni strutturali che fanno fronte alla nuova realtà sociale. Utili indicazioni in tal senso emergono dal rapporto del gruppo di lavoro

ro *Nuove tecnologie nell'insegnamento – e-education* (2012), che definisce le linee di sviluppo future in questo ambito. Innanzitutto gli autori evidenziano come l'adeguamento della scuola debba passare per un cambiamento di paradigma rispetto al passato. I conseguimenti degli ultimi decenni – in particolare per quanto riguarda la dotazione di infrastrutture e la loro messa in rete – hanno portato ad un incremento dell'uso delle nuove tecnologie da parte di docenti e allievi, ma senza che questo si sia tradotto in una diffusione ed in una generalizzazione di nuovi modelli di insegnamento e di apprendimento. Lo sviluppo di piattaforme didattiche e di altri strumenti che permettono la propagazione reticolare e non più verticale della conoscenza è stato, infatti, sovente il frutto di sperimentazioni slegate tra loro. Le conclusioni del rapporto attribuiscono un'importanza capitale alla capacità del sistema scolastico di rendersi autonomo nella gestione della multimedialità. In questo senso, probabilmente la creazione di un centro di competenza che abbia tutti gli strumenti concettuali – una conoscenza dei piani formativi, delle risorse a disposizione e dell'evoluzione dei mezzi tecnici – può permettere un approccio globale e coerente del mondo della scuola alle nuove tecnologie e consentire così, da un lato, la definizione delle competenze comunicazionali indispensabili agli allievi e, dall'altro, l'elaborazione di un piano di formazione dei docenti in grado di integrare la tecnologia nei temi trasversali della scuola.

Verso un cambiamento di paradigma

L'evoluzione del rapporto che intercorre tra scuola e mezzi di comunicazione è sintomatica di come i dispositivi formativi debbano essere in grado di recepire i mutamenti tecnologici e sociali. I media del Novecento erano strumenti che permettevano a pochi individui di inviare messaggi alle moltitudini. La prevenzione dei rischi associati a questa pratica era demandata ad altre istituzioni collettive, ad esempio a chi era chiamato a definire un monopolio del servizio pubblico. A parte la sporadica possibilità di fruire di prodotti audiovisivi utili ad integrare le lezioni, il compito del sistema scolastico era limitato alla collaborazione con le associazioni culturali in modo da permettere agli allievi di apprezzare i capolavori del cinema, che erano considerati come le opere classiche della cultura greca e romana: arricchenti, ma costruite mediante codici linguistici sostanzialmente irriproducibili.



©iStock.com/gh007

L'accelerazione del progresso tecnologico ha radicalmente mutato i fondamenti di questa relazione. La scuola è ora confrontata con una società in cui l'alfabetizzazione mediale è un prerequisito per seguire una formazione terziaria e per svolgere la maggior parte delle professioni. Essa fa fronte, inoltre, ad un presente in cui gli adolescenti, e sempre più sovente i preadolescenti, fanno un largo uso dei mezzi di comunicazione, di cui hanno spesso una grande competenza d'uso, abbinata però ad un'assoluta ingenuità sociale.

In questo contesto, la scuola deve appropriarsi di un ambito di conoscenza – quello dei media – di cui aveva ritenuto di poter delegare l'insegnamento ad altre istituzioni. Le indicazioni che giungono dal sistema scolastico rivelano la necessità di dotarsi di strutture che gli permettano l'autonomia decisionale indispensabile ad elaborare un approccio globale alle nuove tecnologie. Solo un impegno diretto e articolato del mondo della scuola può, infatti, supportare gli allievi nell'ac-

quisizione delle competenze necessarie ad avvalersi di strumenti che – tanto nell'ambito professionale, quanto in quello sociale – stanno assumendo i connotati di una lingua viva.

Bibliografia

- AA.VV. (2013). *Nuove tecnologie nell'insegnamento – e-education*, Bellinzona: DECS.
- Audunson, R. / Nordlie, R. (2003). *Information literacy: the case or non-case of Norway?* Library Review, 52,7.
- Bernays, E. (1927). *The verdict of public opinion on propaganda*, New York: Universal Trade Press Syndicate.
- Candeloro, J.-P. / Morici, L. (2012). *Palazzo del cinema di Locarno. Approfondimento sui potenziali di sviluppo di attività formative in situ*, Manno: SUPSI.
- Eco, U. (1983). *Sette anni di desiderio*, Milano: Bompiani.
- Erstad, O. (2004). *PILOTer for skoleutvikling (PILOTS for school development)*, UniPub. Report no. 28. ITU, University of Oslo, TD43, numero 1.
- Jenkins, H. (2007). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Reid, M. (ed.) (2012). *Screening Literacy: Film education in Europe*, Bruxelles: European Communion.
- Schulz, P. / Quinto, S. / Cafaro, T. (2013). *Accesso ai media, uso dei media e rendimento scolastico: primi risultati di un'indagine pilota in due classi di scuola elementare*, Scuola ticinese, 318, XLII.
- Zraggen, L. / Mainardi, M. (2012). *Minori in internet*, Manno: SUPSI.



Le competenze socio-emotive: avere a che fare con sé, avere a che fare con gli altri

Davide Antognazza, docente presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

Le competenze socio-emotive riguardano la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle di saper instaurare relazioni positive con gli altri. Alcune tra queste abilità emergono già dai primi anni di vita, altre si sviluppano durante l'infanzia e l'adolescenza grazie soprattutto a un adeguato rapporto tra gli adulti e i soggetti in età di sviluppo, beneficiando inoltre delle esperienze con il gruppo dei pari. Ad ogni modo, l'aspetto su cui si intende porre l'accento in questo contributo¹ riguarda l'educabilità a tali competenze. Esse non sono, cioè, frutto di sensibilità innate o di particolari attenzioni di adulti illuminati nello stimolare nei bambini l'attenzione al vissuto proprio e a quello altrui. Non sono neppure capacità impermeabili alla stimolazione e insensibili all'uso. Come il termine stesso *competenza* sta a indicare, sono aspetti della nostra personalità che possono essere meglio padroneggiati se adeguatamente coltivati e se messi al centro degli obiettivi educativi di una comunità che si vuole occupare in maniera globale della crescita positiva dei propri membri in età evolutiva.

Tra le varie proposte teoriche che si ritrovano nell'ambito dell'attenzione allo sviluppo delle competenze socio-emotive, quella che sembra più interessante prende spunto dagli studi di Howard Gardner (1983), uno dei principali autori che ha permesso di ampliare il concetto di intelligenza umana, proponendo la teoria delle intelligenze multiple. Nella sua riflessione, l'autore ha esaminato gli aspetti di intelligenza intrapersonale e interpersonale, che sono fortemente legati alla dimensione sociale e affettiva della vita. Una nozione precisa di "intelligenza emotiva" (IE) è stata in seguito proposta da Salovey e Mayer (1990) e resa popolare da Daniel Goleman (1995). Goleman presuppone l'esistenza di cinque aspetti della IE: (1) capacità di comprendere le nostre emozioni; (2) gestione dei nostri sentimenti; (3) auto-motivazione; (4) riconoscere le emozioni negli altri, (5) strutturare relazioni positive. Questa concezione innovativa di intelligenza, in contrasto con l'idea che razionalità e sentimenti debbano rimanere separati, è stata poi confermata da recenti studi neuropsicologici. Le Doux (1998) e Damasio (1994) hanno infatti dimostrato che il pensiero e le emozioni operano in connessione tra loro, rendendoci ciò che siamo.

Le competenze socio-emotive, secondo la definizione del CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)², il più importante istituto di ricerca mondiale sul tema, sono le seguenti:



©iStock.com/quavondo

- *Consapevolezza di sé*: riconoscere le proprie emozioni, individuare e coltivare i propri punti di forza e le proprie qualità positive.
- *Consapevolezza sociale*: comprendere i pensieri e i sentimenti degli altri, e apprezzare il valore delle differenze umane.
- *Gestione di sé*: monitoraggio e regolazione delle proprie emozioni, impegno per il conseguimento di obiettivi pro-sociali.
- *Capacità relazionali*: stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti basate sulla cooperazione, attivare tecniche di comunicazione efficace, negoziazione dei conflitti, capacità di resistere alla pressione sociale.
- *Prendere decisioni responsabili*: valutare con precisione le situazioni, valutare soluzioni etiche ai problemi in modo da promuovere il proprio benessere e il benessere degli altri.

Queste competenze rappresentano una difesa contro la pressione del gruppo, i comportamenti negativi, il bullismo, i comportamenti poco educati, l'assunzione di rischi. Gli allievi con buone competenze sociali e consapevolezza emotiva riescono infatti meglio sia socialmente che scolasticamente (Marmocchi et al., 2004), sono più motivati ad impegnarsi negli studi, a collaborare con altri bambini e nel gestire lo stress (AA.VV., 2003).

Note

¹ Il presente contributo, oltre che dalle esperienze dell'autore, è ispirato dal lavoro in team svolto con Lorenza Rusconi-Kyburz, Luca Sciaroni e Anne Careen Schrimpf sul tema delle competenze socio-emotive.

² www.casel.org, consultato il 13 novembre 2013.

44 | **Bibliografia**

AA.VV. *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*, CASEL, UIC, 2003.

Blandino, G., *Quando insegnare non è più un piacere*, Milano: Cortina, 2008.

Damasio, A., *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam Publishing, 1994.

Gardner, H., *Frames of Mind*, New York: Basic Books, 1983.

Goleman, D., *Focus. The Hidden Driver of Excellence*, Harper, 2013.

Le Doux, J., *The Emotional Brain*, London: Weidenfeld and Nicolson, 1998.

Mariani, U., Schiralli, R., *Intelligenza emotiva a scuola*, Trento: Erickson, 2012.

Marmocchi, P., Dall'Aglio, C. & Zannini, M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento: Erickson, 2004.

Salovey P. & Mayer J. 1989-90, *Emotional Intelligence – in Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9 (3) 185-211.

Competenze socio-emotive e formazione degli insegnanti

Alla luce delle teorie sopra esposte, il padroneggiare le competenze socio-emotive appare come una sorta di “condizione quadro” per poter lavorare in una classe dove la qualità delle relazioni e la capacità degli allievi di gestire le proprie emozioni garantiscano un buon clima di apprendimento. Diventa quindi interessante impostare la formazione degli insegnanti, di base e continua, in modo che quello che il buon senso dà per quasi scontato – il saper, cioè, avere a che fare con sé e con gli altri – divenga uno degli argomenti su cui soffermarsi, non certo in termini clinici ma prettamente educativi (Mariani, Schiralli, 2012). Occorre, infatti, liberare i vissuti che influenzano la capacità di attenzione e le abilità di collaborazione, dando cittadinanza a quanto in classe è comunque presente, dunque gli stati emotivi di allievi e insegnanti, unitamente alla loro capacità di entrare in relazione gli uni con gli altri in un ambiente che vivono per diverse ore ogni settimana. Come ricorda Giorgio Blandino (2008), le competenze emotivo-relazionali stanno, o dovrebbero stare, alla base della professione del docente. La mancanza di tali capacità, infatti, porta non solo a interventi educativi non appropriati e inefficaci, ma potrebbe anche portare a disagi e sofferenze per gli stessi docenti. Occorre infatti prepararsi al grande coinvolgimento affettivo-relazionale che la professione docente comporta, sia per rispondere alle sollecitazioni della comunità sia per non incorrere in rischi di burn-out che sono sempre possibili.

Si può fare?

Nel concludere questo breve intervento, che intenzionalmente ha avuto un taglio prettamente teorico-concettuale, desideriamo riflettere sulla praticità di quanto qui presentato. In una scuola in cui, a detta di molti, crescono le richieste agli insegnanti da parte della società, è venuta a mancare l'alleanza con le famiglie e la pressione sulle “cose da fare” diventa sempre più insistente: dove e come trovare spazio per ulteriori contenuti?

Le emozioni e le relazioni sono già presenti in classe: se non ce ne occupiamo, esse potranno avere un'influenza negativa sulla prontezza ad apprendere e sul clima di lavoro. In ogni ordine di scuola dovrebbe essere possibile, mentre a volte è necessario, trovare qualche occasione per discutere delle relazioni o ragionare insieme su cosa vuol dire “sentirsi in un certo modo” quando si

sta in classe. Questo può essere fatto attraverso attività specifiche e mirate, ma soprattutto è possibile parlare di sé e degli altri in quasi ogni momento dell'attività didattica. Ciò può avvenire ponendo l'accento su come ci si sente nell'affrontare un compito di matematica, ragionando su quali tipi di rapporti umani possono instaurarsi in una certa area geografica, soffermandosi sullo stato d'animo di due personaggi storici che si trovano su versanti opposti in una delle tante guerre che hanno, purtroppo, costellato il passato del genere umano. Ancora più facilmente, si possono evidenziare vissuti emotivi, scelte individuali e rapporti umani trattando di letteratura, si può parlare di sensazioni personali guardando un'opera d'arte, si può lavorare sul gruppo e sulle sue relazioni in una palestra scolastica.

Qualche anno fa, un dirigente scolastico si chiedeva se avesse senso per dei docenti parlare con gli allievi di emozioni, non essendo loro stessi sempre in grado di padroneggiare le proprie. Dal momento che, come abbiamo visto sopra, le emozioni sono comunque presenti in classe, si ritiene importante dare agli allievi la possibilità di specchiarsi nelle emozioni degli adulti, di comprendere che quanto sentono non è qualcosa di strano, da rimuovere e non verbalizzare, ma è semplicemente una componente della loro personalità. Non è possibile negare, e neanche ignorare, la presenza delle emozioni in classe. Occorre invece mostrare come avere a che fare con ciò che sentiamo dentro di noi, presentando esempi di gestione di sé e delle proprie relazioni nonché utilizzando termini come “concentrazione”, “attenzione” o “focalizzazione”, parole che descrivono l'atteggiamento corretto non solo della persona matura, ma soprattutto del soggetto che apprende (Goleman, 2013). Concludendo, si vuole dare evidenza ad alcune affermazioni fondamentali per comprendere come, in ogni ambito educativo, non si possa fare a meno di accompagnare lo sviluppo di queste competenze trasversali:

- si possono insegnare le competenze socio-emotive, mentre si insegna;
- si ha a che fare con sé e con gli altri, mentre si insegna;
- si ha a che fare con sé e con gli altri, mentre si impara.



Competenze: cui bono?

Gianni Ghisla, PhD, laureato in pedagogia (lic. phil. I) con studi complementari in filosofia ed economia e dottorato in scienze della comunicazione sul tema del rapporto tra competenze e formazione

Con il presente contributo si vuole dare spazio a una voce critica che offre ulteriori spunti di riflessione rispetto al tema delle competenze. | 45

Impariamo per la scuola o per la vita?

“Non scholae sed vitae discimus”! ‘Non impariamo per la scuola, ma per la vita’, secondo il motto che abbiamo fatto nostro, questo sarebbe stato l’auspicio dei latini. In realtà, se stiamo a Seneca, autore della sentenza, l’antica visione era ben altra. Nelle *Epistole morali*, il filosofo manifesta il proprio realismo critico nei confronti dell’insegnamento scolastico, quando afferma: “Pure negli studi soffriamo di intemperanza come in ogni altra attività: *non impariamo per la vita, ma per la scuola*”. Viene dunque da chiedersi perché mai abbiamo rovesciato l’antica saggezza? Vivesse oggi, Seneca sarebbe verosimilmente ancora più convinto del suo giudizio. In particolare per il fatto di trovarsi a confronto con una scuola fattasi sistema, quindi ben più organizzata, strutturata e autonoma rispetto a quanto fosse possibile in epoca romana. Come dire che la scuola istituzionalizzata moderna è un mondo “artificiale e protetto”, diverso dunque dalla vita reale di tutti i giorni, nei confronti della quale nutre una sorta di complesso. Vi è un’ambiguità di fondo all’origine di questo stato di cose: la scuola, soprattutto quella dell’obbligo, deve preparare le giovani generazioni alla vita, ma lo deve fare appunto da un contesto “fuori dalla vita stessa”, al contrario di quanto succedeva fino all’avvento della modernità, quando i giovani imparavano a vivere e a lavorare nella bottega dell’artigiano o nell’ambito della famiglia. Ebbene, il successo di cui gode la nozione di *competenza* negli ultimi decenni ha parecchio a che vedere con questo stato delle cose. Vediamo perché.

Come portare la vita dentro la scuola?

Fin verso la fine dell’Ottocento le aule scolastiche moderne – accoglievano magari anche 50-70 allievi – erano un luogo di disciplinamento e di esercitazione spartana delle capacità di leggere, scrivere e far di conto; il tutto svolto in modo arido, su libri che poco o nulla avevano a che vedere con la realtà quotidiana, talvolta anche in latino. In seguito, grazie anche ai contributi delle scienze pedagogiche e psicologiche e ad una migliore formazione dei maestri, si moltiplicarono gli sforzi per avvicinare la scuola alla vita. Da qui, il passo verso il rovesciamento della saggezza di Seneca risultò molto facile, quasi obbligato.

La scuola iniziò ad andare oltre il rigore spartano. Lo fece cercando di mettere bambini e giovani a loro agio, facendoli ‘fare’, facendoli ragionare e creando

un clima emotivo positivo, favorevole all’apprendimento e alla crescita. Fu questa la data di nascita della cosiddetta ‘pedagogia attiva’, intenzionata proprio a portare maggiormente la vita dentro la scuola. Il Ticino ha avuto all’inizio del secolo scorso con Maria Boschetti-Alberti una rappresentante riconosciuta e apprezzata di questa riforma della scuola. A ragion veduta, possiamo affermare che l’impegno per una scuola più vicina alla vita e più attenta ad insegnare un sapere vivo, utile e motivante è diventato una costante della pedagogia e della didattica moderne.

La scuola: un terreno fertile per la nozione di competenza

La nozione di *competenza* è di uso abbastanza recente, essendosi diffusa a partire più o meno dagli anni ’60 del secolo scorso, in primo luogo negli ambienti economici. Nella scuola, dove ha trovato un terreno assai fertile, ha avuto per così dire buon gioco. Infatti, come nozione e concetto tocca proprio le corde sensibili del bisogno profondo della scuola moderna di aprirsi e dell’ideale di superare la sua congenita artificiosità, così da rendere significativi l’insegnamento e l’apprendimento. Già favorita da questa cultura scolastica, la *competenza* ha potuto godere – per restare in metafora – di un fertilizzante pregiato: le aspirazioni tipiche e dominanti della nostra epoca, ossia la spinta verso l’utilità, la produttività e l’efficienza a tutti i costi. Facilitata da una singolare convergenza dunque, ecco che negli ultimi decenni la scuola accoglie la nozione di *competenza* per rispondere tanto ad un proprio bisogno profondo quanto alle logiche dell’epoca, a quello che potremmo chiamare lo *Zeitgeist*. Cominciano a fare presa le idee secondo cui occorre andare oltre i saperi ‘inerti’, come sono stati (impropriamente) chiamati, e occorre legare quanto si fa a scuola in modo sistematico all’agire quotidiano: la cosiddetta *Handlungsorientierung*, così presente nei discorsi e nella scuola d’oltralpe. Cresce la volontà di dotare gli allievi di saperi pratici, meglio se pronti all’uso, possibilmente forieri di successo e comunque somministrati in modo da poter essere verificati e controllati. È questa, da un punto di vista prettamente didattico, la grande stagione del cosiddetto ‘insegnamento e apprendimento per obiettivi’.

La nozione di *competenza* è dunque figlia del suo tempo, esprime aspirazioni, bisogni e valori tipici della nostra epoca. In questa accezione, il suo primo mar-

da una decina d'anni vengono ormai mutuati dal mondo aziendale metodi di gestione come i sistemi di qualità ISO e, di conseguenza, si tenda a considerare l'allievo alla stregua di un cliente (a cui bisogna evidentemente sempre dare ragione...).

La nozione di *competenza* che abbiamo evocato è latrice di una cifra fondamentale tecnico-economica e si sta rivelando come un potente volano di diffusione delle relative aspirazioni nella realtà scolastica. A scanso d'equivoci: se c'è una cosa da evitare, è negare al sistema economico il diritto di contribuire a definire finalità e contenuti della scuola, ci mancherebbe! Il problema, come vedremo ancora più oltre, non è questo, il problema ha più semplicemente a che vedere con il rischio di sopraffazione e con il venir meno dell'equilibrio tra esigenze tecnico-economiche, culturali e politiche.

Parlare di *competenze* in questo senso significa mettere al centro dell'attenzione la fruibilità immediata e mirata della conoscenza, quindi dei contenuti della scuola: occorre imparare per avere delle capacità ben definite e verificabili, il cui principale valore aggiunto è, in definitiva, la spendibilità sul mercato. Per ottemperare a questa esigenza, la scelta dei contenuti da insegnare a scuola deve essere funzionale all'acquisizione di *competenze*, intese appunto quali capacità specifiche. Il valore della conoscenza come tale non è pertanto più prioritario, così come non lo è più il patrimonio culturale di una società, anche con le sue peculiarità regionali, così come si sedimenta nelle discipline scientifiche e nelle tradizioni. Prioritario e degno di attenzione è ciò che può servire allo sviluppo di capacità specifiche che possono essere benissimo anche di carattere cognitivo. Vediamo un esempio. Si ponga che l'allievo debba acquisire la *competenza* di capire e spiegare le ragioni e i meccanismi che presiedono le grandi rivoluzioni della storia. A questo scopo si può fare riferimento ad una delle tante rivoluzioni della storia umana. Quindi, potrebbe succedere che l'allievo raggiunga l'obiettivo (la *competenza*) senza che nella sua carriera scolastica abbia mai sentito parlare della Rivoluzione francese o di quella russa. La qual cosa non ci parrebbe né sensata né auspicabile.

Questa logica e il relativo modo di procedere sono ben visibili in quello che attualmente può essere considerato il vero e proprio punto di arrivo del discorso delle *competenze* nel nostro paese: il nuovo piano di formazione per la scuola obbligatoria dei Cantoni della

Svizzera tedesca, il 'Lehrplan 21', emanazione del mandato costituzionale di armonizzazione della scuola. Negli ultimi mesi questo piano di formazione è passato attraverso un'ampia consultazione (www.lehrplan.ch). Ebbene, il principio di scelta dei contenuti da insegnare vi viene definito come segue: "Orientarsi alle *competenze* significa selezionare conoscenze e contenuti specifici e inserirli in opportunità di apprendimento in modo che tramite quelle conoscenze e quei contenuti le *competenze* richieste dal programma possano essere acquisite e rafforzate" (trad. e evid. GG¹). Le conoscenze e i contenuti non sono più dei fini con una propria ragione d'essere, si sono trasformati in mezzi. Ciò significa che alla storia, oppure alla geografia o al tedesco si attribuisce un senso che prima di tutto ha da essere strumentale. Questa è la logica economica. Dal momento in cui prevale, comporta l'offuscamento del valore intrinseco della conoscenza, quella conoscenza e quel sapere che, sia concesso dirlo, costituiscono uno dei pilastri fondamentali della libertà, della nostra civiltà democratica, ma anche del nostro benessere.

Ma il 'Lehrplan 21' a cui facciamo riferimento è significativo e illustrativo anche per un'altra fondamentale ragione: la logica del controllo. Intanto la sua impostazione è perfettamente in linea con quella della maggior parte dei programmi realizzati nel nostro paese negli ultimi due decenni e in pressoché tutti i settori scolastici. Anzi, porta quei programmi, fondati sulle *competenze*, ad un grado di perfezione tecnica finora mai raggiunto. Si tratta di un'imponente opera di oltre 550 pagine che elenca qualcosa come 4500 (quattromilacinquecento!) obiettivi di apprendimento. Le dimensioni e l'ingegneria che lo contraddistinguono – basti pensare che ad ogni obiettivo corrisponde una sigla con ben 5 posizioni – sono di per sé significative e mostrano come siamo confrontati con il chiaro intento di pianificare e controllare la formazione nel suo insieme. Il 'Lehrplan 21' si intende esplicitamente come "strumento di pianificazione per insegnanti, scuole e autorità", vuole "orientare genitori, allievi, scuole e insegnanti dei settori seguenti, le alte scuole pedagogiche e i produttori di manuali scolastici", definisce infine i "vincoli" in termini di *competenze* il cui raggiungimento deve essere assicurato dagli insegnanti ('Lehrplan 21', Überblick und Einleitung, pp. 1 e 7). Possiamo immaginarci il piano di formazione come una grande rete a maglie strette con cui

Note

¹ L'originale tedesco: "Kompetenzorientierung des Unterrichts heisst, spezifische Stoffe und Inhalte so auszuwählen und als Lerngelegenheiten zu gestalten, dass erwünschte lehrplanbezogene Kompetenzen daran erworben oder gefestigt werden können" (Lehrplan 21, Einleitung, p. 6).

i vari livelli del sistema scolastico, comprese le attività di insegnamento e apprendimento, vengono per così dire pilotati, ispezionati e verificati costantemente. Affinché ciò sia possibile, le *competenze* vengono definite come obiettivi di apprendimento molto dettagliati, corrispondenti a capacità verificabili: ciò che l'allievo ha imparato deve essere in qualche modo osservabile e quantificabile, così che il cerchio del controllo si possa chiudere.

L'idea che l'insegnamento abbia un carattere formativo e contribuisca alla crescita interiore del giovane e allo sviluppo della sua personalità e identità non viene peraltro negata (cfr. 'Lehrplan 21', Einleitung, p. 1), ma passa in subordine rispetto alle esigenze veicolate da un'ingegneria scolastica che, per certi versi al di là delle intenzioni di chi l'ha sviluppata, arrischia di soffocare le qualità e i pregi più preziosi della nostra scuola. Fra questi occorre annoverare il lavoro responsabile e creativo degli insegnanti. Le tendenze che abbiamo tracciato vanno proprio verso l'attribuzione all'insegnante del compito di trattare e poi verificare gli obiettivi di apprendimento, dopodiché potrà spuntare la relativa lista disponibile sul sistema intranet della scuola, come di fatto già è il caso in diversi istituti scolastici. Ci pare innegabile che ciò comporta il forte rischio di una crescente deprofessionalizzazione dell'insegnante, di una contrazione delle sue responsabilità e di un preoccupante logorio della sua identità.

Da quanto esposto possiamo concludere: la nozione di *competenza* così come si sta diffondendo e così come viene utilizzata nella maggioranza dei programmi si riduce alle cosiddette capacità e rappresenta due cifre fondamentali e strettamente connesse tra loro della nostra epoca: l'una economica, ad immagine delle logiche della razionalità del mercato e dell'efficienza strumentale, l'altra politica, ad immagine della prassi del controllo capillare del cittadino, controllo che ovviamente non si può fermare sulla soglia delle aule scolastiche.

Competenza e scuola: orizzonti diversi sono possibili

Ma il potenziale insito nella nozione di *competenza* fa sì che l'uso descritto, pur essendo quello attualmente dominante, non sia l'unico possibile. La critica alla sua declinazione tecnicista ed economicista si sta rafforzando, alimentata tra l'altro dalle reazioni al men-

zionato 'Lehrplan 21', la cui rielaborazione è già stata annunciata. Da un punto di vista pedagogico e didattico la nozione di *competenza* offre notevoli possibilità per aprire orizzonti diversi, improntati ad una rinnovata tradizione umanistica, a valori democratici e al riconoscimento del valore culturale intrinseco della conoscenza. Molteplici esempi lo dimostrano.

Illustriamo questo potenziale sulla base del Piano di formazione della Scuola media, attualmente ancora in vigore e noto a molti lettori di *Scuola ticinese*. Elaborato a suo tempo con il decisivo contributo del compianto Franco Lepori e con la partecipazione determinante degli esperti di materia, il Piano ha il pregio di aver accolto la sfida delle *competenze*, ma di non cadere nel trabocchetto della loro riduzione a delle mere capacità, con le conseguenze appena descritte. Senza entrare nei dettagli, sia solo evocato come quel Piano miri ad una formazione, improntata sì alle *competenze*, ma ampia, intesa cioè ad integrare da un lato aspetti culturali, umani e sociali e dall'altro lato conoscenze, capacità e atteggiamenti. E tutto ciò con una priorità: l'acquisizione delle conoscenze. Alla fondamentale domanda "Che cosa deve aver imparato il giovane alla fine della scuola dell'obbligo?", la risposta del Piano è netta: "egli deve aver acquisito conoscenze, ma deve anche aver imparato a fare e aver maturato atteggiamenti" (Piano di formazione, Bellinzona, 2004, p. 8). Sullo sfondo di un orientamento formativo definito nei suoi aspetti essenziali, è poi compito delle materie, e questo sia detto a scanso di equivoci, indicare quali siano nello specifico i saperi, le conoscenze da insegnare.

Il lettore avrà intuito che quella utilizzata nel Piano di formazione della Scuola media non è la stessa nozione di *competenza* discussa in precedenza. Come tanti altri concetti importanti – si prendano ad esempio quello di motivazione o di intelligenza –, anche quello di *competenza* soffre di polisemia. È inevitabile, come è inevitabile che poi il significato predominante tenda ad essere quello in linea con lo spirito del tempo. La nozione di *competenza* per così dire alternativa è facilmente comprensibile se ricorriamo all'etimologia: il latino *competere* (cum-petere / petere = chiedere, aspirare, tendere a qualcosa) indica l'azione dell'andare insieme, far convergere in un medesimo punto, come pure dell'incontrarsi, coincidere, essere capace di, spettare, gareggiare... Come si vede, il potenziale di significati è ampio, permette in ogni caso di pensare

50 | **Bibliografia**

Boldrini, E., & Ghisla, G. (2006). *Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz*. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico. In E. Poglia (Ed.), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo* (Quaderni, pp. 17–34). Lugano: Università della Svizzera Italiana (USI).

Ghisla, G. (2009). *Competenza e formazione. Per una ricostruzione della Bildung. Osservazioni teoriche e riferimenti empirici in ordine al concetto di competenza*. Lugano: Università della Svizzera Italiana (USI) / PhD.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
Merlini, F. (2009). *L'efficienza insignificante*. Bari: Dedalo.

alla *competenza* come a una convergenza, nel nostro caso una convergenza di risorse diverse. Ragioniamo pertanto di *competenza* come di una convergenza di conoscenze, capacità e atteggiamenti (quindi risorse), necessari quando si affronta la vita con i suoi compiti, le sue sfide, i suoi problemi. È evidente che una nozione di questo genere bandisce ogni forma di riduzionismo a favore dell'idea di integrazione e di equilibrio dei saperi.

Allora poniamoci la domanda fondamentale: che cosa dovrebbero sapere i giovani per essere in grado di affrontare al meglio le sfide del futuro? Certo, hanno bisogno delle conoscenze, di saperi che riflettono il nostro patrimonio culturale, e che sono, al di qua di una loro fruibilità immediata, il presupposto anzitutto per comprendere, poi per agire. Sono quindi i saperi, e non le *competenze*, ad essere la base, il fondamento e l'anima di ogni apprendimento. I saperi, più specificamente le conoscenze, non sono di per sé inerti, e chi le qualifica come tali incorre in un grossolano abbaglio. D'altro canto, e questo va detto a chiare lettere, le conoscenze non sono tuttavia sufficienti, devono essere completate e supportate da adeguate capacità (saper fare tecnici) e da consoni atteggiamenti (l'etica e la morale alla base del saper essere).

Qualche anno fa, era il 2001, l'amico Martino Beltrani, con il quale ho condiviso lavoro e molti impegni per la Scuola media, in uno dei frequenti scambi mi scriveva:

“Io sono un fautore acceso di tutto quello che rientra sotto l'etichetta “apprendimento per *competenze*” [...]. Ciò che non mi piace è l'etichetta “*competenza*”: un termine che mi pare poco felice perché dietro il concetto mi pare di veder spuntare delle ombre che mi fanno un effetto sinistro. Vedo l'ombra del mito rassicurante dell'osservabilità e della misurabilità come requisiti centrali del lavoro scolastico; vedo l'ombra della frantumazione dei processi didattici in una miriade di obiettivi lineari; vedo tronare certi abominevoli esercizi di ‘analisi del compito’ in senso comportamentista; vedo l'ombra della mano che picchia sul pollaio (aggiustiamo la terminologia e lasciamo tutto come prima); vedo l'ombra efficientista della scuola; vedo l'ombra di un azzeramento di fatto di tutta la dimensione più affettiva e contemplativa del conoscere.”

Che dire? Beltrani aveva (e ha) ragioni da vendere, le sue previsioni non hanno fatto altro che realizzarsi.

Eppure non c'è fatalità in questa situazione. Abbiamo la possibilità di cogliere e mostrare, nella migliore tradizione illuminista, il potenziale critico e costruttivo della nozione di *competenza*, così che possa servire diversamente alla formazione delle giovani generazioni in un'epoca di profonde trasformazioni. Più concretamente: facciamo sì ricorso alle *competenze*, anche nell'impostazione dei programmi, ma utilizziamole con i significati che ne possono fare un valido strumento per una scuola aperta, culturalmente arricchente e fondata sui valori della migliore tradizione umanistica.

Questa è la sfida che ci aspetta di fronte al diffondersi del riduzionismo tecnologico, dell'economicismo e del controllo sistematico. Una sfida che dobbiamo assumere come responsabilità di fronte ai nostri giovani.



Dall'insegnamento all'apprendimento: percorsi attraverso le competenze

Monica Caldelari, ispettrice scolastica delle scuole comunali

Elena Mock, ispettrice scolastica delle scuole comunali

Silvia Sbaragli, docente-ricercatore presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

Formare per competenza

Una didattica che favorisca il processo di insegnamento/apprendimento per competenze è da diversi anni un tema importante di dibattito internazionale, difficile da essere compreso in profondità, anche perché esistono varie definizioni e categorizzazioni del concetto, a volte dipendenti dalla disciplina a cui si fa riferimento (linguistica, scienze dell'educazione, gestione delle risorse umane, psicologia, ...), altre volte interne alle discipline stesse. A ciò si aggiunge la varietà di contesti e culture in cui viene utilizzata tale nozione che ne rende ancora più complessa l'interpretazione, basta pensare all'Inghilterra e alla Francia.

Etimologicamente il termine competenza deriva dal verbo latino *competere*, da cum e petere "chiedere, dirigersi a" e significa andare insieme, far convergere in un medesimo punto, mirare ad un obiettivo comune, finire insieme, incontrarsi, corrispondere, coincidere e gareggiare.

La competenza è "quel qualcosa" che fa sì che un soggetto esprima una prestazione che altri soggetti riconoscono come "competente". Diventa quindi importante definire in che cosa consiste "quel qualcosa" e come favorirne il suo sviluppo.

Il primo aspetto da rilevare è la differenza di approccio metodologico richiesto al formatore, che non dovrebbe essere più legato alle conoscenze/abilità che richiedono prestazioni semplici e puntuali, bensì a prestazioni complesse, basate sulla produzione di soluzioni a situazioni ricche, ampie, significative, basate sul vissuto e principalmente legate al mondo reale.

Secondo Le Boterf (1994, pp. 16-18) la competenza non è uno stato, ma un processo, e risiede nella mobilitazione di risorse dell'individuo (sapere teorico e procedurale, saper fare procedurale, esperienziale e sociale) e non nelle risorse stesse, e si configura quindi come un saper agire (o reagire) in risposta ad una determinata situazione-problema, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance, sulla quale altri soggetti (superiori o pari) dovranno esprimere un giudizio. La definizione di Le Boterf mette al centro il senso che il soggetto è chiamato ad assegnare al processo mobilitando le sue risorse interne, interpretando la situazione che affronta, prendendo decisioni competenti, progettando e portando a termine efficacemente azioni rispondenti alla situazione (Varisco, 2004, p. 107).

In questo processo assumono grosso peso elementi di conoscenza tacita e di intuizione personale: saper agi-

re diventa sapere cosa fare, quando farlo e perché farlo anche in situazioni nuove o impreviste.

A tal proposito Le Boterf (1994) scompone il saper agire in tre componenti: a) saper mobilitare, ossia recuperare e "mettere in campo" le risorse necessarie, anche trasformandole per adattarle alla nuova situazione; b) saper integrare, ossia non sovrapporre conoscenze nuove a quelle vecchie, ma saper costruire strutture di conoscenza coese e interrelate; c) saper trasferire, ossia saper utilizzare le risorse acquisite in situazioni nuove e mai affrontate prima. Il saper agire non si applica a singoli problemi ma a famiglie di situazioni problema (Rogiers, 2000, p. 66), ossia ad un insieme di situazioni che pongono l'allievo di fronte a sfide complesse, non risolvibili mediante la semplice applicazione di un'abilità, bensì che richiedono necessariamente la mobilitazione coordinata di più risorse.

Significati e finalità educative della matematica

Entrando nel contesto specifico della matematica, va sottolineato come tale disciplina proponga modi di pensare e di agire, situazioni e linguaggi che oggi incidono profondamente su tutte le dimensioni della vita quotidiana, sia individuale sia collettiva, consentendo di interpretare e valutare in modo critico le informazioni sempre più numerose e complesse offerte dalla società e di esercitare la propria appartenenza alla cittadinanza attraverso decisioni coscienti e motivate. Risulta quindi fondamentale perseguire l'obiettivo di raggiungere competenza in questo ambito e, come sottolineato nel concetto di "literacy matematica", definito nel Programma OCSE for International Student Assessment - PISA (OECD / OCSE 2012), lo sviluppo di tale competenza risulta ancor più cruciale all'interno del mandato specifico della scuola dell'obbligo; luogo quest'ultimo deputato a preparare adeguatamente le giovani generazioni ad assumere un ruolo attivo e responsabile di futuri cittadini.

Nella scuola, la matematica è quindi chiamata a fornire le risorse necessarie per affrontare con successo situazioni sia concrete, attinenti alla vita quotidiana, sia più astratte, attraverso la capacità di descrivere scientificamente il mondo tramite la modellizzazione dei fenomeni che lo caratterizzano. È tenuta anche a contribuire a sviluppare la capacità di critica e di giudizio, la capacità di affrontare l'incertezza, la consapevolezza che occorre motivare le proprie affermazioni, l'attitudine ad ascoltare, comprendere e valorizzare argo-



mentazioni e punti di vista diversi dai propri per poi farli agire in modo costruttivo con quelli personali; è altresì tenuta a favorire atteggiamenti adeguati per sviluppare forme di cooperazione e di integrazione sociale di cui oggi si avverte prepotentemente la necessità. Per fornire agli allievi questi strumenti, l'insegnamento della matematica deve avvenire in modo tale che gli apprendimenti formali acquistino senso, innestandosi su quelli informali, evitando che rimangano un fatto esclusivamente interno alla scuola, collegato al successo scolastico, senza legami con la realtà esterna,

contribuendo in tal modo anche a sviluppare negli allievi un atteggiamento positivo nei confronti di questa disciplina.

La costruzione di competenze matematiche per un allievo rappresenta un percorso ricco e a spirale nel quale quanto appreso in precedenza viene ritrovato, intrecciato, consolidato e sviluppato a più riprese. Per questo motivo le risorse che lo studente deve poter mobilitare nella scuola media devono essere viste come un'evoluzione di quelle attivate nella scuola elementare e ancora prima nella scuola dell'infanzia. Tutto ciò si

54 | **Bibliografia**

Le Boterf, G. (1994).

De la compétence: essai sur un attracteur étrange. Paris: Edition d'Organisation.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.

Sbaragli, S., Mammarella, I.C. (2010). L'apprendimento della geometria. In: Lucangeli D., Mammarella, I.C. (2010). *Psicologia della cognizione numerica. Approcci teorici, valutazione e intervento*. Milano: Franco Angeli, 107-135.

Trincherò, R. (2006). *Competenze trasversali?*
http://www.apprendimentocooperativo.it/img/competenze_trasversali.pdf

Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carrocci.

configura come un lungo processo nel corso del quale è sicuramente opportuno ed estremamente efficace mostrare agli allievi i forti legami esistenti tra la matematica e le altre aree culturali, proponendo percorsi che risultino coerenti in un'ottica di continuità educativa tra le scuole dell'infanzia, elementare e media.

Lavorare per competenze in ambito matematico: un'esperienza significativa

A partire dall'anno scolastico 2012-2013 abbiamo sperimentato con i docenti del primo ciclo elementare del I e II circondario alcuni progetti formativi con alla base un approccio di insegnamento/apprendimento per competenze, scegliendo la geometria quale ambito della matematica.

La formazione, tuttora in corso, si prefigge di sperimentare un percorso formativo in risposta alla necessità nei prossimi anni di implementare il Nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo previsto dal concordato HarmoS e di favorire un insegnamento/apprendimento il più vicino possibile alle strategie pedagogiche didattiche significative per lavorare per competenze.

A questo proposito, per apportare un cambiamento in particolare nell'ambito geometrico, occorre fare delle proposte che devono essere accompagnate da una significativa formazione continua; una formazione che valorizzi le conoscenze già acquisite e le pratiche note, innestandosi su di esse in maniera costruttiva, recuperando la conoscenza tacita maturata dai docenti nel corso della loro esperienza professionale.

È inoltre di fondamentale importanza che si identifichino progetti specifici da elaborare nel concreto delle classi offrendo feedback, accompagnamento agli insegnanti e confronto con gli altri, consapevoli del fatto che, sia per gli allievi sia per i docenti, la costruzione sociale delle competenze richiede la partecipazione a comunità di pratiche professionali.

Una formazione, infatti, ha valore e porta reali cambiamenti nelle pratiche se trova riscontro nell'operato del docente: è necessario che il docente sperimenti, nell'ottica della ricerca-azione, gli aspetti innovativi che la formazione permette di focalizzare.

Nello specifico del corso in oggetto, dopo aver proposto alcuni momenti teorici formativi sulla didattica della geometria, è stato chiesto ai docenti coinvolti di progettare e mettere in atto degli interessanti percorsi didattici con la collaborazione di Silvia Sbaragli e la supervisione in classe delle ispettrici. La progettazione e realizza-

zione dei percorsi è stata impostata tenendo conto dei principi sui quali si basa un approccio al lavoro per competenze, quali:

- partire da problemi tratti dal mondo reale e non “scollastici”, ossia, mettere l'allievo in condizione di imparare in “situazioni” che si avvicinano alla vita quotidiana;
- promuovere il ruolo attivo e costruttivo dell'allievo, coscienti del fatto che non si impara dagli stimoli ma dall'attività esercitata sugli stimoli, non si impara se non si costruisce la propria visione del mondo;
- proporre percorsi complessi, legati alle dimensioni della competenza, partendo dal presupposto che non si è imparato se non si sa leggere, affrontare, riflettere su un problema;
- promuovere un atteggiamento riflessivo, coscienti del fatto che non si impara dall'esperienza ma dalla riflessione sull'esperienza;
- promuovere l'apprendimento sociale, partendo dal presupposto che ciò che si sa non vale nulla se non vi è qualcuno che lo riconosce e ciò che non possiamo imparare da soli possiamo impararlo insieme.

I percorsi sono stati documentati, dando così la possibilità ai docenti di lasciare traccia di quanto scoperto/sperimentato e di fissare il sapere costruito su supporti concreti che hanno la funzione di interrogare i vissuti, di concettualizzarli e quindi, in ultima analisi, di implementare e sviluppare ulteriormente gli apprendimenti professionali. Tali percorsi sono stati in seguito suddivisi in tre diverse categorie: interdisciplinare, solidi, percorsi e plastici.

Vista la significatività dell'esperienza e del materiale creato è stata infine organizzata una mostra “Le botteghe della geometria” che tutti i docenti del I e II circondario hanno potuto visionare e apprezzare.

A testimonianza dell'importanza del lavoro svolto, la raccolta dell'esperienza sotto forma di schemi dei progetti svolti in classe con gli allievi e le tracce dei diversi progetti sviluppati sono visionabili sul sito <http://www.e-sco.ch/laboratorio.html>.



Dibattere per sviluppare competenze

Franchino Sonzogni, responsabile coordinazione, formazione, sviluppo e concorsi del progetto “La gioventù dibatte” in Ticino

Il progetto di educazione alla cittadinanza “La gioventù dibatte” | 55
permette di acquisire numerose competenze trasversali.

Da cinque anni in alcune sedi scolastiche ticinesi ha fatto il suo ingresso “La gioventù dibatte”, un progetto di educazione alla cittadinanza nato da un’idea del Consiglio d’Europa alla fine degli anni novanta, giunto in Svizzera nel 2005, in Ticino nel 2009 e promosso dalla Fondazione Dialogo.

Il progetto s’indirizza ai giovani dai 13 ai 19 anni, quindi dalla terza media all’ultimo anno delle scuole post obbligatorie.

Possiede una dimensione formativa e una dimensione competitiva, non obbligatoria, riservata a chi desidera partecipare ai concorsi di dibattito a livello cantonale e nazionale.

Punto di partenza del dibattito è un tema proposto dal docente o dai giovani stessi. Può essere un tema sociale, politico, economico, etico, sovente controverso e di attualità e quindi di grande interesse per i giovani. Questi, a titolo esemplificativo, alcuni temi assegnati in classe o nei concorsi:

- Si o no alla patente di guida dell’automobile a sedici anni?
- Si o no all’insegnamento dell’inglese nelle scuole elementari?
- Aumento del prezzo di sigarette e alcolici per combattere tabagismo e alcolismo?
- Internamento a vita per i criminali pericolosi?
- Si dovrebbe concedere il diritto di voto agli stranieri?
- Si dovrebbero proibire le ricerche scientifiche sugli animali?
- Si dovrebbero vietare i videogiochi violenti?
- Si dovrebbe proibire l’uso di Facebook ai minori?

Questi temi ci permettono di capire subito una prima sostanziale differenza fra il progetto “La gioventù dibatte” e la discussione solitamente proposta da numerosi docenti nelle classi. Quest’ultima è una sorta di conversazione libera, senza regole precise, che risponde a una domanda aperta, sul modello dei forum televisivi, in cui ogni allievo esprime il proprio punto di vista. Ne “La gioventù dibatte” invece avviene uno scambio di opinioni che richiede una decisione, una presa di posizione (favorevole o contraria) argomentata, rispetto a una domanda chiusa, secondo una metodologia ben strutturata.

Il dibattito vede impegnati quattro giovani: due a favore di una tesi e due contrari. È presente un garante del tempo, che annuncia il tema e scandisce le diverse fasi, ma non ha la funzione di moderatore del dibattito, che

deve essere gestito dagli stessi giovani, nel rispetto delle persone e delle idee. Il dibattito è suddiviso in tre fasi ben distinte e dura ventiquattro minuti:

- l’apertura: quattro interventi di due minuti per ciascun partecipante; scopo: prendere posizione sul tema;
- il dibattito libero: dodici minuti; scopo: chiarire le diverse posizioni;
- la conclusione: un minuto per partecipante; scopo: tracciare un bilancio del dibattito.

Il progetto può essere svolto in diverse materie a dipendenza del tema assegnato. Quelle più frequentemente sollecitate sono storia e civica, italiano (il cuore del progetto è il testo argomentativo), geografia, scienze, economia, diritto, filosofia.

Ludwig Wittgenstein ha scritto: “Su ciò di cui non si è in grado di parlare, si deve tacere”.

Per evitare il bla bla e l’aria fritta, per dibattere seriamente bisogna conoscere la materia, i fatti, i dati, le opinioni di persone competenti e autorevoli nel settore. Per questo motivo il dibattito non può essere improvvisato in classe, ma deve essere accuratamente preparato a casa. In questa fase i giovani sono chiamati a cercare informazioni, esplorando fonti diverse, utilizzando giornali, riviste, libri, interviste, internet. Il docente inizialmente coglierà l’occasione per guidarli nell’oceano infido della rete, rendendoli attenti ai limiti e ai rischi delle infinite nozioni del web. I giovani dovranno saper collegare le nuove conoscenze acquisite con quelle già in loro possesso e selezionare quelle più idonee per difendere le tesi in gioco nel dibattito.

Solitamente sono accordate dalle due alle tre settimane per documentarsi sul tema, per preparare e gerarchizzare le diverse argomentazioni, dalla più solida alla più fragile, al fine di avere per il dibattito più frecce, da usare a dipendenza delle circostanze, nella consapevolezza che alcune avranno una forza persuasiva maggiore di altre.

I giovani dovranno preparare sia le argomentazioni favorevoli sia quelle contrarie, perché non possono scegliere la tesi da difendere nel dibattito.

Questo punto, centrale nel progetto, ma particolarmente controverso e osteggiato da molti giovani e da qualche docente, ha la sua ragion d’essere nella finalità educativa di spingere l’adolescente, solitamente egocentrico, a decentrarsi per analizzare il problema da altri punti di vista. In questo modo è invitato a lasciare la spocchiosa certezza d’avere ragione, ad abbandona-

re i pregiudizi nei confronti delle posizioni avverse per studiare il punto di vista dell'altro e considerare la divergenza come un'opportunità d'apprendimento e di crescita e non un fastidioso ostacolo alla propria tronfia superiorità.

Durante il dibattito non si possono consultare documenti o leggere appunti.

Anche questo punto del progetto "La gioventù dibatte" è oggetto di lamentele da parte dei giovani e di qualche insegnante. L'obiettivo di questa rigida e limitante disposizione è quello d'impedire che il dibattito da scambio vivace di opinioni si trasformi in lettura di testi preconfezionati a domicilio e che da spumeggiante contesa collettiva a suon di botta e risposta diventi un soporifero momento di tediose letture personali.

Nel corso del dibattito i giovani non possono interrompere chi sta parlando. Hanno a loro disposizione un foglio bianco e una penna per annotare le obiezioni da formulare al momento in cui avranno nuovamente il diritto di parola. Quest'aspetto del progetto costringe i giovani a preparare e memorizzare una scaletta con le principali argomentazioni e i dati più importanti della materia da dibattere. Anche questo è un punto a favore del progetto. In un'epoca in cui da più parti si critica la scuola per l'assenza pressoché totale di esercizi mnemonici, "La gioventù dibatte" spinge i giovani a questo sforzo non sterile e fine a se stesso, ma funzionale all'efficacia del dibattito.

Con la proibizione assoluta d'interrompere chi sta parlando, fastidiosa e maleducata tecnica ormai dilagante nei talk show, nei dibattiti televisivi e nei forum anche di casa nostra, il progetto mira a potenziare l'ascolto dell'altro, a prestare la massima attenzione a chi sta di fronte ed esprime legittimamente le sue idee, a controllare le proprie emozioni, a riflettere prima di parlare.

Ma soprattutto questa regola d'oro rivela l'importanza accordata ai valori democratici del rispetto dell'altro e delle sue opinioni, dell'apertura costruttiva al pluralismo delle idee, nel solco della celebre frase attribuita a Voltaire: "Disapprovo ciò che dici, ma difenderò fino alla morte il tuo diritto di dirlo".

Nel dibattito un ruolo importante è pure accordato alla capacità del giovane di replicare e di convincere, mediante argomentazioni pertinenti, documentate, fondate su fatti inoppugnabili, su statistiche chiare e attendibili, e pertanto convincenti. Saper convincere gli altri con la forza del ragionamento e l'abilità oratoria è un'al-



tra competenza trasversale attivabile con questo stimolante progetto.

Un altro elemento che caratterizza "La gioventù dibatte" è la capacità di saper integrare le opinioni contrarie, quello che di positivo contengono, nelle proprie opinioni.

Ai giovani non bisogna aver paura di dire che, se esistono dei fondati presupposti, si può cambiare idea perché, come ammoniva Voltaire, "solo gli imbecilli non cambiano mai opinione".

Tra le competenze stimolate dal progetto è da annoverare anche l'uso della parola e del confronto verbale per affrontare e gestire i conflitti. Questa valenza non è da sottovalutare in un'epoca in cui, non solo fra i giovani, è invalsa la pessima abitudine di vilipendere il portatore d'idee diverse e di mettere le mani addosso anche in semplici casi di divergenza d'opinione. Insegnare ai giovani l'uso costruttivo della parola, preziosa risorsa dell'essere umano, è certamente un valore aggiunto, un'altra competenza trasversale acquisibile con questo progetto.

Un aspetto centrale del dibattito è naturalmente rivestito dall'espressione orale. Il giovane deve prestare la massima attenzione al lessico e alla sintassi, scegliendo con cura le parole più adatte per esprimere concetti e opinioni in modo fluido, ricorrendo pure agli

strumenti della retorica, che l'area disciplinare *italiano* si premurerà di fargli conoscere.

Com'è noto non si comunica solo con le parole. Nel dibattito un ruolo fondamentale è assunto dalla postura, dalla gestualità e dal contatto visivo con gli altri dibattenti e con il pubblico. "La gioventù dibatte" permette di lavorare a tutto tondo anche su questi elementi della comunicazione.

Se adeguatamente esercitato, il dibattito permette anche agli allievi timidi di avere più fiducia in se stessi, nelle proprie capacità, di accrescere l'autostima e di acquisire sicurezza nei propri interventi in pubblico.

"Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena". Questa celebre frase di Montaigne, ripresa da Edgar Morin, ben sintetizza il nocciolo del progetto "La gioventù dibatte".

Ai giovani dobbiamo certamente trasmettere delle conoscenze, il sapere disciplinare, ma nella formazione dell'uomo e del cittadino è essenziale lo sviluppo dello spirito critico, della riflessività e della capacità di pensare con la propria testa, di farsi un'opinione sui temi sociali, politici, economici, etici del nostro tempo, fondata in modo logico e documentato.

Al termine del dibattito i quattro allievi sono chiamati ad esprimere una valutazione dello scambio verbale a suon di argomentazioni. In seguito anche gli altri giovani, rimasti in silenzio ma sempre attenti al dibattito, sono invitati a esprimere una valutazione, tenendo conto di quattro criteri:

- la conoscenza della materia,
- la capacità di espressione,
- l'abilità di dialogare,
- la forza persuasiva.

Si tratta di una valutazione di tipo descrittivo, guidata da un questionario, in cui sono espresse delle considerazioni positive o negative, ma sempre in un quadro di rispetto dei compagni che hanno dibattuto, allo scopo di permettere loro una crescita e un miglioramento nei futuri dibattiti.

Anche la capacità di valutare se stessi e di valutare l'attività dei compagni di classe, di esprimere oggettivamente delle critiche costruttive, rientra nelle competenze essenziali della formazione del giovane.

"La gioventù dibatte" è un tassello importante dell'educazione alla cittadinanza e della formazione del giovane per un suo ingresso attivo, solidale e responsabile nella nostra società democratica. Grazie a dibattiti su temi diversi, talvolta anche in votazione popolare, il

giovane s'avvicina alle problematiche complesse del mondo in cui vive. Nello scambio d'idee impara a costruire la propria opinione, forgiandola con argomentazioni solide, nel rispetto del diritto alla diversità d'opinione.

Il dibattito si consuma in soli ventiquattro minuti, ma in realtà si snoda su un arco temporale di alcune settimane e comporta un lavoro di riflessione, di scrittura (le argomentazioni, nero su bianco, sono presentate al docente prima del confronto verbale) e orale, saturo di ricadute positive sul giovane dibattente.

Il dibattito, dalla sua preparazione a casa alla valutazione globale e individuale dei partecipanti, è un percorso educativo che consente di attivare, acquisire, sviluppare e perfezionare numerose competenze personali, sociali e cognitive, che vanno oltre le specifiche abilità disciplinari e che sono previste nei piani formativi scolastici nazionali nonché utili anche in ambiti professionali e sociali.

Competenze sviluppate da "La gioventù dibatte"

1.	Cercare, selezionare, ordinare e memorizzare fatti, dati, informazioni.
2.	Costruire la propria opinione e saperla argomentare.
3.	Comunicare e migliorare l'espressione orale.
4.	Ascoltare, replicare, convincere.
5.	Rispettare le idee diverse e integrare le opinioni contrarie.
6.	Sviluppare lo spirito critico, pensare con la propria testa.
7.	Affrontare i conflitti con la parola.



Il cosmo nella chimica

Giuseppe Lafranchi e Lucia Orelli Facchini, docenti presso il Liceo di Bellinzona

La funzione guida dell'estetica nella lettura scientifica dei processi chimici

| 59

Note

1
Cfr. K.R. Popper, *Autointerpretazione filosofica e polemica contro i dialettici*, in C. Crossner (cur.), *Filosofi tedeschi contemporanei*, trad. it. Roma: Città Nuova, 1977, 353: «lo ho mostrato che l'interpretazione dei testi (ermeneutica) lavora con metodi schiettamente scientifici.»

2
Cfr. Divisione della Scuola, UIMS, *Piano degli studi liceali*, Bellinzona, 6 novembre 2001, p. 11 e CDPE, *Piano quadro degli studi per le scuole di maturità*, Berna, 1994; si vedano ad es. Le competenze di base per le competenze logico-formali, epistemologiche, e scientifiche, p. 15.

3
Cfr. Benedino Gemelli, Giuseppe Laffranchi, Lucia Orelli Facchini e Griscia Pogliani, "I classici e la scienza: un'esperienza d'insegnamento interdisciplinare. Progetto monte ore del Liceo di Bellinzona (2008/2009)", *Scuola ticinese* No. 297: Anno XXXIX - Serie III - marzo-aprile 2010, 20 - 22 e UIMS, *Strumenti per l'insegnamento interdisciplinare della termodinamica nelle scienze sperimentali*, agosto 2011; in particolare Vol. I, *Il quadro concettuale*, Giuseppe Laffranchi, Cap. I, *Il coordinamento degli insegnamenti delle scienze sperimentali*, 1-20.

4
K. Mainzer, *Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlagen der Inter- und Transdisziplinarität*, 1993, in: V. Arber (Hg.), *Inter- und Transdisziplinarität. Warum? - Wie? / Inter- et transdisciplinarité. Pourquoi? - Comment?*, Bern/ Stuttgart/Wien: Haupt, 1993, 18 (traduzione degli autori dell'articolo).

5
Cfr. A. Giordan, *Une autre école pour nos enfants?*, Paris: Delagrave, 2002, 102.

6
J.-H. Poincaré, *Scienza e metodo*, cur. C. Bartocci, Torino: Einaudi, 1997 (1908), 14.

Introduzione

Un Lavoro di Maturità realizzato al Liceo di Bellinzona tra il 2012 e il 2013 ha inteso promuovere delle ricerche fondate sulla transdisciplinarità e indirettamente favorire la riflessione sull'utilità delle discipline, come il greco antico, basate sulla lettura e interpretazione¹ di testi altamente speculativi che fanno della curiosità e della meraviglia un atteggiamento culturale.

Coltivare la curiosità speculativa, stimolo preliminare di qualsivoglia ricerca scientifica, è uno degli obiettivi transdisciplinari alti del Liceo². Il Lavoro di Maturità ha in questo senso offerto la possibilità agli studenti di lavorare su un quesito fondamentale: "In che misura il ricercatore è incuriosito e portato a riconoscere e a comprendere quanto osserva dalla «simmetria», dall'«armonia» e dalla «semplicità»?". Analizzando e interpretando i prodotti di attività diverse di laboratorio chimico con l'applicazione consapevole di canoni estetici tradizionali i partecipanti sono stati chiamati a ragionare sul ruolo e sulla validità del canone del bello nel progresso della scienza in generale e della chimica in particolare.

Il progetto didattico

Questo progetto nasce da una riflessione attorno ai concetti di *interdisciplinarità* e di *transdisciplinarità* che ha impegnato gli autori anche in occasione di altri progetti di sperimentazione didattica a livello di sede e cantonale³.

Per chiarezza è bene fare un distinguo tra i due concetti ricorrendo alla definizione offerta da Klaus Mainzer:

«Parliamo di interdisciplinarità quando la cooperazione 'tra' (inter) le discipline rimane limitata a singole problematiche e avviene per un periodo di tempo preciso senza che le discipline coinvolte mutino i loro metodi e obiettivi. Accade però spesso che una tale cooperazione conduca 'al di là' (trans) di metodi e obiettivi disciplinari verso nuove strutture cognitive e scientifiche. Si parla allora di transdisciplinarità, termine che solleva l'antica questione filosofica sul carattere unitario della scienza e della conoscenza.»⁴

Di fatto, la collaborazione tra due docenti di discipline diverse (Chimica e Greco/Latino) ha permesso l'individuazione di un *organizzatore cognitivo*⁵ che oltrepassasse le barriere disciplinari. La scelta è caduta sul concetto di *bellezza*, intesa come guida cognitiva per leggere la realtà alla maniera di Poincaré.

«L'uomo di scienza non studia la natura perché ciò è

utile; la studia perché ci prova gusto, e ci prova gusto perché la natura è bella. [...] Non intendo parlare, naturalmente, di quella bellezza che colpisce i sensi, della bellezza delle apparenze qualitative [...] intendo parlare di quella bellezza più riposta che deriva dall'ordine armonioso delle parti, e che può essere colta dalla pura intelligenza.»⁶

La *bellezza* assume in questo Lavoro di Maturità il ruolo di metodo⁷ che guida lo studente nell'indagine e nella lettura della realtà. L'obiettivo didattico è stato perciò quello di sviluppare nello studente la competenza di creare dei ponti tra diverse aree della conoscenza, dotandosi consapevolmente di uno strumento cognitivo transdisciplinare per orientare la ricerca.

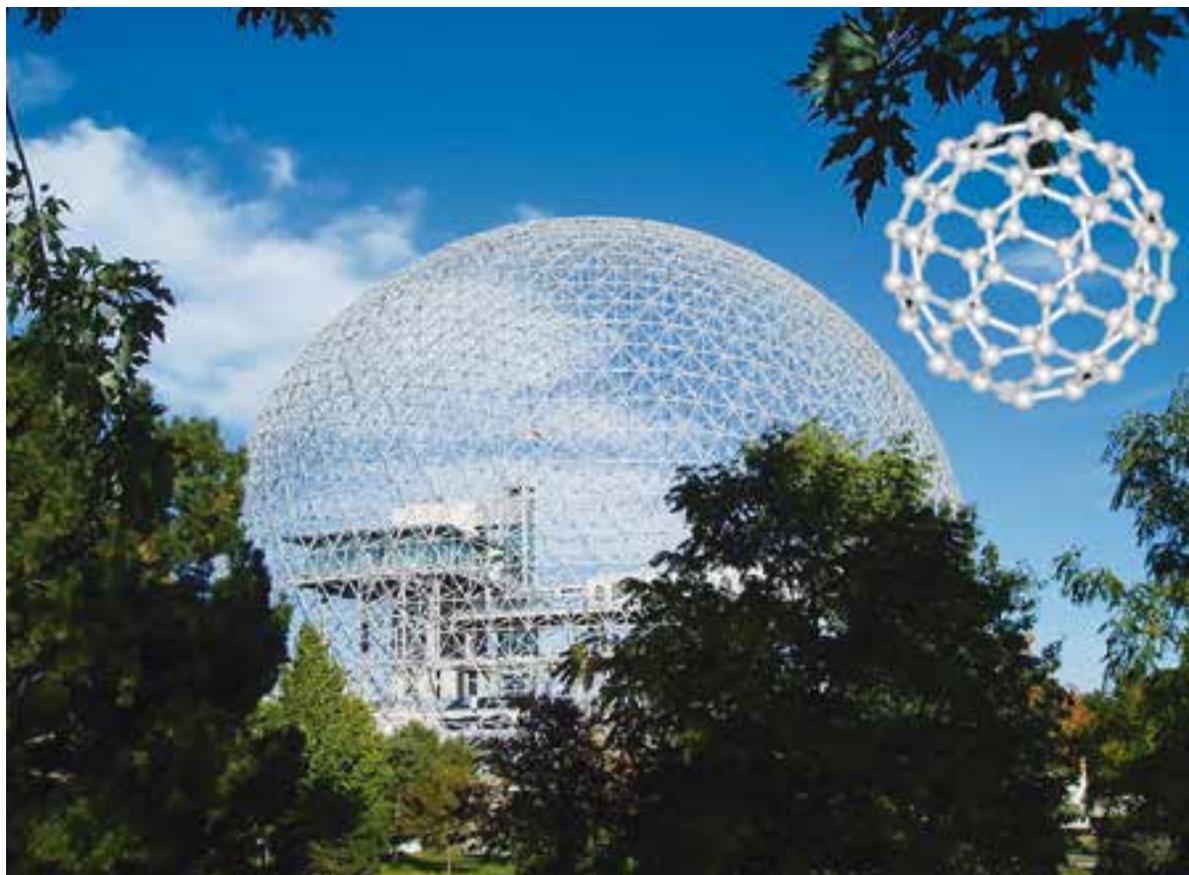
Realizzazione e risultati

La parte seminariale ha preso avvio con un'introduzione alla prima teorizzazione estetica di matrice pitagorico-platonica che ha segnato la nostra concezione della bellezza richiamandosi alle idee di «misura», «simmetria», «ordine» e «armonia» (descrivibili mediante rapporti numerici, in generale mediante la scienza aritmo-geometrica) ed esaltandole come chiavi di lettura straordinarie e universali non solo della realtà culturale e sociale, ma anche di quella naturale (in termini odierni: biologica, fisica e chimica).

È seguito l'esame del testo di Werner Heisenberg, padre della meccanica quantistica, *Il significato del bello nelle scienze esatte* (1971), che descrive la propria via 'platonica' (fatta di simmetrie e nessi armonici) attraverso la contraddizione del principio di causalità verso la progettazione del principio di indeterminazione.

L'introduzione si è conclusa con un accenno ai contributi moderni alla questione – fin troppo numerosi per la capacità ricettiva di un singolo essere umano – di varie discipline e metadiscipline: le psicologiche (ad esempio la psicologia della *Gestalt*⁸, che vede la percezione di «simmetria, armonia, bellezza» tra le tendenze universali innate), ma anche, tra le neuroscientifiche, quelle che riducono la mente al cervello e la psicologia alla biologia, come le più recenti ricerche neuroestetiche⁹ e neuroscientifiche cognitive¹⁰ che la vedono quale prodotto fondamentale del processo evolutivo, essendo ad esempio la simmetria un indice di qualità e salute.

In seguito si è discusso con i singoli studenti per individuare un'area di interesse da approfondire. Ad ognuna delle aree d'interesse gli allievi hanno associato una



Biosfera, padiglione dell'Expo 67 progettato dall'architetto Richard Buckminster Fuller, e struttura 3D della molecola di Buckminsterfullerene (Immagini CC tratte da Wikimedia Commons e adattate).

particolare lettura estetica, in grado di assumere la funzione guida per l'esplorazione in campo artistico – concentrando l'attenzione su un determinato artista nelle cui opere il concetto estetico scelto fosse particolarmente manifesto – e in campo scientifico-chimico, individuando un particolare esperimento da studiare in laboratorio.

A titolo di esempio, riportiamo la traccia del Lavoro di Maturità di Filippo Gaia, *Colore e forma. Un'indagine sui rapporti tra fenomeni sensibili e strutture invisibili*. L'allievo ha deciso di prendere in considerazione in maniera diacronica le spiegazioni del fenomeno sensibile del colore¹¹.

Nella parte teorica si è chinato sulle trattazioni del fenomeno cromatico in Democrito e in Platone cercando

di cogliere “nessi armonici” tra il fenomeno del colore percepito attraverso i sensi e la struttura della materia che crea il fenomeno, tra colori e forme geometriche astratte. Per Democrito e gli atomisti atomi e vuoto creano forme materiali. Le forme immateriali sono il concetto fondamentale di Platone che però nel *Timeo* spiega il colore con le forme fisiche.

In una seconda parte lo studente ha quindi saggiato la validità canonica dei “nessi armonici” accostandoli alle teorie del rapporto tra colori e forme di Johannes Itten durante il suo insegnamento al *Bauhaus* (1919-1923).

L'obiettivo della parte sperimentale è stato a questo punto «capire come approfondire, dal punto di vista della chimica, il rapporto tra il fenomeno del colore e

7

L'idea di “bellezza come metodo” rimanda al titolo del volume P. A. Dirac, *La bellezza come metodo. Saggi e riflessioni su fisica e matematica*, a cura di V. Barone, Milano: Indiana, 2013.

8

Cfr. Encyclopedia Britannica online s.v. “Gestalt Psychology”.

9

Cfr. ad es. S. Zeki, *Splendori e miserie del cervello: l'amore, la creatività e la ricerca della felicità*, Torino: Codice, 2010, oppure *International Network for Neuroaesthetics Stimulating research on the biological basis of aesthetics*.

10

Cfr. ad es. S. M. Platek, T.K. Shackelford, *Foundations in Evolutionary Cognitive Neuroscience*, Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 189 sgg.

11

Si noti che il tema è stato indagato anche linguisticamente: l'esame comparatistico tra lingue non imparentate tra loro mostra infatti che la terminologia per il colore non è strettamente arbitraria, ma presenta una impressionante traducibilità interlinguistica. Cfr. ad es. G. Lakoff, *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.

62 | **Bibliografia**

PH. Ball, *The self-made tapestry: pattern formation in nature*, Oxford: Oxford University Press, 2001.

PH. Ball, *Elegant solutions: ten beautiful experiments in chemistry*, Cambridge: The Royal Society of Chemistry, 2005.

R. Bodei, *Le forme del bello*, Bologna: Il Mulino, 1995.

H. Brunner, *Rechts oder links: in der Natur und anderswo*, Weinheim: Wiley-VCH, 1999.

S. Chandrasekhar, *Truth and Beauty. Aesthetics and Motivations in Science*, Chicago: Chicago University Press, 1987.

D.J. Cram, *From Design to Discovery: American Chemical Society*, Washington, 1990.

S. Givone, *Prima lezione di estetica*, Bari: Laterza, 2010.

G. Harsch, H.H. Bussemas, *Bilder, die sich selber malen*, Köln: Aulis-Verlag Deubner, 2003.

W. Heisenberg, *Il significato del bello nelle scienze esatte* [1971], in *Oltre le frontiere della scienza*, tr. S. Buzzoni, Roma: E. Riuniti, 1984, 186-189.

la struttura invisibile della materia.» In questo senso l'allievo ha esplorato la relazione esistente tra la struttura delle molecole dei coloranti (strutture invisibili) e il colore percepito dall'occhio umano (fenomeno sensibile). La linea guida per questa ricerca sperimentale è stata soprattutto l'intuizione di Democrito che «il colore non sia una qualità propria della materia, ma debba essere ricondotto a proprietà delle particelle [...] il colore può essere ricondotto alla forma e ai legami di particelle, ovvero alla struttura della materia»: associata al colore, insomma, armonicamente, la forma.

Per mezzo di un esperimento di chimica combinatoria, l'allievo è poi riuscito ad individuare le parti delle molecole di alcuni azocoloranti responsabili del colore, mettendo in evidenza nel contempo gli effetti di queste parti sugli spettri di assorbimento dei singoli coloranti.

Conclusioni

Il disegno del Lavoro di Maturità qui discusso ha permesso allo studente di indagare e capire in ambito filosofico, artistico e chimico-scientifico applicando la medesima chiave di lettura. La competenza di oltrepassare le diverse aree della conoscenza individuando uno strumento cognitivo transdisciplinare è risultata decisamente favorita dalla conoscenza e dalla lettura di Platone, formidabile palestra per la ricerca di modelli prototipici della realtà.

Tutto questo è senz'altro aderente al programma transdisciplinare della CDPE nel *Piano quadro degli studi per le scuole di maturità* (al capitolo *Le competenze comunicative, culturali ed estetiche*, p. 20): «L'incontro con la civiltà antica favorisce nell'allievo la maturazione di uno spirito critico grazie al continuo raffronto, attraverso i testi, tra il passato e il presente. Lo studente coglie così gli elementi sia di continuità sia di alterità tra la civiltà antica e quella moderna». Ribadisce inoltre la vitalità del mimetismo tradizionale (l'idea di bellezza come fatto di natura) e del platonismo in generale anche in campo scientifico.

Infine un'osservazione riguardante le prospettive di sviluppo del progetto didattico. Far circoscrivere all'allievo in modo autonomo la propria area di ricerca e affidargli la scelta della chiave di lettura estetica ci sembra a posteriori troppo ambizioso. In un'eventuale riproposta di questo Lavoro di Maturità, meglio sarebbe fornire a priori alcuni percorsi predefiniti tra i quali il singolo studente possa scegliere in base ai propri interessi.



Un ponte tra scuola e società

Adriano Agustoni, direttore della Scuola cantonale di commercio

La Scuola cantonale di commercio di Bellinzona (SCC), a partire dall'anno scolastico 2011-2012, ha introdotto nella propria griglia oraria un ampio contenitore di pratica professionale (Area di sperimentazione). La scelta è stata indotta dalla riforma della formazione professionale commerciale intervenuta su scala nazionale. Il nuovo quadro normativo ha reso necessari alcuni interventi sulla struttura della scuola senza che questi abbiano intaccato la duplice vocazione di istituto liceale che prepara al proseguimento degli studi e di istituto di formazione professionale che consente l'inserimento nel mondo del lavoro. Alla fine del percorso gli allievi ottengono una doppia certificazione, l'Attestato cantonale di maturità commerciale e l'Attestato federale di capacità di impiegato di commercio formazione estesa.

L'introduzione della pratica professionale non è stata finalizzata a scopi meramente formali, ma ha al contrario permesso di rilanciare all'interno dell'istituto la focale riflessione sulla necessità di rafforzare i collegamenti tra "sapere scolastico" e "sapere reale", due paradigmi che attraversano da sempre l'ultracentenaria storia della scuola.

Il passaggio è stato intenso e articolato ma inevitabile per una comunità scolastica da sempre chiamata, a scadenze regolari, a trovare e a ritrovare un equilibrio ambizioso e travagliato tra le due anime formative che la distinguono come *unicum* assoluto nel panorama delle scuole svizzere. Oggi la pratica professionale alla Scuola cantonale di commercio, congiuntamente alle citate implicazioni di carattere formale, si prefigge di far dialogare in modo più efficace la cultura scolastica tradizionale con un approccio formativo per competenze, binomio questo sempre più imprescindibile per garantire un inserimento autonomo e responsabile dei giovani nel contesto sociale, culturale e professionale di riferimento.

Un contesto in evoluzione

Il dibattito scientifico in corso da ormai un ventennio su scala internazionale, così come l'inesorabile evidenza dei fatti, richiamano la necessità di concepire una formazione capace di congiungere efficacemente due dimensioni, quella più generale e culturale e quella più pragmatica e orientata alla necessità del "saper agire" in un contesto di cittadinanza attiva, prima ancora che in funzione delle esigenze poste dal mondo della produzione.

Già dall'inizio degli anni Novanta, su propulsione di istituzioni internazionali, quali l'Organizzazione mondiale della sanità, la Commissione europea e l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, si sono profilati i primi tentativi volti a definire le principali *life skills*, le "abilità psicosociali", necessarie agli individui per assicurarsi un efficace e armonico inserimento all'interno della società. Le capacità di analizzare e di valutare la realtà in senso critico, di riconoscere e di controllare le proprie emozioni, di affrontare in modo flessibile le diverse situazioni, di comprendere gli altri, di interagire e di comunicare con diversi soggetti, di risolvere problemi e di prendere decisioni, hanno configurato un primo significativo assetto di valori tendenziali a cui avvicinare i giovani nel loro percorso formativo¹. Con l'affinarsi della ricerca e il contemporaneo cristallizzarsi dei nuovi paradigmi della società postindustriale, si sono ulteriormente definite le richieste in termini di competenze. Quelle intimamente collegate alle capacità di accedere e di utilizzare le conoscenze e le informazioni, facendo capo alle nuove tecnologie, di gestire correttamente le relazioni personali, di costruire forme di cooperazione, di affrontare efficacemente e risolvere situazioni conflittuali, di agire in modo autonomo, di intervenire in contesti complessi, di operare con modalità progettuali².

Un cambiamento difficile

I cambiamenti registrati nel processo di transizione alle società postindustriali, caratterizzate da sistemi produttivi massicciamente incentrati su organizzazioni che fanno della conoscenza il principale elemento propulsore, richiedono indispensabili adeguamenti nell'offerta formativa. Di fronte a tale quadro evolutivo la scuola deve fare i conti con i propri limiti, affrancarsi dagli aneliti di autoreferenzialità che a tratti la attanagliano e predisporre le necessarie contromisure. La SCC, naturalmente confrontata sia con il mondo degli studi superiori sia con il mercato del lavoro, risente forte tale necessità; la recente riforma del suo percorso di studi è stata e permane un momento significativo di "introspezione" e di confronto con il mondo esterno. L'importanza e la complessità delle richieste provenienti dalla società sono percepibili nitidamente; più difficile è trovare risposte adeguate che sappiano venire incontro efficacemente alle nuove condizioni. Nel nostro tempo il lavoro riveste un ruolo centrale per il funzionamento della vita sociale; una scuola moder-

Note

¹ Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.

² Battistelli A., Majer V., Odoardi C. (2002). *Sapere, fare, essere – Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.



na e dinamica è chiamata in misura crescente a saperne coglierne la dialettica, il valore e i limiti, le peculiarità, le richieste definite e, nel contempo, in costante sviluppo. Disattendere questi compiti significa esporre l'istituzione al rischio di accompagnare i giovani nell'approdo alla società deprivati dei necessari strumenti di decodificazione della realtà, di integrazione e di affermazione nel mondo del lavoro, situazione quest'ultima che si proporrà immediatamente dopo la fine dei quattro anni di studio o successivamente come naturale appendice ad un ulteriore segmento formativo. È quindi importante che la scuola sappia cogliere l'insieme delle esigenze fondamentali richieste dal mondo reale, che includono dimensioni legate all'intelligenza emotiva, alla creatività, al senso dell'estetica, alla capacità di essere portatori di visioni complessive e di operare con energia, tempestività ed efficacia all'interno di organizzazioni di persone.

Un laboratorio per lo sviluppo delle competenze

La posta in gioco che si propone ad un istituto che mira ad una solida formazione generale di tipo liceale e ad una qualificata preparazione in ambito professionale è

costituita dall'abilità nel costruire saperi attorno ai quali sviluppare, promuovere e valorizzare capacità e atteggiamenti adeguati ai nuovi e fluidi paradigmi di competenza e professionalità richiesti dal mondo della produzione, ma anche di fondamentale importanza per affrontare, con accresciute possibilità di successo, ordini di formazione superiori. Si tratta quindi di elaborare percorsi rivolti alla costruzione di una professionalità emancipata da ogni forma di addestramento o di acquisizione meramente strumentale ed esecutiva. In questa prospettiva l'attenzione della scuola è riposta principalmente all'offerta di una formazione che sappia coniugare conoscenze *generali* e *specializzate* (è questa una delle caratteristiche immanenti alle nuove forme produttive), che includa competenze attuarie costantemente più complesse e sofisticate, capacità nel saper affrontare l'evoluzione continua delle tecniche che sorreggono l'organizzazione e l'esecuzione del lavoro, ma anche competenze trasversali che richiamano le dimensioni comunicative, sociali e relazionali.

L'attività, le modalità e le peculiarità

La professionalità si apprende principalmente sul lavoro. È attorno a questo assioma che si costituiscono e

si strutturano le molteplici e articolate attività previste nell'ambito dell'Area di sperimentazione, che vedono l'allievo coinvolto nei primi tre anni del curriculum di studi in un contesto che accosta, emula e riproduce la poliforme realtà del lavoro in ambito amministrativo.

Tale contesto permette allo studente di confrontarsi con situazioni che si distanziano dalle tradizionali modalità con cui vengono impartite le lezioni nei diversi ambiti disciplinari e che lo vedono coinvolto operativamente in una comunità di lavoro alla quale vengono affidati mandati il cui svolgimento viene condotto con la coordinazione del docente. Con ogni evidenza, anche il ruolo dell'insegnante si adatta alla diversa cornice operativa e si rifà a quello di responsabile di settore o di attività esercitato in un contesto aziendale. Alla stessa stregua l'allievo si cala nella situazione, consapevole di contribuire con il proprio operato alla definizione di un processo lavorativo comune, assumendone conseguentemente le responsabilità che ne derivano.

Obiettivi ambiziosi

Attraverso l'Area di sperimentazione si perseguono principalmente obiettivi rivolti al raggiungimento di competenze operative, facendo riferimento alle conoscenze, alle capacità e agli atteggiamenti acquisiti negli ambiti disciplinari di riferimento.

L'allievo avrà dunque la possibilità di acquisire, sviluppare e perfezionare le competenze tecniche necessarie per lo svolgimento di mansioni di carattere amministrativo, dimostrando, nell'ambito di un processo di continua sistematizzazione e sincronizzazione del sapere, di effettuare gli opportuni collegamenti tra i principali ambiti disciplinari di riferimento (Economia aziendale, Comunicazione, Area lingue) e l'Area di sperimentazione.

Nel contempo si tratterà di far proprio ed incrementare progressivamente il bagaglio di competenze trasversali, quali le capacità di lavorare in gruppo, di sviluppare atteggiamenti propositivi, di dimostrare spirito critico, di acquisire autonomia operativa, di saper assumere responsabilità, di utilizzare con efficacia e pertinenza le nuove tecnologie nei processi lavorativi, di dimostrare versatilità nell'affrontare le situazioni, di interiorizzare comportamenti e approcci al lavoro eticamente sostenibili, solidali e rispettosi delle persone con cui si è chiamati ad operare.

La valutazione

Il cambiamento di paradigma nell'organizzazione dell'attività rispetto a quella svolta nelle differenti discipline, così come le caratteristiche intrinseche degli obiettivi che sono alla base dell'Area di sperimentazione, richiedono modalità di valutazione diversificate e articolate su strumenti e basi di osservazione peculiari alle molteplici situazioni che si vengono a creare.

Il docente, sin dall'attribuzione dei mandati individuali o di gruppo, illustra agli allievi gli obiettivi posti per poi sviluppare una strategia di valutazione del raggiungimento degli stessi attraverso l'osservazione, l'ascolto, la verifica dei materiali prodotti e la rendicontazione. Detto in altri termini, si sviluppa una vera e propria "valutazione in itinere" che accompagna l'attività svolta dagli allievi. La particolare organizzazione dell'attività rende inoltre praticabile un sistema di valutazione trasparente e con forti tratti formativi che permette di garantire costantemente all'allievo un feed-back orientativo, di stabilire dei percorsi evolutivi e graduali alle possibilità accertate, di promuovere una riflessione costruttiva sugli elementi che interferiscono con il raggiungimento degli obiettivi e di valorizzare i progressi constatati.

Un percorso da continuare

Entro la fine dell'anno scolastico 2013-2014 gli allievi del terzo anno saranno confrontati con gli esami di certificazione della pratica professionale. Sarà un primo momento di valutazione del percorso intrapreso, ma certamente ne seguiranno altri ben più significativi. In particolare si tratterà di verificare nel medio termine l'impatto della nuova formazione con il mercato del lavoro. Sarà utile capire se gli sforzi intrapresi per "cementare" ulteriormente una buona formazione generale e culturale ad una dimensione più pragmatica e operativa avranno una loro corrispondenza qualitativa sul profilo delle persone formate. L'impressione è che la scuola e i suoi attori abbiano di fronte ancora molti margini di miglioramento. Una costante messa a fuoco delle nuove richieste provenienti dalla società, una continua rimodulazione delle attività di laboratorio e una assidua proposta di formazione e di aggiornamento per i docenti rappresentano i fronti aperti in vista di un ulteriore sviluppo qualitativo.



La competenza nell'insegnamento professionale: il progetto per “Scuola ticinese”

Alberto Bianda, Caposezione di grafica CSIA, Centro scolastico per le industrie artistiche

Un percorso progettuale svolto dal IV anno di Grafica del CSIA, Centro scolastico per le industrie artistiche, centro di competenza per l'insegnamento della grafica nella Svizzera italiana

Premessa

Il programma di studio del CSIA prevede, nella maggior parte delle Sezioni, tre momenti di approfondimento dedicato esclusivamente all'approccio professionale. Le Settimane gialle, così chiamate per la loro colorazione nell'orario ufficiale della Scuola, offrono a studenti e docenti la possibilità di seguire un progetto senza interruzioni dettate dalle materie di cultura generale. È un momento formativo molto importante dove il coinvolgimento nella professione è totale e dove nasce la coscienza della stessa. Emerge la necessità di essere "competenti". Questi momenti, della durata di due settimane ciascuno, in alcuni casi diventano l'occasione per confrontarsi con una committenza esterna, con un vero e proprio cliente: una formidabile palestra per l'esercizio della professione.

Qui lo studente esce dalla dimensione puramente scolastica e si trova confrontato con un'esigenza reale. La richiesta del cliente è messa nella prospettiva più concreta possibile in seno a un dialogo tra le parti dove lo studente apprende e impara a spiegare i motivi delle proprie scelte progettuali e quindi a rafforzare le capacità richieste all'interno della stessa Ordinanza federale. È fondamentale il contributo dei docenti, professionisti attivi, che guidano gli studenti e li aiutano a ridefinire le proprie idee.

Prima di illustrare il percorso progettuale che ha contribuito alla nuova veste grafica di "Scuola ticinese", è necessario chiarire la posizione della Sezione e quindi dell'Istituto scolastico stesso, nei confronti delle committenze esterne. Qualsiasi richiesta esterna viene valutata dalla Direzione della Scuola e discussa con i Capi sezione. Questa prima valutazione è necessaria per capire la qualità del lavoro e se collima con il programma didattico tenendo ben presente che la Scuola non è un'alternativa al mercato del lavoro, non forma cioè professionisti ai quali sarà un giorno concorrente. Può però essere d'aiuto a tutta una fascia di committenze che a loro volta fanno capo a un volontariato quali organizzazioni non-profit e simili, posizionandosi in una fascia esterna al vero e proprio mercato del lavoro. Nel nostro caso specifico la Divisione della scuola stessa ha assunto il ruolo di committente ed ha richiesto una rivisitazione del progetto di "Scuola ticinese".

Dal punto di vista didattico la complessità e la professionalità richieste per un progetto simile erano perfette per il quarto anno, dove lo studente inizia a gestire la sua autonomia di ragionamento e di esecuzione.

E così è iniziata questa avventura il cui risultato passa in questo momento la prova più difficile: il giudizio di chi sta leggendo.

Le fasi del progetto*Il Briefing*

Dopo aver incontrato e proposto al Direttore del CSIA il progetto, Cristiana Lavio, redattrice responsabile di "Scuola ticinese", ha incontrato Alberto Bianda e Sidi Vanetti, rispettivamente Caposezione di Grafica e Capo progetto, entrambi responsabili del corso. Durante l'incontro è emerso che il radicale cambiamento della struttura della rivista si giustificava con la necessità di avere dei numeri tematici, composti per due terzi da più contributi attorno ad un singolo tema e da un terzo contenente articoli diversi. All'interno di queste due parti i materiali iconografici avrebbero potuto cambiare introducendo illustrazioni e fotografie fatte dagli studenti stessi.

La ricerca

Il tema del progetto da realizzare, come è prassi per le Settimane gialle, è stato comunicato un mese prima in modo da permettere agli studenti di raccogliere materiali di riferimento, in questo caso riviste considerate interessanti per gli aspetti tipografici e per l'impaginazione. Dal punto di vista didattico questa ricerca iconografica permette di farsi un'idea di come e cosa guardano gli studenti, quali interessi sviluppano fuori dall'orario scolastico e quanto il loro sguardo passa attraverso il filtro della professione. Così il primo giorno del progetto le riviste portate dagli studenti sono state esposte su due tavoli per poterne percepire l'impatto visivo e discutere sulla struttura della copertina e dell'interno. Si è quindi passati a una prima analisi dei numeri di "Scuola ticinese" cercando di capire le scelte fatte nella versione precedente.

L'analisi

L'analisi è stata condotta su due binari paralleli e strettamente connessi tra loro. Il primo, tecnico, è un rilievo della rivista. Questo approccio permette di capire la griglia, le gerarchie dei titoli, dei sottotitoli, del testo e delle didascalie su cui si basa l'impaginato. Si cerca di capire la logica a cui sottostanno le parti della rivista e come si relazionano tra loro. Si lavora con competenza per acquisire maggiore competenza: si misura il formato della pagina, i margini, le colonne al loro interno, i riquadri di

testo inerenti a un articolo, i cosiddetti box, la posizione del materiale iconografico, le tabelle. Si cerca di capire come funzionano gli elementi che si muovono all'interno dello specchio pagina, cioè l'area occupata dall'impaginato. Lo stesso avviene per la copertina. Il secondo binario parallelo si muove sul piano del rigore logico con cui sono applicate e seguite le norme definite. È un buon sistema per capire che chi impagina viene confrontato con i materiali reali e dovrà per forza cercare delle soluzioni confrontandosi con le regole prestabilite. L'analisi pone quindi le basi per una progettazione seria dove si cerca di considerare le casistiche esistenti e di metterle in fila per definire le nuove regole d'impaginazione. Nel progetto si contempla quanto viene definito e quanto viene richiesto ma si cerca anche di prevedere situazioni limite: un titolo molto lungo, un testo più breve della media, l'assenza di materiali iconografici o altri casi simili. Nel percorso didattico risulta determinante la critica comune. I docenti hanno il ruolo di coordinare tutte le osservazioni in merito al materiale analizzato e di ordinarle secondo un criterio che ne definisce l'importanza e la logica. È la base per far chiarezza sul progetto e dalla quale scaturiranno i differenti approcci e le idee.

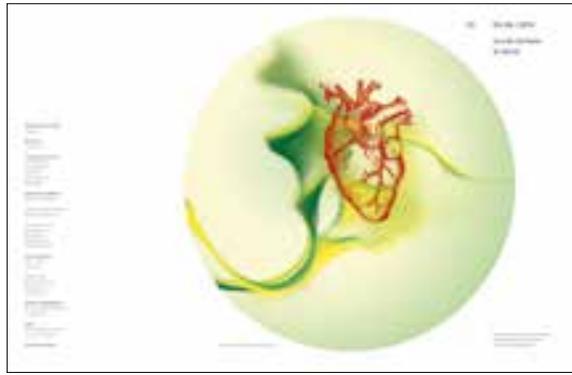
Il progetto

L'importanza del docente/professionista viene alla luce come non mai. Una grande esperienza di progettazione e impaginazione trasforma la scuola in laboratorio, le aule in atelier, l'insegnamento in trasmissione delle competenze. Dopo questa fase è iniziata la progettazione vera e propria. Prima di tutto si è divisa la classe in cinque gruppi di lavoro. Progettare una rivista per studente non aveva senso. La mole di lavoro è tale da esigere che il progetto sia condiviso e suddiviso. Inoltre una rivista è un progetto che richiede un lavoro di gruppo. Una ragione in più per percorrere questa strada. Apriamo una parentesi: è interessante vedere come un quarto anno abbia ormai formato, per convivenza costretta, dei gruppi al suo interno. Nel CSIA i banchi sono raggruppati in modo diverso dalla convenzione scolastica. Le aule assomigliano più a dei laboratori dove il docente si muove e raggiunge gli studenti al loro posto evitando di far spostare una serie di materiali con cui ciascuno studente lavora. In questo modo i gruppi si sono formati spontaneamente, o meglio erano già formati dalle isole di banchi che gli studenti avevano scelto dall'inizio dell'anno. Inutile dire che questa conformazione "geografica" ha formato cinque studi grafici all'interno della classe, creando

un clima di lavoro piacevole e molto complice. Attraverso tutta una serie di passaggi e di riflessioni si è arrivati a definire cinque concetti, cinque strade diverse. Le soluzioni emerse sono come una sfumatura. Due hanno contemplato un ridisegno che tenesse in considerazione elementi già presenti nel progetto precedente, come il colore arancio legato forse ai registri scolastici, l'introduzione del carattere tipografico ufficiale del Cantone, il Gill Sans, e il mantenimento del formato. Altre hanno fatto scelte più radicali. In un caso l'uso di una sola immagine fatta da un fotografo a livello internazionale che nel numero e in copertina viene mostrata a pezzi, corrispondenti alle parti prese in considerazione per illustrare i contenuti, e mostrata solo una volta per intero. In un altro caso la decisione è stata quella di iniziare daccapo la numerazione cambiando anche il nome della rivista. O l'approccio estetico verso un minimalismo che ha portato ad un uso rarefatto di illustrazioni, realizzate dagli studenti stessi e che rappresentano la loro voce. Spinti a riflettere gli studenti hanno definito e difeso i loro progetti che riportiamo in versione integrale con una serie di immagini. Il progetto scelto è stato in seguito ridefinito con la committenza ed ha preso forma in un testo scritto e impaginato nella griglia stessa della rivista e che definisce le regole da seguire. Quest'ultima fase, seguita poi dal gruppo scelto, ha permesso agli studenti di confrontarsi direttamente con la redazione e la tipografia, mettendo in luce una delle fasi delicate del progetto: la sua realizzazione vera e propria. Si sono così raggiunti dei compromessi per la dimensione del carattere e nelle modalità d'uso delle immagini.

Conclusione

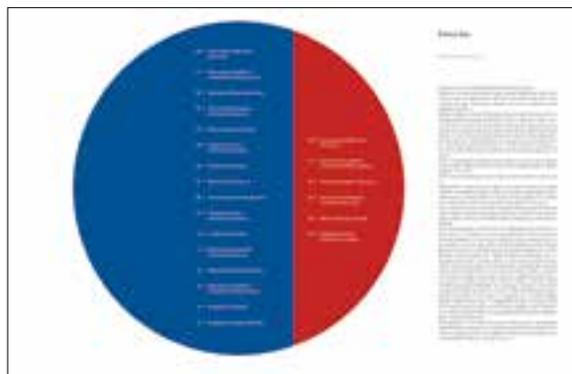
È difficile misurare sul piano didattico e dell'esperienza cosa gli studenti hanno veramente fatto proprio, cosa si portano a casa. Resta sicuramente l'esperienza di un lavoro fatto in comune, di un momento di coinvolgimento totale in una problematica reale e molto concreta affrontata assieme e dove ciascuno studente ha portato il proprio contributo all'interno del gruppo. La messa in discussione, in seno al gruppo, delle riflessioni fatte, ha fatto sì che venissero stabiliti dei parametri di discussione e di confronto condivisi. Un setaccio necessario per arrivare a soluzioni logiche e non estetiche. Sicuramente aver impaginato ciascuno diverse decine di pagine alla ricerca di soluzioni, alla ricerca di senso, ha portato ad una maggiore consapevolezza di cosa significhi essere professionista. Professionista competente.



Progetto di Kyrhian Balmelli, Cheyenne Martocchi, Pamela Mocettini e Désirée Pelloni



Il nostro progetto è stato pensato in modo da creare dinamicità, movimento, equilibrio fra i testi, fotografie ed illustrazioni. Facendo un'analisi approfondita della rivista già esistente siamo giunti alla conclusione che si trattava di un impaginato troppo "pesante". Abbiamo quindi deciso di ricreare una rivista completamente diversa da quella precedente, basandoci su concetti innovativi e più moderni. La nostra rivista è stata suddivisa principalmente in due sezioni: la prima sezione monotematica e la seconda riguardante alcuni temi liberi; queste due sezioni vengono differenziate grazie ad un segno geometrico (il cerchio) di due colori diversi. All'interno della rivista saranno presenti sia fotografie che illustrazioni; quest'ultime saranno realizzate dagli allievi del CSIA.



*Progetto di Elias Dörig, Ismaele La Placa,
Brian Frattini e Alfredo Broder*

Nelle settimane di progettazione abbiamo ricevuto il compito di ridisegnare la rivista “Scuola ticinese”. Il lavoro inizia con l’analisi della vecchia rivista. Abbiamo cercato i punti più deboli, con l’obiettivo di ricreare la rivista con un concetto più forte. L’analisi è suddivisa in tre parti: la copertina, il layout interno e le immagini. Questi tre punti li abbiamo riadattati alla nuova rivista. In primo luogo abbiamo tolto l’indice in copertina. Secondariamente abbiamo integrato alcuni elementi grafici “vecchi”, come ad esempio il colore arancione e la silhouette della cartella scolastica, per mantenere comunque una continuità nella serie, ricordando al lettore che non è qualcosa di nuovo. L’immagine copre l’intera pagina ed è elaborata in tricromia (arancione, blu e nero) raffigurando il tema principale dell’edizione. I colori blu e arancione sono ripresi all’interno della rivista. Dando tonalità particolari alle edizioni, abbiamo aumentato il grado di singolarità e riconoscibilità all’interno di un’ampia varietà di riviste. Per aiutare la leggibilità, il nostro layout risulta più leggero e arioso: il margine è maggiore, le colonne sono due invece di tre, così da avere un numero di battute migliore, e il carattere è graziato. La rivista si divide in due parti: il tema principale, base arancione, e il tema secondario, base blu. Ogni sezione della rivista ha il suo indice nei rispettivi colori, per aumentare la differenziazione tra le due parti. In generale, l’impaginazione risulta molto semplice all’occhio del lettore, senza particolari distrazioni. Le immagini riprendono l’elaborazione della copertina, mostrando anche internamente la caratteristica tonale della rivista. Le fotografie che inseriamo per sostenere il tema sono dettagli di una scena coerente con il testo. Mostrando un dettaglio e non l’intera scena, diamo la possibilità al lettore di avere una personale immaginazione di ciò che si racconta, senza fermarlo a quello che vede. Con questo aumentiamo la caratteristica innovativa e moderna della rivista.





Progetto di Silene Madonna, Melissa Lianza, Pamela Citraro e Nikita Osterwalder



“Scuola ticinese” vuole apportare svariate modifiche, così facendo la rivista cambia e non sarà più la stessa. Si tratta di una nuova uscita, quadrimestrale e che ha un tema che ricopre i 2/3 della rivista. Quindi suggeriamo la sostituzione di “Scuola ticinese” in “Scuola oggi” e di ricominciare dal principio con la numerazione. Le tre uscite annue verranno distinte con tre colori differenti riportati in copertina e all’interno della rivista. In copertina troviamo una composizione tipografica, parole inerenti agli articoli all’interno del numero in questione poste con diversi pesi, allineamenti e orientamenti. Questa composizione varia ogni volta in base al tema principale della rivista e va a sostituire l’indice che in precedenza era posto in copertina, in modo da informare subito i fruitori degli argomenti trattati nel numero. Per non stancare troppo la lettura abbiamo deciso di impaginare il testo in due colonne. Viene fatta eccezione per le note e per la bibliografia che vengono poste invece su tre colonne. Riguardo alle fotografie, proponiamo un approccio più innovativo, più giovanile dovuto soprattutto ai soggetti protagonisti nei vari articoli, cioè i giovani. L’impiego delle immagini consiste nello scegliere fotografie di giovani fatte da giovani. Le immagini sono in bianco e nero, ma viene applicato il colore attribuito al numero in questione in un dettaglio. La stampa della rivista sarà quindi a due colori. Lo stesso modo un po’ dinamico di impaginare le immagini viene applicato anche per i box che contengono testi speciali o griglie e tabelle. All’interno dei box del colore della rivista troviamo l’introduzione, le testimonianze, tabelle e grafici e alcuni punti speciali.

*Progetto di Lisa Bettini, Karen Carlin,
Deborah Piegucci e Giulia Rigolli*

Per questo progetto ci è stato chiesto di realizzare una proposta per la nuova rivista “Scuola ticinese”. Il nostro obiettivo consisteva nel rendere il trimestrale più leggibile, innovativo ed intrigante. Per quanto riguarda la leggibilità, abbiamo sostituito le tre colonne di testo in due ed abbiamo aumentato l’interlinea, ovvero lo spazio tra una riga di testo e l’altra. In più abbiamo cambiato il carattere, prediligendo il Times New Roman. Uno dei cambiamenti sostanziali all’interno della rivista richiesti dalla commissione era quello di suddividere in due la rivista: 60% monotematica e 40% temi liberi, differenziandola così dalla vecchia che conteneva solo temi liberi. Per enfatizzare questa suddivisione abbiamo cambiato l’orientamento del testo, facendo così sì che la seconda parte della rivista venga letta come un giornale. Inoltre pure il colore cambia, nella prima parte è arancione, come nella vecchia rivista; mentre nella seconda parte è azzurro. Tuttavia abbiamo mantenuto il formato originale della rivista, ossia l’A4. Per quanto riguarda le fotografie all’interno della rivista, abbiamo deciso di utilizzarne solo una nella parte monotematica. Collegata al tema principale e suddivisa in dettagli collocati all’interno degli articoli viene svelata solo alla fine di questa parte. La copertina mostra invece i dettagli che non appaiono all’interno, creando una composizione astratta e diversa in ciascun numero.

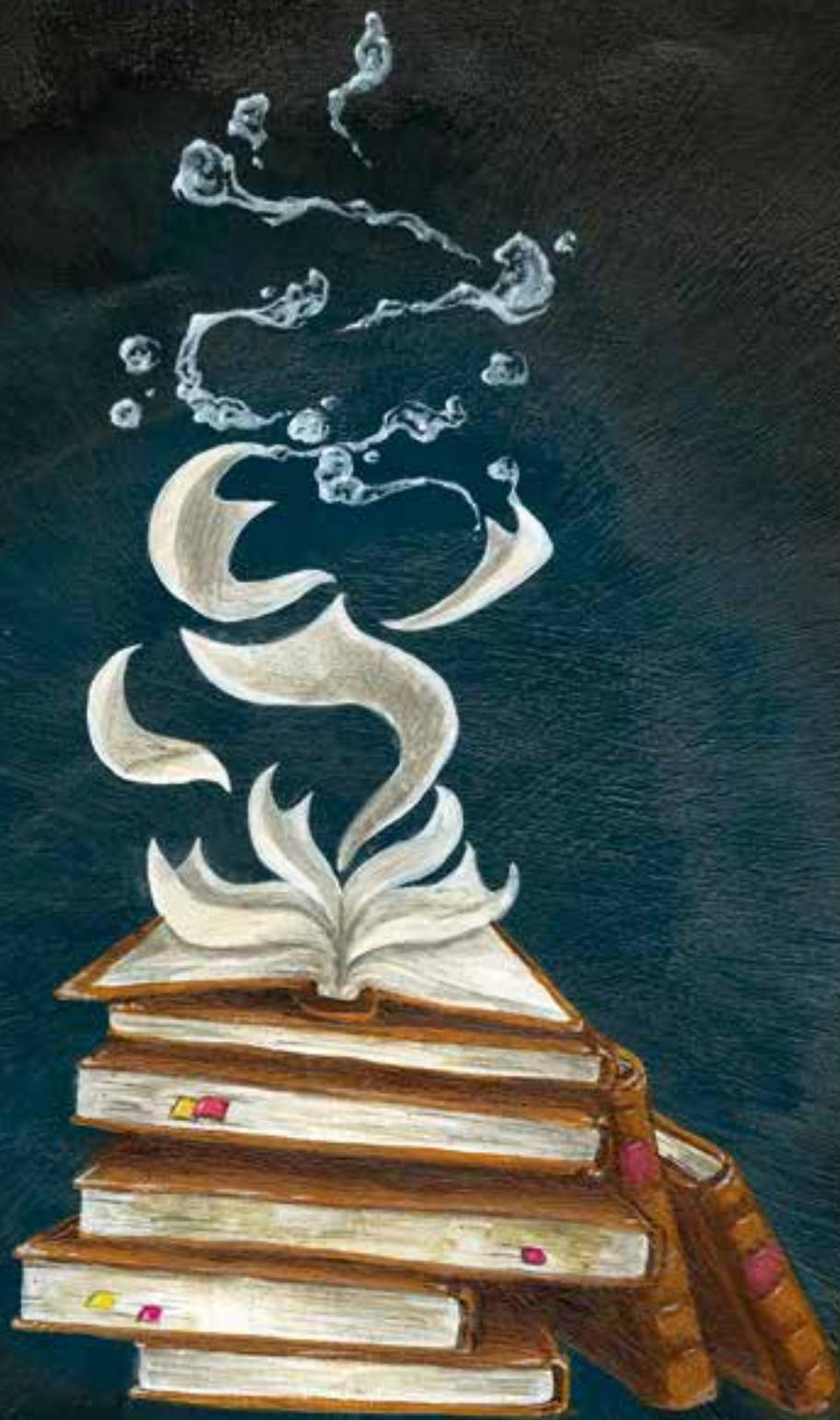




Progetto di Giorgia Malizia, Stephanya Gallo Lopez, Desirée Veschetti, Nicola Bernasconi e Matteo Taddei



La rivista si divide in due grandi capitoli, il tema principale della rivista, in arancione, e la rubrica, che contiene diversi articoli sciolti ed è in grigio. I due grandi capitoli vengono separati da una doppia pagina introduttiva, che ha lo stesso stile della copertina, solo che essa ha un'immagine di riferimento che spiega i temi che si affronteranno. Abbiamo scelto di basare il nostro layout su due colonne anzi che tre, così da avere un numero di battute migliore e favorire la leggibilità. Ogni articolo inizia su una nuova pagina e le didascalie vengono inserite a piè di pagina. Per questione di costi abbiamo deciso di inserire le immagini in scala di grigio, così da avere due lastre offset e avere la possibilità di rilegare la rivista con una copertina brossurata. Le fotografie che inseriamo sono coerenti con gli articoli. All'interno di alcuni articoli, abbiamo deciso di inserire degli strilli con delle frasi chiave, per catturare l'attenzione del lettore. Visto che nella rivista originale sono presenti alcuni grafici abbiamo deciso di ridisegnarli integrandoli nel testo con lo stile della rivista: semplice e di forte impatto. Nella copertina viene impaginata una fotografia orizzontale, al vivo sulla copertina aperta. La fotografia è divisa in due: la parte che va sulla prima di copertina raffigura l'opposto di ciò che viene trattato nel capitolo principale, la parte che va sulla quarta di copertina svela un soggetto giovane. La fascia orizzontale arancione contiene il titolo e l'argomento principale della rivista e serve a legare la prima di copertina con la quarta.





Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014

Dopo il rapporto pilota del 2006 e l'edizione del 2010, il Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014, pubblicato lo scorso 11 febbraio, rappresenta il secondo documento ufficiale. | 77

Tale pubblicazione fornisce dati e informazioni messi a disposizione dalla statistica, dalla ricerca e dall'amministrazione, concernenti l'intero sistema educativo svizzero. Il Rapporto informa sulle condizioni contestuali rilevanti e sulle caratteristiche istituzionali di ciascun livello formativo; inoltre valuta le prestazioni del sistema in base a tre criteri: efficacia (grado di raggiungimento di un obiettivo), efficienza (grado di efficacia di procedure e misure) ed equità (pari opportunità). Le condizioni quadro individuali, sociali ed economiche, e gli effetti della formazione su reddito, salute o soddisfazione personale sono il contenuto di due capitoli distinti.

Il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE) ha elaborato il presente Rapporto su incarico della Confederazione e dei Cantoni. Il Rapporto fa parte del monitoraggio nazionale dell'educazione, che persegue l'obiettivo di raccogliere, elaborare e valutare informazioni sul sistema educativo in modo sistematico, orientato sul lungo termine e sulla base di metodi scientifici. Con l'attuale edizione si conclude per la prima volta un ciclo completo del processo di monitoraggio dell'educazione svolto a lungo termine, che, dopo la pubblicazione del Rapporto sul sistema educativo svizzero 2010, ha incluso un'ampia fase di valutazione. Le informazioni raccolte nel corso delle valutazioni si riflettono nel Rapporto 2014.

L'opera è rivolta a diversi gruppi target della politica formativa, dell'amministrazione dell'istruzione, del mondo della scuola, della scienza e dell'opinione pubblica. Il suo scopo è di informare sullo stato attuale del sistema educativo come pure sui relativi processi e sviluppi nel confronto nazionale e internazionale.

Per ulteriori informazioni si può visitare il sito web www.rapporteducatiion.ch; il Rapporto è disponibile in italiano, francese e tedesco.



atelier



CARAN D'ACHE®

SWISS MADE



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



Wolfgang Kauer

docente

Zürcherstrasse 41, 8400 Winterthur ZH
tel 022 869 01 01, mobile 078 745 45 66
wolfgang.kauer@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.

Scuola dell'obbligo: armonizzazione progressiva, numero di allievi crescente e occupazione a tempo parziale in aumento nell'ambito dell'insegnamento

Silvia Grossenbacher, collaboratrice scientifica presso il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa

L'armonizzazione delle strutture scolastiche e degli obiettivi formativi, la nuova concezione delle offerte di pedagogia speciale, sotto la responsabilità cantonale e più orientate verso l'integrazione, come pure la gestione del sistema e lo sviluppo della qualità erano e sono tuttora temi centrali nel contesto della scuola dell'obbligo. Questo è quanto viene trattato nel capitolo «Scuola dell'obbligo» del Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014, dedicato ad ampie questioni.

Il progetto di armonizzazione dà i suoi primi frutti

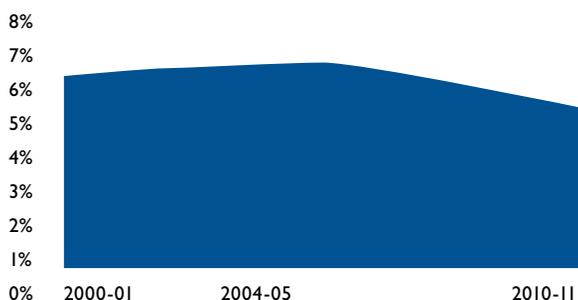
A prescindere dall'adesione al concordato HarmoS, nel frattempo sottoscritto da quindici cantoni, respinta da sette e in sospenso per altri quattro, è stato possibile uniformare la durata del livello secondario I. A livello primario, nel concordato concepito su una durata di otto anni (compresi la scuola dell'infanzia e il ciclo di entrata), vi sono tuttora delle differenze. Esse concernono la durata e la disponibilità delle offerte nella fase di entrata. Non tutti i bambini potranno dunque usufruire di un'offerta prescolastica di due anni.

L'auspicata armonizzazione degli obiettivi formativi è stata attuata su due fronti. Da un lato, è stato elaborato un piano di studio per ciascuna delle tre regioni linguistiche; il piano di studio comune per la regione francofona è già stato implementato, mentre il piano di studio comune per la Svizzera tedesca (Lehrplan 21) e quello per la Svizzera italiana sono ancora in fase di elaborazione. Dall'altro lato, per gli obiettivi formativi nazionali sono state definite le competenze di base la cui acquisizione deve essere, possibilmente, alla portata di tutti gli allievi; queste competenze di base nella lingua di scolarizzazione, nelle lingue seconde, nella matematica e nelle scienze naturali sono state inserite nei piani di studio e, a partire dal 2016, saranno regolarmente sottoposte a verifica su scala nazionale.

Le offerte di pedagogia speciale, ora di competenza cantonale, sono state rielaborate, anche allo scopo di creare offerte che promuovano maggiormente l'integrazione. Il relativo concordato sulla pedagogia speciale serve all'attuazione coordinata di accordi internazionali e delle disposizioni della legge federale sull'eliminazione di svantaggi nei confronti dei disabili (LDis). Questa nuova concezione volta all'integrazione si sta dimostrando efficace. Negli ultimi anni il numero di alunni con un piano di studio speciale è sceso costantemente.

Il trend positivo deve però essere messo in relazione al fatto che, con il calo delle persone in formazione nelle classi speciali a favore della promozione integrativa nelle classi regolari, è aumentato il numero di bambini seguiti mediante specifiche misure di sostegno o ai quali viene attribuito lo statuto di "allievi con piano di studio speciale".

Percentuale di allievi con piano di studio speciale, 2001-2011 (dati: UST)



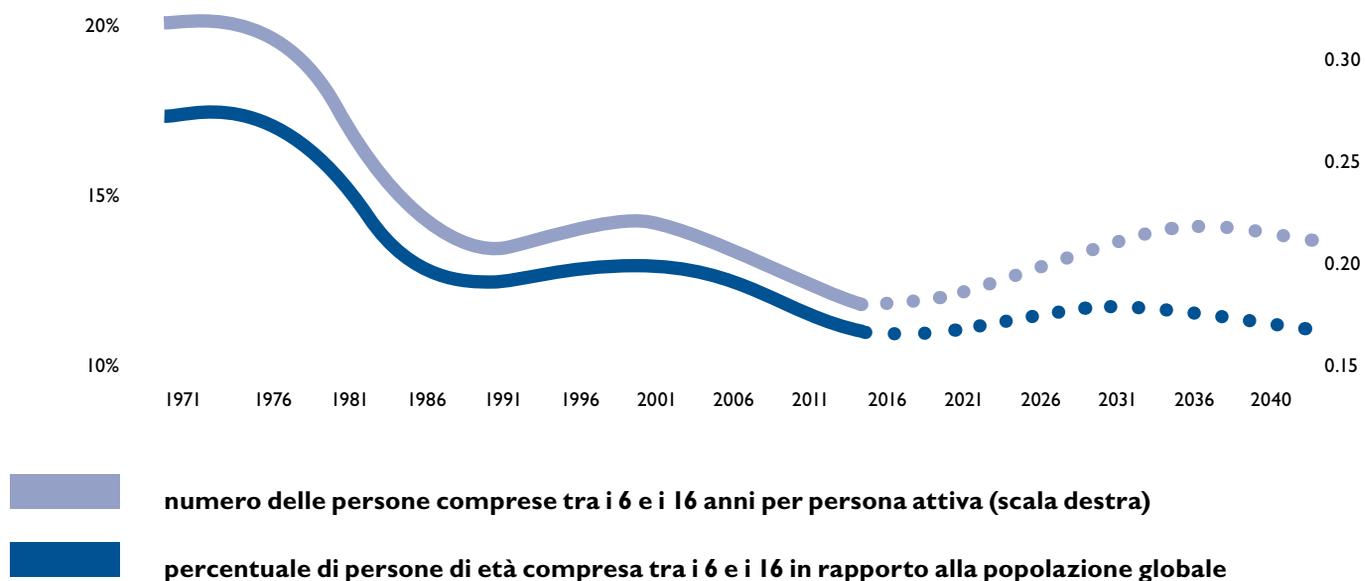
Inversione di tendenza nel numero di allievi

La pianificazione della formazione non si basa soltanto sull'armonizzazione a livello nazionale e sui relativi accordi intercantonali; una condizione quadro fondamentale è data anche dall'evoluzione demografica, che fa pensare a un'inversione di tendenza. Dopo che negli ultimi anni in gran parte dei cantoni il numero di allievi è continuato a diminuire – fenomeno che interesserà ancora per qualche tempo il livello secondario I – le previsioni per il livello prescolastico ed elementare mostrano una tendenza al rialzo. Secondo le previsioni dell'UST, dal 2013 il numero di alunni a livello prescolastico ed elementare crescerà nella maggior parte dei cantoni. Ciò che può essere considerata una notizia positiva dal punto di vista della politica familiare solleva la questione riguardo a quali potranno essere gli oneri per l'economia pubblica. A tal proposito può fornire utili indicazioni l'indice di carico giovanile.

Negli ultimi decenni la percentuale di bambini e giovani di età compresa tra i 6 e i 16 anni (che comportano costi di formazione) in rapporto alla popolazione globale ha registrato una notevole diminuzione (curva blu scuro). Contemporaneamente anche il numero delle persone comprese tra i 6 e 16 anni per persona attiva è sceso (curva blu chiaro). In base all'evoluzione demografica complessiva, considerato in particolare l'aumento delle persone in età pensionabile, nei prossimi anni il numero delle persone ancora in formazione e pertanto dei bambini e dei giovani che comportano dei costi per persona attiva segnerà un aumento tendenzialmente più marcato (indice di carico giovanile) rispetto all'altrettanto crescente quota di giovani in rapporto alla popolazione globale. Il grafico lascia

supporre che nel decennio del 2030 si registreranno meno di cinque persone attive per giovane "che comporta dei costi", mentre attualmente se ne contano all'incirca 5,7. Questo sviluppo non ridurrà la pressione finanziaria che ad ogni modo grava sul settore formativo.

Evoluzione della percentuale delle persone di età compresa tra i 6 e i 16 anni in rapporto alla popolazione globale e numero delle persone comprese tra i 6 e i 16 anni per persona attiva (20-64 anni), 1971-2040 (dati: UST)

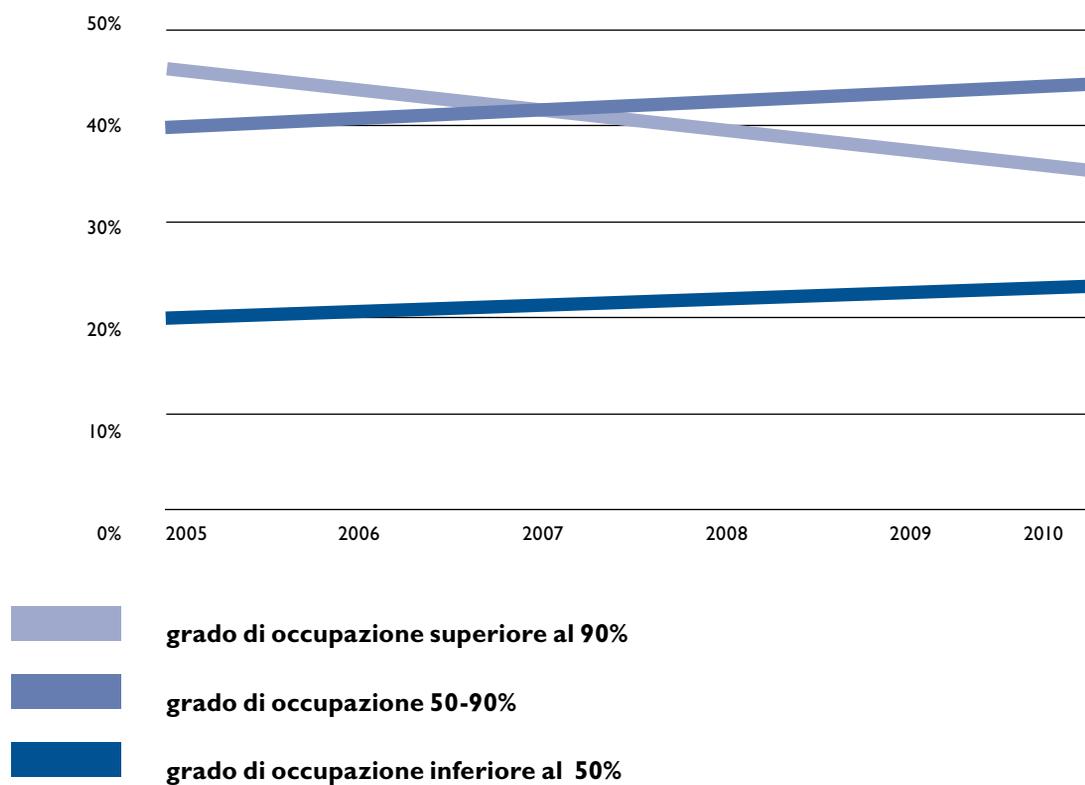


Sempre più docenti occupati a tempo parziale

Da qualche tempo si può osservare come la quota di docenti occupati a tempo pieno stia scendendo costantemente, mentre quella dei docenti occupati a tempo parziale continui a crescere. Nell'anno scolastico 2009/2010 già quasi due terzi dei docenti erano impiegati a tempo parziale; una tendenza tuttora in atto. In soli cinque anni la quota di docenti con un alto grado di occupazione è sceso di sette punti percentuali, il che si traduce in un calo degli insegnanti occupati a tempo pieno superiore al 12%. La percentuale di docenti con un grado di occupazione medio e basso è aumentata in misura corrispondente.

Si può soltanto speculare sulle cause di questa evoluzione, che, unitamente a un maggior impiego di specialisti aggiuntivi (pedagogia curativa, lavoro sociale, assistenza, ecc.) determina una crescente eterogeneità del personale. Di conseguenza aumentano le richieste di coordinazione e collaborazione e, con esse, cresce la complessità dei compiti delle direzioni scolastiche. Infine questa evoluzione accresce il fabbisogno di nuove leve, aggravando il problema della carenza di personale docente.

Docenti della scuola dell'obbligo per grado di occupazione, 2005-2010 (dati: UST)



Formazione al centro

Stefanie Hof, collaboratrice scientifica presso il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa

82 |

La formazione non rappresenta soltanto un fattore chiave per diversi outcome monetari e non monetari; essa viene anche influenzata da condizioni quadro. Bambini e giovani definiscono la loro formazione scolastica attraverso il loro comportamento, la loro motivazione e la loro personalità come pure attraverso il loro impegno e il loro atteggiamento nei confronti della scuola. Oltre che sulle capacità cognitive, la formazione influisce sulle capacità non cognitive e sul comportamento dell'individuo. Accanto all'analisi dei singoli livelli scolastici, il Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014 si occupa della correlazione tra formazione e altri campi tematici. In questa sede saranno illustrati, a titolo esemplificativo, i temi della salute e della criminalità.

Salute e formazione

Un aspetto centrale della salute di bambini e giovani è il peso corporeo. Tendenzialmente si può osservare un lieve calo dei bambini obesi e in sovrappeso alla scuola dell'infanzia, una stabilizzazione del peso alle scuole elementari e medie e un'accentuazione del problema alle scuole superiori. Le conseguenze del sovrappeso in un allievo possono essere non solo fisiche ma anche psicologiche, esprimendosi in cattive prestazioni scolastiche, emarginazione sociale e carente autostima. Nella letteratura viene spesso sottolineata una relazione negativa tra sovrappeso e prestazioni scolastiche. Il fatto che tra prestazioni scolastiche peggiori e sovrappeso vi sia in effetti un nesso causale, ovvero un rapporto di causa-effetto, non è ancora stato dimostrato. Al contrario, la formazione stessa può influire positivamente sullo stato di salute del singolo individuo. Ad esempio, la formazione può, da un lato, rafforzare la consapevolezza delle conseguenze di un comportamento dannoso alla salute (ad es. le conseguenze del consumo di stupefacenti) e, dall'altro, incentivare ad assumere un comportamento più salutare (ad es. una dieta più equilibrata). Una migliore formazione consente inoltre di esercitare una professione meno nociva alla salute. Importanti ai fini della salute, oltre a quelle cognitive sono le capacità non cognitive acquisite attraverso la formazione. La ricerca dimostra che le persone aventi un buon autocontrollo e una buona autodisciplina sono quelle che seguono una dieta sana, praticano sport, evitano il tabacco così come un eccessivo consumo di bevande alcoliche.

Criminalità e formazione

Un tema mediatico spesso discusso è quello della delinquenza giovanile. La violenza (bullismo) perpetrata sui o dai giovani rimane una realtà anche nel contesto scolastico. Circa il 2%-10% degli allievi del 5°-9° anno sono vittime di bullismo almeno una volta alla settimana. Tuttavia i casi di bullismo variano considerevolmente a seconda dei livelli scolastici (cfr. grafico). Negli ultimi anni nelle scuole si sta profilando una nuova forma di bullismo. Il cyberbullismo consiste nella pratica del bullismo mediante strumenti informatici come ad esempio Internet o telefoni cellulari. Il bullismo e la delinquenza giovanile in generale possono influenzare le prospettive educative sia della vittima sia dell'autore del reato. Le vittime di delinquenza giovanile sono particolarmente esposte a danni fisici o psichici che possono provocare una disaffezione scolastica e/o un calo delle prestazioni. I giovani che delinquono presentano per lo più una motivazione scolastica inferiore ai giovani che non delinquono. Se la delinquenza giovanile ha un influsso causale sui risultati scolastici, la relazione con l'assenteismo o con l'interruzione degli studi non è stata finora appurata.

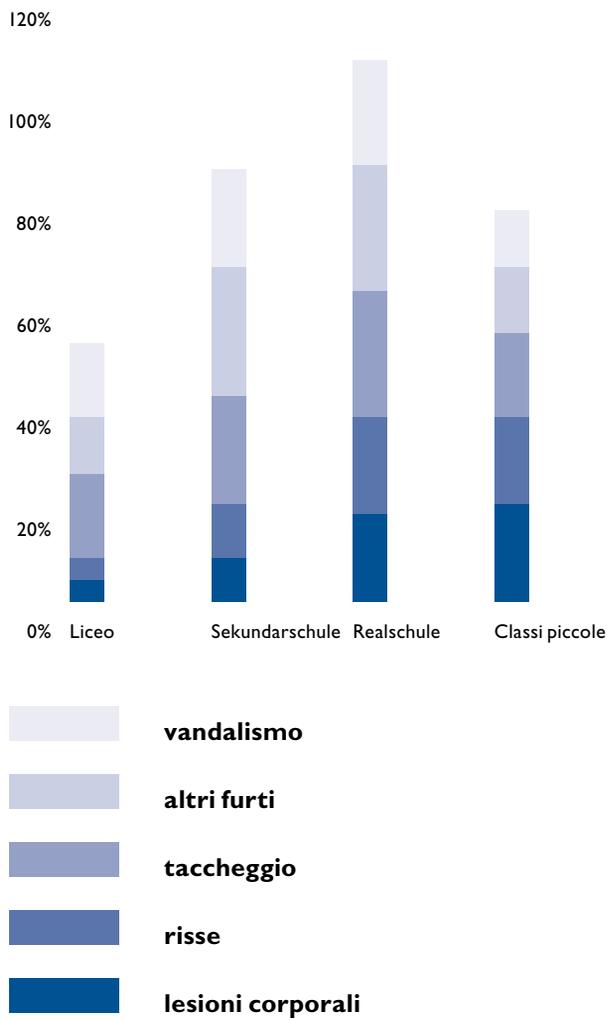
Uno degli effetti positivi della formazione è la riduzione di comportamenti criminali o altri tipi di comportamento socialmente dannosi. La formazione può agire direttamente su caratteristiche cognitive e non cognitive come la pazienza o l'avversione al rischio, in grado di ridurre la probabilità di assumere un comportamento asociale o criminale. È comprovato che i giovani che trascorrono più tempo a scuola hanno meno opportunità di commettere atti illeciti. Nel caso di giovani con elevate competenze non cognitive (ad es. una buona autodisciplina), la probabilità che vengano arrestati per dei crimini è minore indipendentemente dalle loro competenze cognitive (ad es. prestazioni scolastiche). Analoga è la situazione per i giovani che presentano elevate competenze cognitive, a prescindere dalle loro competenze non cognitive. Per contro, le lacune nelle competenze non cognitive si ripercuotono negativamente quando si accompagnano a scarse competenze cognitive.

Cosa significa causalità: esempio del consumo di cannabis

In Svizzera oltre il 20% degli uomini e oltre il 10% delle donne tra i 16 e 22 anni consumano regolarmente cannabis. Studi specifici dimostrano che un frequente consumo di cannabis aumenta il rischio di non ottenere un titolo scolastico o di ottenerne uno inferiore. Si possono immaginare tre possibili relazioni tra il consumo di cannabis e le prestazioni scolastiche. In primo luogo, la cannabis è responsabile del calo delle prestazioni scolastiche. In secondo luogo, il consumo di cannabis è una conseguenza di cattive prestazioni scolastiche. In terzo luogo, la cannabis e il calo delle prestazioni scolastiche non hanno una relazione diretta, ma una causa comune come, ad esempio, l'ambiente sociale. Finora non è chiaro se il consumo di cannabis abbia effetti causali sulle prestazioni scolastiche.

Prevalenza annuale dei reati nel Canton San Gallo per tipo di scuola, 2008

Fonte: Walser & Killias, 2009



Le indicazioni bibliografiche figurano nel Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014.

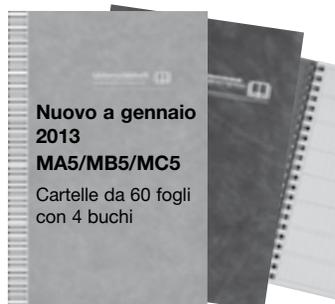
Quaderno di preparazione

Collaudati e apprezzati da tutti gli insegnanti

- **A** per insegnanti di tutti i livelli in tedesco, francese, tedesco-inglese e italiano-romancio
- **B** per gli insegnanti di applicazioni tecniche e lavori manuali
- **C** per insegnanti della scuola materna. Registro dei voti: pratico per appuntare giudizi sugli allievi

Carnet der preparazium

Il carnet da preparazium cumprovà.



VERLAG FÜR UNTERRICHTSMITTEL DES CLEVS

6145 Fischbach, 041 917 30 30, Fax 041 917 00 14

info@unterrichtsheft.ch www.unterrichtsheft.ch



Diritti al cuore.



www.montebre.ch

Il sogno è stare con i piedi per terra.

Lasciatevi attrarre dai ritmi lenti e senza tempo che impongono gli itinerari del Monte Brè. Percorrete il sentiero naturalistico che si snoda per sette chilometri verso Gandria e proseguite lungo il "sentiero dell'olivo". E se volete toccare il cielo con un dito, raggiungete la vetta del Monte Boglia.



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



alder + eisenhut
turngeräte sportsgear service

Alder+Eisenhut AG, 9642 Ebnat-Kappel
telefono 071 992 66 33, fax 071 992 66 44, www.alder-eisenhut.ch

L'assicurazione auto Zurich: prestazioni che convincono.



Richiedi
un'offerta
oggi stesso.

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



TECNOCOPIA Sagl



KONICA MINOLTA

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



Società Elettrica Sopracenerina

Piazza Grande 5, 6601 Locarno

Via Guisan 10, 6710 Biasca

Servizio clienti 0848 238 238, www.ses.ch



“Crescere ed educare”

Sergio Fontana, direttore della Scuola media di Morbio Inferiore

Progetto Educativo della Scuola media di Morbio Inferiore

Introduzione

Chi ha avuto l'occasione di sfogliare “Crescere ed educare”, il risultato del nostro Progetto Educativo d'Istituto (PEI), è rimasto colpito innanzitutto dalla foto di copertina: la mano del Gigante, opera scultorea dell'artista Pierino Selmoni. L'abbiamo scelta come simbolo e caratterizzazione. Ci piace pensare che, simbolicamente, accoglie gli allievi, li accompagna nel loro percorso di crescita e poi li lascia partire al termine della scuola media.

Sulla mano del Gigante e sulle mani di docenti che sono state fotografate, abbiamo insistito e anche un po' scherzato proponendo le immagini in più pagine. L'elaborazione di un PEI è stata l'occasione per svolgere una riflessione seria e approfondita, prima all'interno del Gruppo di lavoro e in seguito con il Collegio docenti, sulla nostra pratica educativa con l'obiettivo di produrre un testo facilmente leggibile e comprensibile, nel quale sono delineate e presentate le varie attività che proponiamo agli allievi nell'arco dei quattro anni.

I risultati del nostro PEI sono dunque raccolti e presentati in un libretto che abbiamo intitolato “Crescere ed educare”. Abbiamo scelto questi due verbi perché ben sintetizzano la reciprocità di quanto avviene a scuola. Siamo, infatti, convinti che il percorso di crescita e di educazione non sia unicamente quello dei ragazzi, ma sia comune a tutte le componenti della scuola, docenti e genitori compresi. “Crescere ed educare” vuole essere uno strumento di lavoro e di sviluppo comune e coerente nell'affascinante e impegnativo compito che quotidianamente vede coinvolta la nostra comunità educativa.

Il contesto e le tappe

Ritengo valga la pena ripercorrere il contesto e le tappe che hanno portato la sede di Morbio all'elaborazione di un PEI.

Innanzitutto c'è una base legale costituita dagli art. 25 e 28 del “Regolamento della scuola media”:

Art 25. L'UIM promuove [...] la realizzazione di ricerche e indagini atte a valutare gli effetti dell'insegnamento e della vita d'istituto per quanto attiene agli aspetti educativi, cognitivi e all'orientamento scolastico-professionale.

La valutazione consente di orientare i processi di innovazione e sperimentazione.

Art 28. Il consiglio di direzione elabora il progetto educativo dell'istituto sulla base delle indicazioni del col-

legio dei docenti, delle finalità e dei compiti educativi attribuiti alla scuola media dalla legge e dai programmi vigenti.

Il progetto educativo deve essere approvato dal collegio dei docenti.

C'è, poi, l'impegno dell'UIM, che ritiene molto importante l'elaborazione dei PEI e ha investito notevoli energie per una buona riuscita. Ha trovato un accordo di collaborazione con l'USI per la formazione dei direttori delle sedi coinvolte nel progetto: una formazione teorica nel corso dell'anno scolastico 2011-2012 e un'attività pratica per quello 2012-2013. Per le 12 sedi impegnate nel progetto ha messo a disposizione un consulente esterno, la prof.ssa Monica Gather-Thurler, già professoressa emerita all'università di Ginevra e responsabile del modulo PEI all'USI di Lugano. Il suo accompagnamento è consistito e consiste nel formare i direttori a gestire un progetto d'istituto complesso, nell'aiutare il Gruppo di lavoro a preparare, definire, implementare il progetto. Un accompagnamento individuale, sede per sede. La prof.ssa Gather-Thurler ha visitato il nostro istituto e ha incontrato per un intero pomeriggio il Gruppo di lavoro. Posso affermare che ci ha lasciato un notevole carico di energia e si è fatta un'immagine molto positiva delle risorse disponibili, della professionalità, delle potenzialità della sede.

Un grosso aiuto all'elaborazione del PEI è venuto dalla direttrice della Scuola media di Riva San Vitale Beatrice Malnati Poma, nostra amica critica che ha svolto un ruolo di intervistore. A loro va, di tutto cuore, un grandissimo ringraziamento. Posso affermare che senza i regolari momenti d'incontro a Camignolo e senza la loro intervizione non saremmo riusciti a elaborare un PEI rispettando i tempi previsti.

Ci hanno fornito uno sguardo esterno, meno coinvolto del nostro.

L'autovalutazione dell'istituto

Conoscersi e conoscere le peculiarità dell'istituto: abbiamo lavorato su questi due aspetti attraverso le attività del DAASI (Dispositivo di Analisi, Autovalutazione e Sviluppo degli Istituti scolastici) nell'arco di due anni (2009-2011). La raccolta degli enunciati e la loro elaborazione hanno identificato gli spazi di miglioramento prioritari: cultura collaborativa e benessere a scuola, leadership e comunicazione, revisione del “Regolamento di sede”.

Nell'anno scolastico 2010-2011 i tre temi sono stati scelti come argomenti di discussione e sono stati approfonditi secondo le seguenti modalità:

- *Cultura collaborativa*: un Gruppo di lavoro, creato nell'ambito del monte ore di sede per l'anno scolastico 2011-2012, ha approfonditamente sviluppato la tematica della cultura collaborativa e del benessere con una riflessione teorica, con regolari incontri con il CdD, con proposte operative e con l'organizzazione di giornate progetto che hanno coinvolto tutta la comunità scolastica.
- *Leadership-comunicazione*: la sede ha deciso di fare capo all'esperienza della prof.ssa Piera Malagola, una risorsa esterna, che ha incontrato il Gruppo di lavoro in un paio di occasioni allo scopo di definire il tipo di lavoro da proporre al Collegio dei docenti. Si è scelto di sottoporre l'analisi di situazioni-caso a gruppi di lavoro del Collegio dei docenti. Le domande guida alle quali i gruppi di lavoro dovevano rispondere erano: "Cosa ti aspetti

che faccia la direzione?", "Che cosa puoi fare tu come docente?", "Quale informazione deve fornire la direzione?". In un incontro conclusivo con il Collegio dei docenti, la prof.ssa Piera Malagola ha commentato i risultati emersi dai gruppi di lavoro ed ha stimolato una riflessione partendo dalla domanda, un po' provocatoria, "Che cosa posso fare per peggiorare la situazione?".

- *Regole e comportamento (rispetto reciproco)*: il Gruppo di lavoro ha preparato una raccolta di materiali distribuita ad ogni docente che opera in sede: Leggi della scuola e Regolamenti di applicazione, Regolamento di sede (che è stato revisionato e approvato dal Collegio dei docenti), raccomandazioni per l'assegnazione della nota di comportamento, Regolamento per l'utilizzo dell'istoriato di classe, Regole e disposizioni della sede. Il Collegio dei docenti ha approvato quanto di sua competenza legittimando un codice di procedura comunemente condiviso.



Lo scopo finale di questi lavori è stato quello di rinsaldare la comunità pedagogica nel suo complesso e di identificare e realizzare un progetto comune nonostante le differenze interne di visione sul ruolo degli attori e sui compiti della scuola.

II PEI

L'elaborazione del PEI ha voluto riprendere i risultati emersi dall'indagine DAASI e dare a questi una continuità.

L'ambizione, per gli anni futuri, è di rafforzare l'autonomia dell'istituto e contribuire a dargli un'identità allo scopo di consentirgli una pista di sviluppo condivisa dalle sue componenti.

Realisticamente non potevamo aspettarci che un progetto PEI potesse nascere dall'iniziativa del Collegio docenti o da un gruppo spontaneo di docenti. L'iniziativa è partita dal Consiglio di direzione (CdD).

Inizialmente abbiamo cercato di rispondere alle seguenti domande: quali sono le caratteristiche della Scuola media di Morbio Inferiore? Quali sono i principi e le linee direttive dell'Istituto? Quali sono gli obiettivi educativi? Quali sono i temi privilegiati e le attività che vengono proposte nel corso del quadriennio agli allievi?

La sede

La Scuola media di Morbio Inferiore ospita allievi provenienti da un comprensorio piuttosto vasto. Si estende sui comuni di Morbio Inferiore, Vacallo, Novazzano, Castel San Pietro e Breggia. I primi quattro comuni hanno una caratteristica semi urbana. Ci sono piccole industrie, artigiani, centri commerciali e molte case unifamiliari di persone che svolgono la loro attività professionale fuori dal luogo di domicilio, nei centri di Chiasso, Mendrisio o Lugano. Breggia si estende sul territorio della valle di Muggio, le attività economiche sono quelle tipiche di ogni valle con alcune frazioni sparse sulla lunghezza di una decina di chilometri e adagate su un rilievo che si sviluppa in altitudine.

La nostra scuola ospita 515 allievi suddivisi in 23 sezioni, 5 di prima, 5 di seconda, 6 di terza e 7 di quarta media.

Gli insegnanti che vi operano sono 68. Parecchi di loro sono occupati a tempo parziale e da rilevare è l'alta percentuale femminile di docenti.

Come direttore incontro regolarmente tutti i nuovi docenti che entrano a far parte della nostra comunità educativa. I colloqui evidenziano i punti forti e gli spazi di miglioramento. Regolarmente i nuovi colleghi pongo-

no l'accento sulla buona accoglienza e il buon clima di lavoro che ha ricadute positive sull'attività professionale con gli allievi. L'organizzazione puntuale della sede infonde in loro sicurezza; sanno a chi rivolgersi e nel breve tempo vengono trovate le soluzioni. Possibili spazi di miglioramento sono stati segnalati nella capillare diffusione delle informazioni che devono essere date ai nuovi colleghi in merito ad allievi potenzialmente problematici.

Le riunioni dei Consigli di classe si svolgono con regolarità e con un giusto spirito collaborativo volto a fare il bene dei ragazzi. I docenti, quelli di classe in particolare, intrattengono regolari e costruttivi momenti d'incontro con i genitori degli allievi segnalando puntualmente eventuali problemi sia di riuscita scolastica, sia comportamentali. In queste occasioni raccolgono, con discrezione, informazioni sulla situazione familiare e informano i genitori anche sui successi scolastici dei figli. In generale i genitori sono presenti, attenti alla vita nella scuola e alla riuscita scolastica dei figli.

Quello del ruolo dei genitori, così come altri temi importanti (la valutazione, l'importanza dell'ora di classe, la gestione dei conflitti e delle situazioni difficili), è un argomento che merita un'attenta riflessione. Sebbene siano tematiche di difficile soluzione sulle quali ci si confronta da anni, è intenzione del corpo docenti affrontarle e analizzarle prossimamente. Nei docenti c'è la consapevolezza che per la scuola media ticinese sono anni di grandi cambiamenti, di tipo sia strutturale, sia amministrativo-legislativo.

La composizione del Gruppo di lavoro PEI

Il Gruppo di lavoro¹ era formato dal CdD e arricchito dalla presenza di tre colleghi molto motivati; il Gruppo si è riunito con regolarità settimanale. Lo scambio di opinioni e di suggerimenti operativi sono sempre risultati interessanti e costruttivi. Le discussioni, gli approfondimenti e infine la redazione sono stati un'opportunità di riflessione e di crescita per tutti. Per me lo è stata in modo particolare. Molto importante è stata anche la collaborazione del Collegio dei docenti che è stato aggiornato con regolarità sullo stato dei lavori e chiamato a esprimere le proprie opinioni e la propria condivisione.

La collaborazione del Collegio dei docenti

A settembre 2012 siamo partiti coinvolgendo i docenti in una riflessione e una discussione in gruppi di lavoro.

Note

¹ Sergio Fontana, Mauro Reclari, Marina Servalli, Gabriele Magnone, Anna Bosia, Roberto Salek, Patrizio Solcà.

Abbiamo presentato quattro tabelle riassuntive per le prime, le seconde, le terze e le quarte elencando le attività proposte nel corso dell'anno scolastico agli allievi e ai loro genitori. Abbiamo chiesto di completarle, di commentarle, di proporre dei correttivi per migliorare dove era possibile, di suggerire nuove attività, di eliminare quelle non più necessarie. La discussione è stata focalizzata sulla parte relativa agli accorgimenti e alle proposte.

Successivamente in Collegio sono state prese le decisioni operative. In seguito sono stati presentati e approvati gli obiettivi prioritari e quelli strategici.

La bozza del PEI è stata distribuita in lettura ai colleghi con la richiesta di far pervenire al Gruppo di lavoro eventuali suggerimenti, osservazioni o commenti. "Crescere ed educare" è stato approvato dal Collegio nel maggio 2013.

L'implementazione

Il Gruppo di lavoro ha prestato impegno e cura per rendere la lettura del testo scorrevole e piacevole.

I testi che avevamo prodotto inizialmente sono stati rilette attentamente dal Gruppo di lavoro allo scopo di arrivare a una versione comune anche dal punto di vista lessicale. L'impegno che abbiamo preso è che "Crescere ed educare" sia solo un punto di partenza che permetterà, nel corso dei prossimi anni, di attuare ulteriori modifiche, anche attraverso i progetti monte ore, che costituiranno un momento collettivo di approfondimento e di riflessione critica sul nostro operato. Gli obiettivi prioritari e quelli strategici approvati dal Collegio dei docenti segnano comunque in modo chiaro le piste lungo le quali la sede si muoverà nei prossimi anni.

Già in questo anno scolastico stiamo lavorando su due progetti monte ore: "Promuovere un apprendimento di qualità", che sta identificando dei possibili spazi di miglioramento sulle attività dei gruppi di materia, sulla gestione dei consigli di classe, sui momenti di disagio in cui possono venire a trovarsi alcuni docenti, su esperienze di team teaching, e "Analisi e valutazione dell'efficacia delle attività fuori sede e proposte di adattamento".

Dal gruppo di lavoro iniziale composto di sette persone che hanno lavorato in un'ottica di progetto educativo, si è passati a sedici insegnanti che stanno implementando il PEI secondo gli obiettivi fissati da "Crescere ed educare". Il mio desiderio, il mio obiettivo, è che in futuro altri insegnanti si lascino coinvolge-

re, così da avere un effetto a cascata su tutte le componenti della sede scolastica o, perlomeno, su un numero crescente di docenti.

Altri aspetti saranno oggetto di studio in futuro poiché siamo convinti che non si può affrontare tutto contemporaneamente ma che è meglio chinarsi a fondo su un argomento alla volta.

La diffusione dell'informazione

A ottobre 2013 il fascicolo è stato presentato e distribuito ai colleghi, alle famiglie e alle autorità comunali.

Abbiamo chiesto ai docenti di classe di presentarlo ai loro allievi; alle classi quarte, ho preferito presentarlo personalmente approfittando dell'occasione per raccogliere un riscontro, dei suggerimenti, delle proposte da allievi che hanno passato alcuni anni in sede e che quindi hanno un'esperienza.

Le mie presentazioni terminavano, regolarmente, con l'invito a leggere "Crescere ed educare" e a farci pervenire le osservazioni, i suggerimenti e le eventuali critiche costruttive, affinché il documento fosse il più possibile condiviso.

Devo ammettere che, con sorpresa, ho ricevuto fin da subito alcuni riscontri molto positivi. Lo dico poiché mi rendo conto che è più facile contattare la scuola quando si ha qualche appunto da muovere che per congratularsi. È nella natura umana.

Il PEI, d'altra parte, serve anche a questo: informare su cosa si fa a scuola e su cosa si pensa di fare nel futuro per sviluppare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, valutandone i progressi.

A tutti ho risposto che la parte più difficile è quella che ci aspetta ora, cioè quella di mettere in pratica il PEI allo scopo di creare una scuola migliore per i suoi allievi.

UBS KIDS CUP

L'evento sportivo per la vostra scuola
www.ubs-kidscup.ch

Una manifestazione di

Swiss Athletics e
Weltklasse Zürich



40'000

ALUNNI

LO HANNO
TROVATO

FANTASTICO!

In collaborazione con



Stadt Zürich
Sportamt



bewegungskultur

Reso possibile grazie a



UBS



Come migliorare la qualità di un istituto scolastico?

Concetta Riccio Melena, vicedirettrice della Scuola media di Lodrino

Il progetto “Gestione della qualità” realizzato dalla Scuola media di Lodrino

“La gestione della qualità è diventata troppo importante per essere lasciata al caso”, Crosby Philip B.

“Gli standard di qualità tendono spontaneamente verso il basso, come se fossero attratti da una forza di gravità. Ciò che può mantenerli alti è solo la pressione del miglioramento continuo della qualità”, Hugh Koch.

“Ciò che dobbiamo davvero imparare è che dobbiamo tutti lavorare all’interno di un sistema. Ecco perché dico che tutti, ogni persona, ogni team, ogni divisione, ogni reparto, ogni componente non deve esistere per trarre un qualche vantaggio individuale o per competere con gli altri ma solo per contribuire all’intero sistema in un’ottica win-win”, Edwards William Deming.¹

92 |

Introduzione

Ogni istituto scolastico cerca di migliorarsi, questo è un dato di fatto. Il problema è che non è semplice trovare le giuste modalità per attuare il miglioramento e la crescita. Il continuo miglioramento è teorizzato da Edwards William Deming, docente, saggista e consulente statunitense, noto per l’apporto per la realizzazione del modello PDCA (Plan Do Check Act), studiato per il miglioramento continuo della qualità. Questo ciclo comporta la pianificazione, l’esecuzione del programma, il controllo dei risultati e dei riscontri e l’azione per migliorare il processo. Per accrescere la qualità queste quattro fasi devono ruotare costantemente, tendendo come criterio principale la qualità.

La questione che si pone è la seguente: quali progetti implementare per cercare di rendere migliore l’istituto e per ottenere dei risultati concreti e percepibili?

Il progetto che la sede di Lodrino ha messo in atto a partire dall’anno scolastico 2010/11 mira a dare delle risposte alla nostra domanda e si basa sul ciclo di Deming PDCA.

Da anni ormai, soprattutto nelle scuole della Svizzera tedesca, si stanno introducendo delle procedure d’analisi che riguardano la gestione della qualità scolastica. Una ricca bibliografia può essere reperita, ma qui indicherò la più nota e usata dai colleghi svizzero-tedeschi, si tratta dei fascicoli: *Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung*². Diversi istituti svizzero-tedeschi hanno provato ad introdurre nella scuola, su esempio delle imprese, delle metodologie di gestione e qualità per la scuola. Il risultato è stato positivo e da qui è nato il modello Q2, poi rivisitato da molte altre scuole svizzero-tedesche.

Note

1

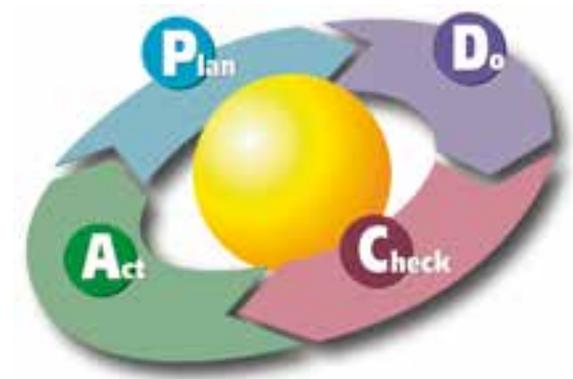
Citazioni:
<http://www.qualitiamo.com>.

2

Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Heft 1 bis 6). Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen, Von: Norbert Landwehr, Peter Steiner, 3. Auflage 2008, A4, Schuber mit 6 Broschüren ISBN 978-3-03905-472-5, HepVerlag.

3

http://it.wikipedia.org/wiki/Ciclo_di_Deming.



Ciclo di Deming, modello studiato per il miglioramento continuo della qualità³

Mancando una bibliografia a livello ticinese, la nostra sede ha estrapolato da questo testo i concetti fondamentali e li ha resi operativi.

Così nell'anno scolastico 2010/2011 la Scuola media di Lodrino ha introdotto un progetto di sede denominato "Gestione qualità della scuola", che mira al miglioramento continuo dell'istituto. Nel 2010/11 si è tenuto il primo modulo, nel 2011/12 il secondo.

Nell'anno 2012/13 il progetto è proseguito e nel 2013/14 si sta cercando di istituzionalizzarlo, in modo che diventi prassi portante della sede.

Dal 2010 le parti coinvolte attivamente nel lavoro sono state: il professor Armand Claude (fino al 2012), consulente del progetto, il direttore della sede, la vicedirettrice e i docenti della Scuola media di Lodrino. Nel 2012 il prof. Armand Claude ha concluso la consulenza esterna a causa del suo pensionamento. Il professore ha dato a tutti i docenti un valido contributo formandoli nelle tecniche di feedback e cercando di contribuire all'istituzionalizzazione della pratica della gestione qualità.

Il progetto nel dettaglio

I docenti sono suddivisi nei seguenti gruppi di lavoro: feedback da parte degli allievi, feedback tra colleghi, feedback da parte delle famiglie.

A coordinare l'intero progetto c'è un "gruppo pilota", formato dal direttore, Elvio Bernardi, la vicedirettrice, Concetta Riccio Melena, e la docente di sostegno pedagogico, Nicoletta Menghini Neiger. Questo team ha il compito di supervisionare i vari gruppi di lavoro.

Feedback da parte degli allievi

Questo primo gruppo si confronta direttamente con gli allievi, chiedendo un loro parere su alcuni aspetti relazionali, pedagogici, didattici, organizzativi e gestionali. Questo gruppo può lavorare su due fronti: feedback diretto da parte degli allievi; feedback da parte degli ex allievi.

Feedback da parte degli allievi

Modalità: due volte all'anno si somministrano agli allievi dei questionari con dei criteri per esprimere il loro parere su alcuni aspetti concernenti direttamente l'operato del docente. Gli allievi possono esprimere, in forma anonima, le loro sensazioni. Il primo questionario (da farsi entro gennaio) permette al docente di avere un quadro delle sensazioni del gruppo classe.

Quando emergono dei segnali sfavorevoli, il docente ne discute con gli allievi, prova a comprenderne le cause e nel secondo semestre scolastico prova ad attuare dei correttivi. Il secondo questionario, identico al primo e sottoposto agli allievi dopo alcuni mesi (fine maggio), permette di valutare se l'eventuale correttivo messo in atto dal docente è stato recepito dagli allievi e se la situazione è evoluta favorevolmente.

Feedback da parte degli ex allievi

Da alcuni anni a questa parte la sede di Lodrino invia agli ex allievi dei formulari per sapere come hanno affrontato il primo anno dopo le scuole medie, in quali ambiti hanno avuto dei problemi, in cosa non erano abbastanza preparati. Il formulario offre sempre degli ottimi spunti per il miglioramento.

Feedback tra colleghi

Questo gruppo si occupa della valutazione reciproca tra colleghi.

Modalità: I docenti assistono alle lezioni dei loro colleghi e, in base a delle tabelle e dei criteri precisi, annotano lo svolgimento delle stesse, rilevando aspetti positivi e negativi. Dopo la lezione i due docenti si incontrano per un feedback e per una valutazione in comune degli aspetti rilevati.

In particolare si osserva la partecipazione degli allievi, la loro motivazione, la gestione della classe da parte del docente, la tempistica della lezione, l'equità, la conoscenza della materia insegnata, la risposta degli allievi, le consegne, l'apertura e la chiusura della lezione, il comportamento degli allievi.

Esempio di formulario:

	Giusto	Piuttosto giusto	Falso	Piuttosto falso
1. Insegna bene.				
2. Rispiega se necessario.				
3. Vuole la massima attenzione in classe.				
4. Gli esercizi sono adeguati.				
5. È equo nei confronti degli allievi.				
6. Sa coinvolgere gli allievi.				

Il feedback tra colleghi si può svolgere sia tra docenti della stessa materia, sia tra docenti di materie diverse.

Feedback da parte delle famiglie

Questo terzo gruppo opera nell'ambito della valutazione da parte delle famiglie.

Genitori degli allievi di prima media

Alla fine dell'anno scolastico i genitori degli allievi di prima media ricevono un questionario da compilare su diversi aspetti del primo anno di scuola media dei loro figli. In base alle risposte si prepara una relazione da presentare alle parti coinvolte e si valutano alcuni aspetti nell'ottica di un possibile miglioramento.

Il questionario verte sull'inserimento degli allievi nelle scuole medie, sulle difficoltà emerse, sull'efficacia delle valutazioni intermedie; pone domande sull'utilità dei doposcuola offerti e delle attività extrascolastiche.

Genitori degli allievi di seconda media

In seconda media invece dell'abituale analisi quantitativa tramite formulari, abbiamo optato per una modalità qualitativa, ovvero il focus group, a cui vi partecipa un campione rappresentativo di genitori. È tenuto da un docente che modera ed è registrato da un altro che verbalizza. Alcuni punti di discussione sono inviati ai partecipanti prima dell'incontro, in modo che questi possano prepararsi. Alla fine tutte le parti coinvolte ricevono il verbale. Si capisce così dove bisogna intervenire e si valuta se accogliere eventuali correttivi proposti.

Genitori degli allievi di quarta media

Nella riunione di bilancio a fine quarta viene allestito un focus group più largo, comprendente tutti i partecipanti alla riunione, e gli spunti riguardano un bilancio dei quattro anni di medie.

Altre modalità di feedback: oltre ai formulari, ai questionari e ai focus group sono interessanti anche le interviste, che sono in programma per quest'anno scolastico. L'obiettivo adesso è quello di definire per i prossimi quattro anni quali strategie di feedback usare per le varie annate e per le differenti attività.

Sensazioni e impressioni di alcuni colleghi

Riguardo al feedback degli allievi

“Questa esperienza è stata nel complesso positiva e rassicurante. I risultati sono sempre andati oltre le mie

attese e hanno dimostrato come gli allievi sono in grado di esprimere giudizi e valutazioni abbastanza oggettivi, coerenti, nonostante la vulnerabilità emotiva e relazionale tipica dell'adolescenza. [...] Prezioso è stato lo scambio di informazioni e dei risultati delle diverse modalità di approccio al tema con i miei colleghi del gruppo di lavoro.”

“Tra il primo e il secondo feedback sono riuscita a migliorare in parecchi ambiti, anche se in alcuni casi ho riscontrato un leggero peggioramento che tuttavia giudico poco rilevante. [...] Lo svolgimento del feedback mi ha permesso di ottenere una valutazione sincera e diretta sul mio atteggiamento in classe e sul mio metodo d'insegnamento da parte dei diretti interessati: gli allievi che seguo.”

“Personalmente, nonostante un grande orgoglio e la soddisfazione, i primi risultati mi hanno intimorita in quanto era più probabile peggiorare che migliorare. Fortunatamente gli esiti non hanno subito differenze portando una maggiore sicurezza nei miei confronti e nella mia attitudine in classe.”

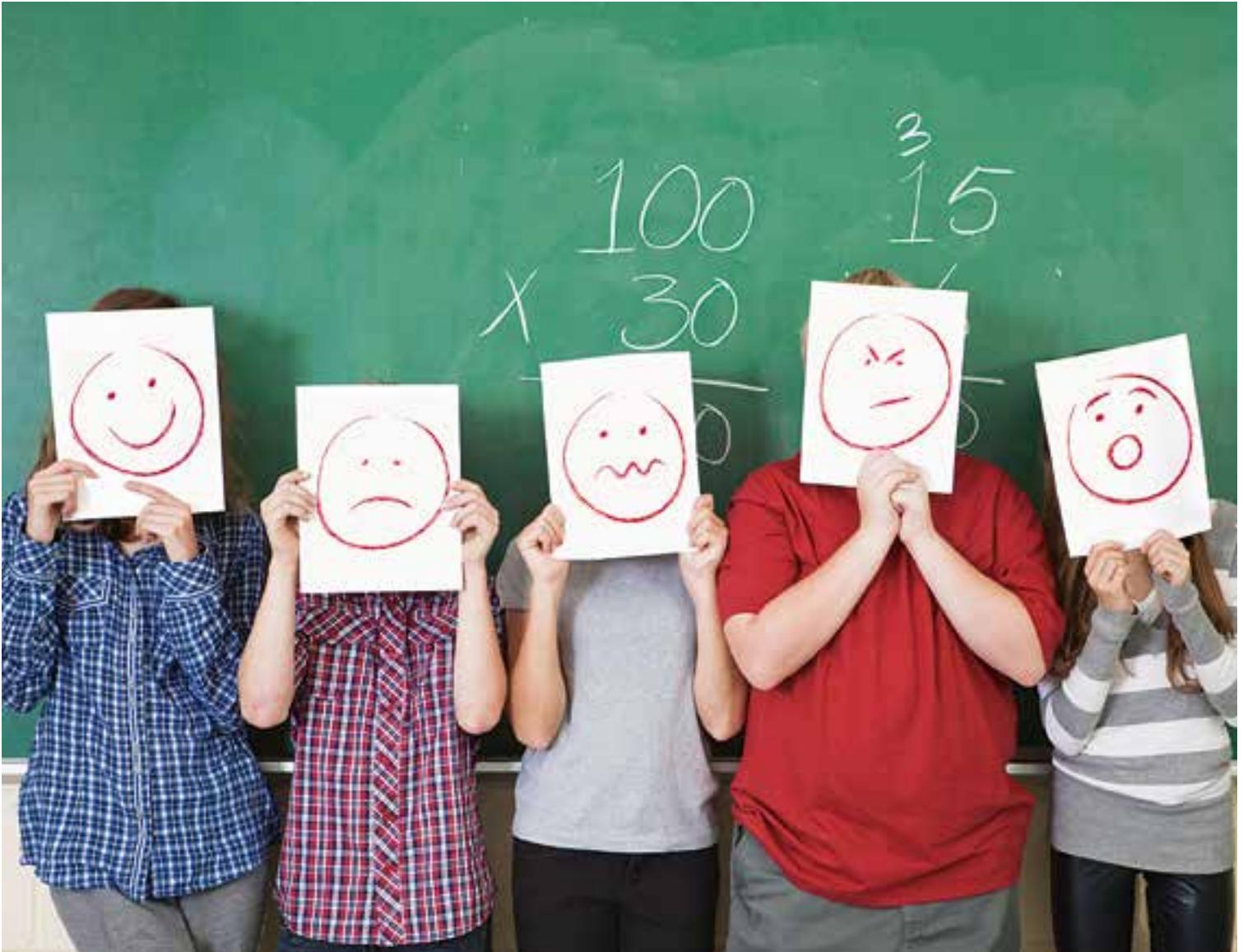
“A livello di sensazioni personali posso evidenziare una particolare positività e serenità nel farmi valutare dagli alunni. Confermo inoltre l'efficacia di queste valutazioni. Credo che sia giusto, negli anni venturi, fare in modo che l'autovalutazione diventi una prassi continua e quotidiana della nostra scuola.”

“In generale mi considero soddisfatta dell'esercizio che, da una parte, mi ha permesso di conoscere meglio le potenzialità del feedback e, dall'altra, mi ha permesso di entrare in contatto con gli allievi in modo inedito: infatti normalmente è il docente che si esprime su quanto fa l'allievo e non viceversa. In conclusione posso affermare di aver maturato in questi due anni una maggior familiarità con lo strumento del feedback, che intendo continuare a usare nei prossimi anni, anche come risorsa per migliorare quelle situazioni in cui mi sento meno a mio agio.”

“In generale posso dire che la pratica del feedback è consigliabile, specialmente con le classi dove non si ha la sensazione che tutto vada per il meglio. [...] Per quanto mi riguarda continuerò nei prossimi anni a chiedere dei feedback ai miei allievi, anche se non per forza nella forma di quest'anno.”

Riguardo alle visite tra colleghi

“Le visite ricevute mi hanno reso attento a particolari situazioni d'insegnamento. [...] Questo programma di



©iStock.com/cglade

visite tra docenti è costruttivo, comunque trovo sia indispensabile la frequenza (feedback continuo) e un certo affiatamento tra i docenti, per avere uno scambio più costante di esperienze ed impressioni.”

“Nel ruolo del docente ospitante, il fatto che la presenza in classe fosse quella di un collega, e non di un esperto di materia, ha reso l’ambiente meno teso e il mio stato d’animo era libero e tranquillo. Tale esperienza è stata vissuta come un sostegno piuttosto che un giudizio, è stato inoltre molto utile ricevere dei riscontri da colleghi che hanno più anni di insegnamen-

to alle spalle. Ho potuto apprendere delle nuove strategie e in seguito ai riscontri ricevuti apportare delle modifiche a quelle già messe in atto.”

“Ho visto due docenti in una classe nella quale insegnavo anch’io, e mi sono resa conto che anche i ragazzi si comportano in modo molto diverso a seconda di chi si trovano davanti. [...] È sicuramente interessante farsi delle visite di tanto in tanto.”

“Sia per quanto mi riguarda, sia per quanto riguarda il resto dei partecipanti al gruppo di lavoro, quest’esperienza è stata vissuta in modo estremamente positivo.

[...] In effetti il fatto di venire osservati da un collega si è rivelato anche rassicurante, in quanto ci si è resi conto di non essere i soli a vivere certe problematiche.”

Riguardo al feedback dei genitori

“Ho assistito a due focus group [...]. I genitori, che hanno aderito alla nostra proposta, hanno dimostrato molta serietà e soprattutto hanno dichiarato di apprezzare questa modalità. [...] Personalmente ho apprezzato questa modalità di lavoro per la qualità dell’inchiesta, la ricchezza degli spunti e per l’impegno dei genitori intervenuti.”

“Inizialmente la conduzione del focus group ha creato qualche giusta preoccupazione ma alla prova dei fatti si è rivelata un’esperienza molto positiva e gratificante. I partecipanti sono stati molto soddisfatti e hanno apprezzato questa modalità di scambio di opinioni, chiedendo di continuare ad organizzarne anche in futuro.”

Riguardo al progetto in generale

“Per quanto concerne l’intero progetto di istituto, che mira a migliorare la qualità dell’insegnamento, credo di poter dire che il bilancio è pure positivo. Mi piacerebbe che anche l’intero progetto continuasse sulla strada finora intrapresa, possibilmente coinvolgendo più docenti e più allievi e lavorando in modo più sistematico.”

Note conclusive

Il progetto vede coinvolti tutti i docenti con sede di servizio. La gestione qualità della scuola sta diventando una prassi costante. Inutile dire che questa pratica è più che apprezzata da tutte le parti coinvolte (docenti, genitori, allievi). La scuola è in continuo cambiamento e per questo è necessario anche un monitoraggio e un miglioramento continuo.

L’impegno dei docenti è stato valorizzato anche attraverso la certificazione dei moduli svolti, ogni docente ha ricevuto finora 3 ECTS per il lavoro attuato. La certificazione dei corsi rientra appieno nel salto di qualità dell’istituto, in quanto riflette i mutamenti a cui la scuola è sottoposta; si va quindi verso il concetto di formazione continua, su cui la scuola ticinese è attualmente chinata.

La gestione qualità messa in atto dalla scuola è un esempio di progetto d’istituto riuscito. Il direttore ha seguito un master pensato per i quadri scolastici e in

un modulo sulla gestione qualità ha trovato gli input per poter riproporre il progetto nella propria sede. I docenti dell’istituto vi hanno aderito e lo hanno implementato. Il direttore e la vicedirettrice hanno inoltre seguito il corso “Piani di studio”, che ha permesso di certificare il lavoro svolto dai docenti.



Incontro tra Rob Heiden Heimer, sopravvissuto ai campi di concentramento, e la Classe 4^a D della Scuola media di Locarno 2

Alberto Giuffrida, docente di sostegno pedagogico
Antonello Morea, docente di italiano

Lo scorso 9 dicembre gli allievi della 4^a D della Scuola media di Locarno 2, del prof. Antonello Morea, hanno avuto il piacere e l'onore di accogliere il signor Rob Heiden Heimer, un sopravvissuto al campo di concentramento di Bergen-Belsen. Allora – siamo nel 1944 – era un quattordicenne e desiderava solo vivere armoniosamente in quella terra d'Olanda in cui era nato e che considerava sua. Non poteva immaginare che anche lì si sarebbe abbattuto il più ignobile sfregio inferto all'Umanità, ovvero l'annientamento della Persona.

Ho conosciuto Rob Heiden Heimer alcuni anni or sono e subito sono rimasto affascinato dalla tranquillità del suo animo e dalla pacatezza dei toni con cui, senza patemi, mi parlava della sua esperienza nel luogo dell'orrore. «Io sono vecchio e stanco e non ce la farò! Ma tu che sei giovane e forte, resisti, salvati e racconta al mondo ciò che hai visto!». Con queste parole si congelava da lui il padre di un suo compagno di scuola, morto da lì a poco nell'avvilimento e tra mille altre sofferenze, consegnandogli un messaggio ripulito dal rancore e volto, malgrado tutto, al perdono. Il caro Rob, tenendo fede all'insegnamento di un altro celebre sopravvissuto – Viktor E. Frankl¹ – continua ad adoperarsi con grande passione nello scambio diretto con i giovani nelle scuole, lungi dal voler esprimere o rappresentare un giudizio di parte in merito alla storia recente, ma consegnando loro un'eredità storica di straordinaria importanza che affonda le sue radici nella “filosofia perenne”, nell'amore per l'Umanità, per la Libertà e la Democrazia.

Tutto ciò costituisce un'occasione che la Scuola media di Locarno 2 ha colto senza esitazione. Parlo di “occasione” (e aggiungerei anche l'aggettivo “imperdibile”) poiché il tempo della Storia volge avanti la sua ruota, rendendo sempre più difficile incontri con persone come Rob.

In tal senso l'incontro, tanto per gli allievi quanto per i docenti che hanno voluto onorare la sua presenza, ha favorito la possibilità di riunire, sovrapponendoli, *due luoghi dell'apprendere* apparentemente diversi tra loro: da una parte la sede scolastica (e le figure dell'apprendere che le sono proprie), dall'altra la testimonianza viva di chi ha vissuto in prima persona “qualcosa” che era stato trasmesso agli allievi attraverso lezioni di storia, libri, dispense e filmati di ogni genere, ma che, in realtà, viveva sufficientemente lontano da loro. I ragazzi sono sempre più spesso vittime della modernissima e spesso comoda legge dell'off/on: accendi ciò che ti piace e spegni

ciò che ti disturba. Sovrapposizione di *luoghi dell'apprendere*, quindi, ma anche punto di incontro tra i *tempi dell'apprendere*, soprattutto laddove l'anziano, paradossalmente ridiventato giovane nella lucida narrazione e nel ricordo della sofferenza, comunica con i giovani, favorendo la loro maturazione e crescita sociale. Nulla da “spegnere”, dunque, nelle menti degli allievi che hanno beneficiato di una tale opportunità, bensì mobilitazione ed attivazione di forze mentali inesplorate o assopite che hanno però trovato senso all'interno di un insieme di valori coordinato e coerente.

Come vedremo oltre, rileggendo le produzioni scritte degli allievi, è straordinario scoprire quanto sia stato importante per tutti loro (forti, meno forti e deboli) confrontarsi con il significato di termini non nuovi quali ‘libertà’, ‘perdono’, ‘democrazia’ in un contesto diverso da quello scolastico abituale, ovvero all'interno di un sistema d'insieme, carico di senso. Questo ha dato loro la possibilità di mettere in rapporto alcune tematiche ai loro stessi vissuti adolescenziali, alle loro preoccupazioni, scoprendo, ad esempio, quanto sia importante considerare l'ostacolo come fonte di riuscita e non necessariamente come causa di insuccesso. Rob Heiden Heimer, in tal senso, non è volontariamente entrato nei particolari delle stragi, degli orrori e delle torture, mettendo in tal modo in atto quel “profondo rispetto del linguaggio della salute” contenuto nel celebre “Trotzdem Ja zum Leben sagen” (cfr. nota 1). Ha così agito sulle forze creative e vitali degli allievi e non su quelle distruttive, evidenziando un “filo sottile” che unisce un passato ombroso lacerante ad un presente tutto da vivere (nel modo migliore) e – osiamo sperarlo – ad un futuro migliore.

Le produzioni degli allievi

Il lavoro di avvicinamento degli allievi della attuale 4^a D ai temi inerenti alla Shoah era iniziato già l'anno scorso, quando ho preso la docenza della loro classe. L'argomento ritengo che sia fondamentale nell'educazione di uno studente, tanto che non ho mai mancato di trattarlo nel corso dei miei anni d'insegnamento. Il 27 gennaio (Giornata della Memoria), o intorno a quella data, dedico sempre una lezione all'argomento: lettura di testi letterari o giornalistici, visione e commento scritto e orale di documentari o film.

Tornando a noi, dunque, i ragazzi già dall'anno scorso sapevano cosa sono stati i campi di concentramento (come quello in cui fu rinchiuso il sig. Heiden Heimer)

Note

¹ Frankl Viktor E. (1905-1997), “Trotzdem Ja zum Leben sagen”, Ed. Kösel, Monaco DE, 1946. Trad. “Dire sì alla vita, nonostante tutto. Uno psicologo nei lager”, Ed. Ares, Milano, 2007.

e di sterminio nazisti, conoscevano le pagine più esemplari di “Se questo è un uomo” di Primo Levi, nonché alcuni versi di Bertold Brecht sulla questione. Quest’anno abbiamo letto “La Metamorfosi” di Kafka (un autore ebreo) e a giugno andremo a Praga per visitare la sua casa e il campo di concentramento di Terezin. Questo giusto per dire che l’incontro con Rob Heiden Heimer non è stato “casuale”, ma ben progettato e pensato. Nessuna attività didattica, del resto, può essere condotta senza un “progetto” di fondo, una linea guida, un “percorso di formazione”.

Ciò premesso, la risposta dei ragazzi all’incontro è stata molto al di sopra delle aspettative, a cominciare dall’entusiasmo e “l’emozione” riposta in quest’esperienza. Durante l’incontro hanno saputo porre domande non banali e, che è forse la cosa più importante, sono stati capaci di “stupirsi” di fronte alle parole dell’ospite. La mia figura è stata di guida e facilitatore del loro apprendimento: un ruolo importante e delicato, perché è da questo tipo di atteggiamento che dipenderanno la qualità e il risultato dell’apprendimento stesso.

Il lavoro finale, consistente nella stesura di lettere o pagine di diario, è stato dunque la naturale conclusione di un cammino costruito insieme agli allievi, in cui il mio compito finale si è concretizzato nella correzione di errori linguistici di morfosintassi: stile, senso e idee sono solo e soltanto degli allievi. In qualità di docente di italiano sono infatti persuaso che la migliore scrittura sia grandemente facilitata da un’alta “personalizzazione” della stessa. L’atto di scrivere è forse il più importante modo di esprimere sé stessi. Ecco dunque che la stesura di testi linguisticamente corretti e il loro invio al sig. Heiden Heimer come “regalo di Natale” ha dato modo agli studenti di mettere in pratica questa caratteristica essenziale della lingua scritta. Un fine così “pratico” ed evidente ha permesso loro di comprendere meglio il senso della stessa parola “regalo”: esso lo si sceglie, lo si prepara con cura, lo si incarta, lo si firma e lo si dona. Come con la conoscenza si deve fare. Bene, molto bene direi.

Dalla lettera di Alessia Quarta

Caro Rob, è stato un piacere averti avuto tra di noi; mi hai fatto capire tante cose che sicuramente mi serviranno in futuro. Se devo dire la verità, prima di conoscerti, non riuscivo a capire come stavano veramente gli ebrei nel campo di concentramento. Oggi sono riuscita a capire come vivevate voi tutti.

Dal diario di Alissa Spigaglia

Un’esperienza che rimarrà sempre viva nella mia mente è stata senz’altro quest’incontro. Da questa visita ho imparato molto e ho potuto ragionare su ciò che è giusto o sbagliato. A parere mio, se tutti si fermassero ad ascoltare persone come Rob Heiden Heimer o altri sopravvissuti, si capirebbe finalmente che la nazionalità, la pelle e tutto il resto non sono sinonimi di diverso o inferiore, ma semplicemente di uguaglianza.

Dalla lettera di Daniele Molinari

Gentile Signor Rob, mi dispiace non aver potuto partecipare a questa sua visita. Mi sarebbe davvero piaciuto esserci. Sono sicuro che la sua esperienza sia stata una cosa difficile da immaginare se non la si vive. Parlando con i miei compagni della sua visita, sono venuto a sapere di molte cose a lei accadute. La morte di un parente è sempre una cosa dolorosa, ma perderli in quel modo lo è ancora di più.

Dalla lettera di Evelina Andrei Andreea

Caro Rob, è stato l’incontro più speciale a cui abbia mai assistito in questi miei quattordici anni di vita! Lei ce l’ha fatta a sopravvivere alle tragiche persecuzioni accadute ai tempi di Hitler. Ha raccontato con così tanta naturalezza la sua vita, che mi ha fatto commuovere, nonostante non sia una ragazza che non si scioglie così facilmente.

Dal diario di Federica Dos Santos

Oggi, 9 dicembre 2013, Rob Heiden Heimer ci ha raccontato di quello che lui, alla nostra età, aveva passato. Un uomo con una grandissima storia alle spalle. Ho visto molti film sui campi di concentramento, ma è tutta un’altra cosa sentirne parlare dal vivo da una persona sopravvissuta. [...] Questo incontro mi ha fatto vedere la vita in un altro modo e non lo dimenticherò mai.

Dalla lettera di Ivan Marič

Questo sarà uno dei pochi momenti che ricorderò per tutta la vita, perché la considero una “vera” lezione. Mi ha fatto capire quanto si debba esser forti, non mollare mai, perché con questa volontà e con questo sacrificio ottieni TUTTO. [...] Le faccio una promessa: la aiuterò a trasmetterlo alle generazioni future tutto quel che ci ha detto. Questo è un avvenimento che non va dimenticato.

Dal diario di Ivana Herceg

La cosa più terribile e spaventosa che ha vissuto è stato vedere l'anima di quelle persone innocenti dissolversi nell'aria sotto forma di fumo, cosa che a nessuno avrebbe fatto piacere. Soprattutto saper che tra quelle persone, forse, c'era un tuo caro parente o uno dei tuoi amici. Perdere un parente o un genitore in questo modo credo che sia davvero orribile e inaccettabile: nessuno se lo merita.

Dalla lettera di Jessica Suriano

Quel periodo deve essere stato davvero molto duro per lei: ha passato 14 mesi nei campi di concentramento. Nei quali veniva maltrattato e rischiava di morire di fame. Grazie alla speranza e alla voglia di vivere è riuscito ad uscirne vivo; e questa è una cosa che ammiro molto. Secondo me, siamo tutti uguali, ma questo Hitler probabilmente non l'aveva capito. Ed è per questo che molti ebrei hanno sofferto o sono morti. Ma, come lei ci insegna, la speranza è l'ultima a morire.

Dal diario di Mattia Napoleoni

Secondo me questa lezione è servita un po' a tutti, ci ha fatto crescere nel nostro piccolo e ha risolto molti quesiti che ci eravamo posti. Io ammiro molto il lavoro che il signor Rob sta facendo, passando di scuola in scuola a raccontare la sua storia e ad aiutarci a non dimenticare. C'è stata una cosa che ha detto su cui sono totalmente d'accordo: "se perdi la speranza perdi la vita". [...] Due cose che non devono mai mancare nella nostra vita sono la speranza e il rispetto, ed io SPERO che il lavoro del signor Rob non sia stato vano e lo RISPETTO come persona.

Dalla lettera di Moreno Bricalli

Gli ebrei erano considerati insetti e in effetti li trattavano come tali. I tedeschi se ti volevano morto ti uccidevano in un modo o nell'altro; ti facevano cadere in tranelli, come quello che lei ci ha raccontato: mentre lavoravi, ti chiamavano e se non andavi ti uccidevano perché ti eri interrotto; mentre se non andavi ti uccidevano lo stesso perché non ubbidivi agli ordini. Questo è terribile! [...] In questa giornata lei mi ha fatto capire che la dittatura è una cosa orribile e che è una vera fortuna per noi non averla mai vissuta.

Dal diario di Nataša Gogova

Io, se fossi stata in lui, non ce l'avrei fatta a stare lì den-

tro senza cibo e solo a lavorare. Il signor Rob ha detto che dopo 50 anni, da quando i Russi li avevano liberati, lui è tornato a vedere il campo di concentramento e ha detto che tutto quello ormai apparteneva al passato. Deve essere stato un momento molto brutto vedere il padre che non si curava più, perché ormai si era lasciato andare. Io, se avessi visto mio padre così, sarei morta dentro.

Dal diario di Nikola Rajkovic

Ha risposto a tutte le nostre domande in modo dettagliato, a tal punto da farmi immaginare le scene di cui parlava. È un uomo con un grandissimo rispetto verso gli altri e questa è una dote difficile da trovare in una persona. Mi ha fatto sorridere quando gli ho chiesto cosa avesse pensato subito dopo essere stato liberato e lui mi ha risposto: "adesso cerchiamo qualcosa da mangiare". Raccontava tutto quello che sapeva a noi ragazzi, senza preoccuparsi di far affiorare brutti ricordi. Mi dispiaceva vederlo parlare perché tremava tantissimo. [...] Non vorrei mai vivere una simile esperienza. Proprio no.

Dal diario di Ricardo Correia

Oggi è stata una giornata molto bella e anche molto importante per me, perché io con questo incontro ho capito meglio la storia delle deportazioni naziste e ho provato dei sentimenti ancora più forti per le persone che ne sono state coinvolte. Il signor Rob ha raccontato la sua storia, di come è riuscito a uscire vivo dopo 14 mesi dentro un campo di concentramento in Germania vicino a Berlino. [...] Grazie a questo signore ho capito molte cose, perché, a differenza di quello che vediamo nei film, questo fatto so che è veramente successo, è vero.

Dal diario di Sara Spadone

Quest'incontro ha suscitato in me molti pensieri. Soprattutto la voglia di vivere che ci ha trasmesso, nonostante tutto quello che aveva passato. [...] Tutto questo per lui è ormai passato, ma non bisogna cancellare il ricordo: bisogna tramandarlo in modo che una simile sciagura umana non si ripeta mai più. Se questa esperienza non l'ha ucciso, l'ha reso forte, consapevole che la dignità è in ogni persona. [...] Gli abbiamo chiesto se aveva segni fisici evidenti e ancora visibili come tatuaggi o cicatrici, ma ci ha detto che non ne ha. Io, però, ho visto una grande cicatrice, quella che si porta dentro.



©iStock.com/FotoTravel

Dal diario di Sofia

Quello che Rob mi ha trasmesso maggiormente quando è venuto nella nostra scuola, è stata la saggezza di un uomo che ha conosciuto i due lati della vita: quello “brutto” e quello “bello”. [...] I brutti ricordi di quei quattordici mesi trascorsi nel campo di concentramento ce li avrà per sempre, ma è grazie a questa “avventura orribile” che ha trovato la sua forza interiore, cioè quella di andare avanti, nonostante tutto.

Dalla lettera di Valentino Vacchini

Questo incontro ci ha aiutato a capire quanto siamo stati fortunati a nascere in una zona e in un periodo favorevole per una vita serena. [...] Ha attivato in me molta curiosità e interesse per quel tragico momento della storia. [...] Con un pizzico di fantasia, il suo racconto si trasformava in immagini di momenti terribili come il campo e il lavoro in esso; ma anche momenti gioiosi come la liberazione da parte dei russi.

Dalla lettera di Yamo Hobil

[...] mi hai fatto veramente capire cosa volesse dire vivere ingiustamente da segregati e discriminati oppure, semplicemente, essere sotto una dittatura. Grazie a te ho capito il vero significato del rispetto, grazie a te ho anche capito il vero valore di una vita, di quanto è importante curarsi e sperare. Sei stato un uomo fortissimo a resistere e a sopravvivere a quel terribile inferno.

Dalla lettera di Enea Zanini

Con i suoi ricordi, la mia mente è andata nel 1944. Riuscivo a sentire le persone parlare, urlare per il dolore, ma soprattutto a “vedere” i suoi ricordi. [...] Nel momento in cui le ho chiesto cosa provava quando è stato deportato nel campo, mi ha risposto così: “guardavo le mucche dal treno e mi chiedevo se le avrei mai più riviste.” Con questa risposta il mio concetto di vita è caduto ed ora capisco nuove cose.



© Immagine: Timo Ullmann / bildwild.ch • Kom 761/14

Giornate Scuola Natura del WWF Le mele non crescono al supermercato!

Siamo lieti di invitarvi a partecipare alle giornate Scuola Natura del WWF: una giornata ricca di avventure in un'azienda agricola. Con attività ludiche e didattiche gli allievi scopriranno da dove vengono gli alimenti e come vengono coltivati e lavorati.

Destinatari: dalla 3a alla 5a elementare

Dove: Mezzana e Capriasca

Periodo: 15, 16, 18 e 19 settembre (Mezzana)
25 e 26 settembre 2014 (Capriasca)

Orario: dalle 9.30 alle 16.00

Costo: le giornate sono gratuite grazie al sostegno di Migros

Come arrivare: organizzazione a carico del docente

Ulteriori informazioni: wwf.ch/scuolanatura

Iscrizione: entro il 30 maggio 2014 sul sito wwf.ch/scuolanatura

Promettiamo a Lisa che entro il 2015 sensibilizzeremo 200 000 bambini e adolescenti su tematiche ambientali.

La Migros, oltre a molti altri progetti e attività, sostiene anche le giornate Scuola Natura del WWF.

GENERAZIONE M

MIGROS



Allo Zoo di Zurigo con la scuola



osservare – scoprire – imparare

Lo Zoo di Zurigo vi promette un'escursione ricca di scoperte e un luogo di studio dagli aspetti più disparati:

- Per le classi vi proponiamo visite guidate particolarmente adatte alle diverse fasce d'età, anche in lingua italiana. Temi a scelta.
- La settimana di studio si presta in particolar modo per un viaggio scolastico. L'alloggio può essere organizzato presso la casa degli scout negli immediati dintorni (www.pfadihuuszueri.ch)
- Le FFS vi propongono – con il RailAway – un biglietto combinato che include il viaggio e l'entrata allo zoo.

Per informazioni più dettagliate concernenti il nostro servizio per le scuole vogliate consultare il sito www.zoo.ch/schule

I nostri partner:



Die Mobilbar MIGROS

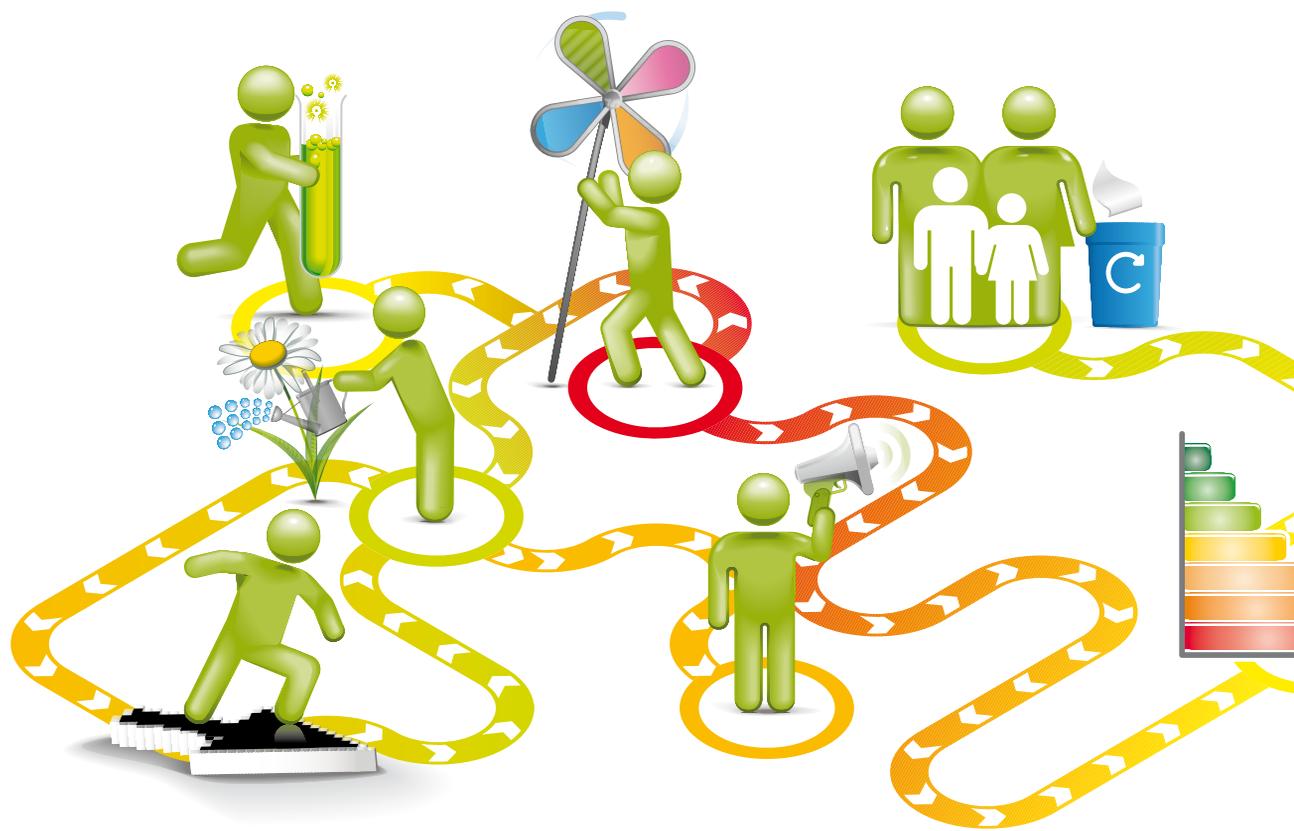
ZOO!
ZÜRICH



La Strategia energetica 2050 in formato video

Nicola Pfund, docente di Scuola professionale

Coinvolgere la blogosfera elvetica nel progetto di *Strategia energetica 2050* per informare e sensibilizzare, attraverso tre filmati, un pubblico giovanile (12-25 anni): era questo l'obiettivo dell'evento promosso dal DATEC nel settembre del 2013. | 103



L'incidente di Fukushima e l'uscita dal nucleare

Nel 2011, il Consiglio federale e il Parlamento, a seguito del gravissimo incidente di Fukushima in Giappone, hanno preso una decisione di principio a favore dell'abbandono graduale dell'energia nucleare. In virtù di tale decisione, le cinque centrali nucleari esistenti dovranno essere disattivate al termine del loro ciclo di vita, stabilito in funzione di criteri di sicurezza tecnici, e non saranno sostituite da nuovi impianti nucleari. Questa decisione, come pure altri cambiamenti radicali in atto da anni, in particolare nel contesto energetico internazionale, comporta la progressiva trasformazione del sistema energetico svizzero entro il 2050.

La Strategia energetica

Il Consiglio federale ha elaborato a tal fine la *Strategia energetica 2050* che mira in particolare a una riduzione del consumo energetico (efficienza energetica), nonché a uno sviluppo delle energie rinnovabili economicamente sostenibile. Si tratta di obiettivi molto importan-

ti per la salvaguardia dell'ambiente e in un'ottica di sviluppo sostenibile, che comporteranno cambiamenti significativi, nell'ambiente e nelle infrastrutture (edifici, ecc.), come nelle abitudini di vita di ciascuno. Toccati, in particolar modo, i giovani di oggi, che saranno gli adulti di domani confrontati con cambiamenti epocali.

Sensibilizzare i giovani

Come raggiungere allora i giovani dai 12 ai 25 anni e sensibilizzarli con i principi di *Strategia energetica 2050* e quindi con l'approvvigionamento energetico della Svizzera a lungo termine? Accanto ai tradizionali canali di informazione il Dipartimento federale dell'ambiente, dei trasporti, dell'energia e delle comunicazioni (DATEC) ha pensato, in un'iniziativa inedita nel nostro Paese, di coinvolgere sette sperimentati blogger svizzeri per diffondere attraverso le loro piattaforme tre filmati appositamente studiati per un pubblico giovanile. Ho avuto il piacere e l'onore di rappresentare con il mio portale ("*Triathlon, che passione!*", blog a tema sportivo, ma anche ecologico e sociale),



©iStock.com/danleap

unitamente a Claudia Crivelli-Barella, che cura un blog sul sito di cooperazione.ch inerente alla famiglia, l'area di lingua italiana in un incontro che si è tenuto a Berna nel settembre del 2013 e che ci ha permesso di dialogare sui temi dell'energia direttamente con la Consigliera federale Doris Leuthard. Durante l'incontro è stato presentato anche il primo dei tre filmati realizzati dall'agenzia *brew* di Ginevra.

I tre video

Nei mesi successivi sono poi stati realizzati altri due video; ora tutti e tre i filmati, di una durata media attorno ai 2-3 minuti, sono a disposizione del pubblico. Essi illustrano, in maniera sintetica ma allo stesso tempo molto efficace, i concetti chiave della problematica energetica, suddividendosi in:

1. Efficienza energetica
2. Energie rinnovabili
3. Ricerca e innovazione

Questi filmati (visionabili in lingua italiana ai *link* riportati sotto) rappresentano un ottimo sussidio didatti-

co e punto di partenza per una discussione in classe, più o meno approfondita a seconda del tempo a disposizione, sui temi inerenti alle fonti energetiche e sul nostro coinvolgimento nonché sulla nostra responsabilità riguardo ai consumi: per giovani cresciuti in una società in cui gesti come ad esempio accendere la luce o un computer o vivere in un ambiente riscaldato sono dati per scontati (e quasi banali), un'occasione di riflessione sicuramente molto importante.

Link:

www.uvek.admin.ch/dokumentation/02501/03598/index.html?lang=it
www.triathletaperpassione.blogspot.ch

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattrice responsabile

Cristiana Lavio

Comitato di redazione

Rita Beltrami

Spartaco Calvo

Michela Crespi Branca

Matteo Ferrari

Andrea Gianinazzi

Brigitte Jörmann Vancheri

Leonia Menegalli

Giorgio Ostinelli

Alma Pedretti

Luca Pedrini

Lucia Polli

Daniele Sartori

Kathya Tamagni Bernasconi

Michele Tamagni

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni

Divisione della scuola

6501 Bellinzona

tel. 091 814 18 11

fax 091 814 18 19

e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA - Lugano

www.csia.ch

Kyrhian Balmelli

Cheyenne Martocchi

Pamela Mocettini

Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche - Bellinzona

www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)

Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

Illustrazione di **Cheyenne**, studentessa CSIA