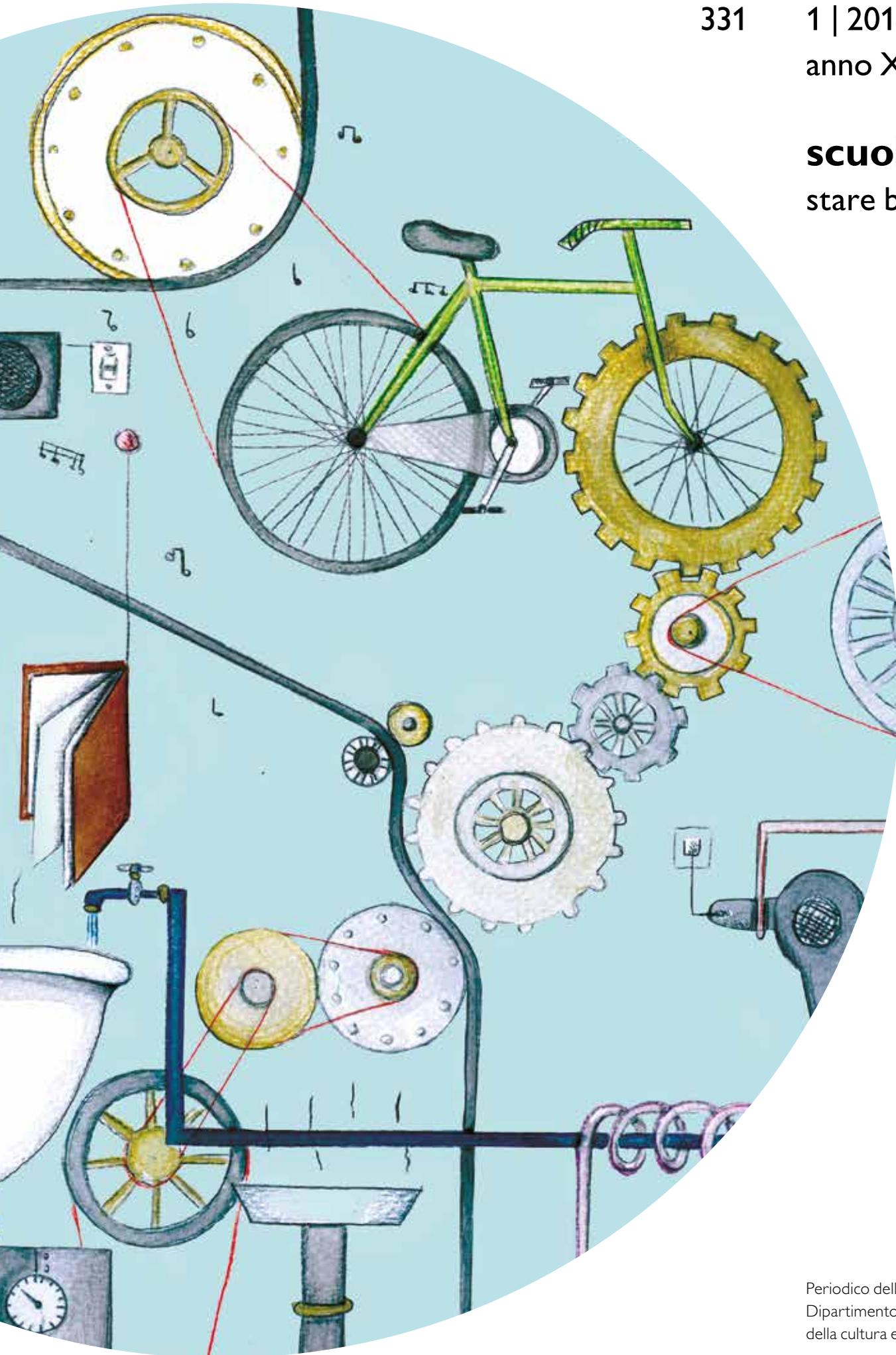


**scuola ticinese**

stare bene



- 3 | Scuola e benessere
- 5 | Benessere/ben-essere: sentirsi bene o essere bene?
- 9 | Il benessere nella scuola ticinese
- 13 | Dalla prevenzione dei rischi alla promozione della salute nella scuola
- 16 | Intervento precoce nel contesto scolastico: accompagnare i giovani in situazione di vulnerabilità
- 19 | Attaccamento e apprendimento
- 23 | La cultura d'istituto quale condizione fondamentale per favorire il benessere dei docenti (e non solo)
- 27 | Essere in... LINEA
- 31 | Condizioni di benessere degli insegnanti. Risultati dello studio 'Lavorare a scuola'
- 34 | La resilienza degli insegnanti nel settore professionale in Svizzera: diverse risorse contribuiscono al mantenimento del benessere
- 37 | Stare bene a scuola: cosa dicono i dati?
- 45 | Sostenibilità e salute vanno di pari passo

# Scuola e benessere

Claudio Biffi, collaboratore scientifico presso la Divisione della scuola

- 51 | La scuola al centro del villaggio
- 55 | La nuova edizione dell'Atlante Mondiale Svizzero
- 59 | Alcune riflessioni sul sistema scolastico finlandese
- 63 | Il fenomeno delle lezioni private in Ticino

## Note

|  
In modo analogo alla definizione 'normativa' proposta dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) sul finire degli anni Quaranta: "La salute è uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non soltanto un'assenza di malattia e/o d'infermità".

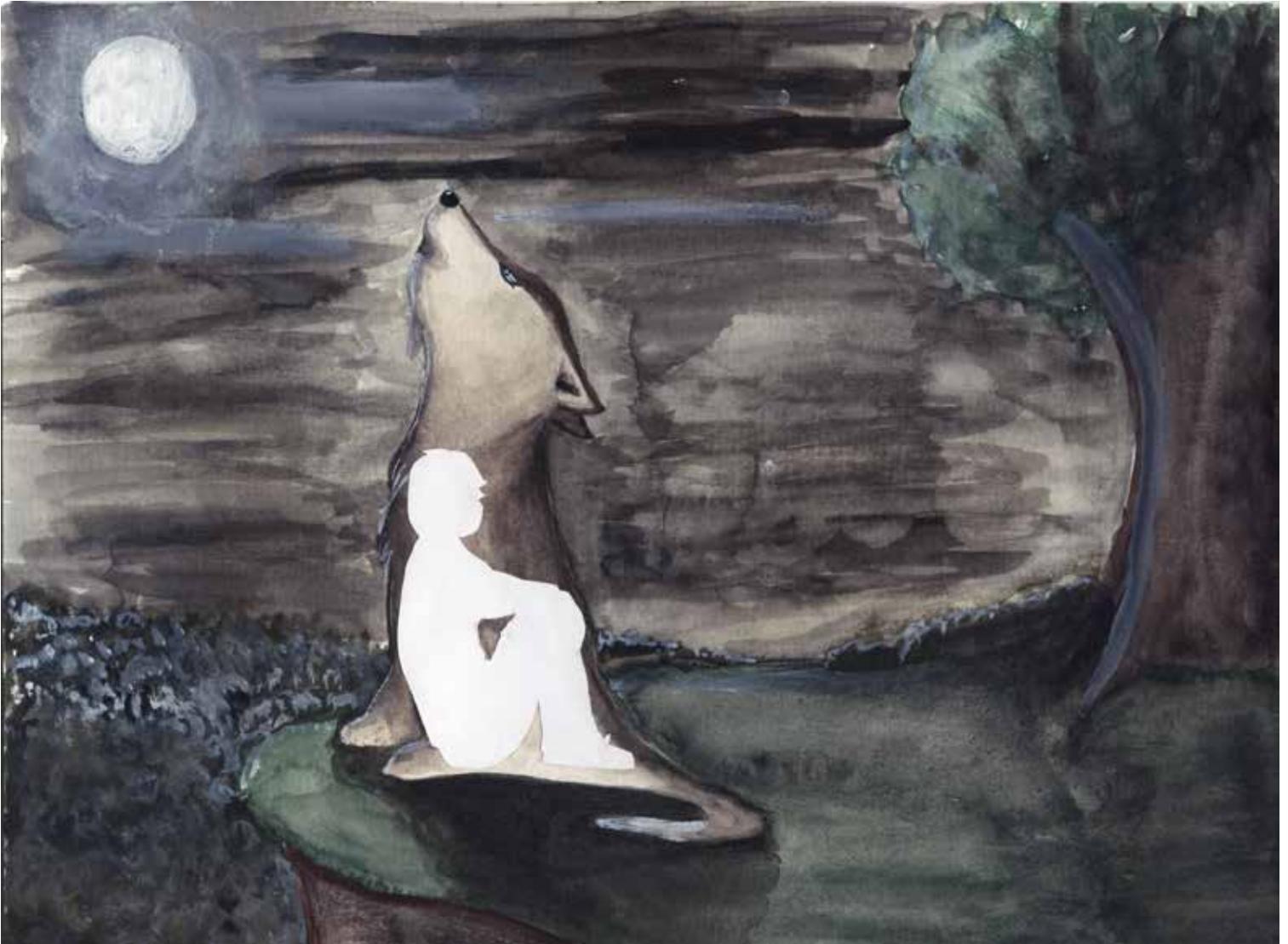
L'oggetto che sta al centro degli approfondimenti proposti da questo numero di *Scuola ticinese* è un oggetto sfuggente e polisemico. Confrontati al compito di definire che cosa sia il benessere ci si trova in effetti rapidamente in difficoltà. Sono molti i significati evocati, molte le parole chiave che istintivamente sono richiamate alla mente: salute, ricchezza, fortuna, felicità, longevità, armonia...

Di fronte all'imbarazzo della scelta possiamo procedere per esclusione, affermando ad esempio che il benessere non si limita a definire uno stato privo di malattia o di patologie, e ancora di tensioni corporali o mentali<sup>1</sup>; e che nemmeno si limita al campo della salute né a quello dello sviluppo o realizzazione personali. Oppure possiamo ipotizzare che il benessere si trovi da qualche parte tra quei due concetti che in inglese sono definiti come *wellbeing* (che si riferisce alla sfera individuale) e *welfare* (riferito invece alla sfera sociale e collettiva).

AmMESSO che sia possibile, non spetta tuttavia a chi scrive dare una risposta. Una e più riflessioni su come possiamo definire il benessere – e quindi su che cosa esso sia – sono proposte dalla filosofa Francesca Rigotti che, nell'articolo di apertura, ci porta a ragionare scomponendo e ricomponendo il concetto in 'ben-essere' ed 'esser-bene'.

Il contributo della filosofia antica, ma anche moderna, apre poi la via a tutta una serie di articoli che declinano il benessere in ottica scolastica... e non poteva essere altrimenti. Anche se nel passaggio da un ambito all'altro, la questione della definizione perde un poco di importanza, a favore della descrizione di come il benessere possa essere promosso nella scuola, di come lo si è fatto in tempi recenti nel nostro Cantone, di come il benessere possa essere misurato e considerato in un'ottica pluridisciplinare, ricorrendo anche alla collaborazione tra attori scolastici ed extra-scolastici.

Lontano dal voler dare delle risposte definitive, questo numero di *Scuola ticinese* offre da una parte spunti per una riflessione comune e, dall'altra, traccia una sorta di bilancio sulle iniziative e sugli sforzi compiuti dalla scuola ticinese e dai suoi attori per meglio capire e meglio promuovere il benessere e lo 'stare bene'. Un obiettivo indissociabile dal mandato istituzionale della scuola, il cui raggiungimento influenza positivamente l'attività di insegnamento dei docenti, gli apprendimenti degli allievi e, di riflesso, la qualità globale del sistema educativo.



Morgan Biancardi  
2° anno di grafica – CSIA



# Benessere/ben-essere: sentirsi bene o essere bene?

Francesca Rigotti, filosofa

### Salute ed efficienza: dall'essere bene al sentirsi bene

L'uso popolare odierno di 'benessere' si riferisce prevalentemente a due aspetti dell'esistenza: le condizioni di salute e di efficienza fisica e mentale da una parte, e dall'altra – allorché, slittando sulla componente economica, parliamo di *società del benessere* o di *benessere sociale* – la condizione di prosperità e agiatezza collettiva in cui vi è vasta disponibilità di beni di consumo e una distribuzione equa della ricchezza. Nel primo significato, il benessere viene fatto corrispondere a un felice stato di salute e di equilibrio di forze fisiche e morali. Si tratta dunque di un benessere che è prevalentemente un sentirsi bene, a proprio agio, rilassati e tranquilli, e al quale collabora all'occasione la cura del corpo (tramite trattamenti dietetici, tecniche di rilassamento e simili), ivi compresa la componente estetica. Essere bene nel senso di sentirsi bene ingloba dunque il sentirsi in sintonia con la situazione nella quale si è immersi, l'avvertirsi in forma fisicamente e persino il percepirsi belli dal punto di vista estetico.

### Gli indicatori di benessere

Salute e ricchezza, i due sensi che oggi prevalgono nel concetto di benessere, sembrerebbero quindi esserne gli elementi costitutivi essenziali. Si pensi però al celebre discorso di Robert Kennedy, pronunciato il 18 marzo 1968, che ha cinquant'anni giusti giusti (ma non li dimostra), in cui veniva evidenziata l'inadeguatezza del PIL (Prodotto Interno Lordo) come indicatore di benessere. Dopo aver sottolineato il fatto che non si può far coincidere la nostra personale soddisfazione col mero conseguimento del benessere materiale, Kennedy così concludeva:

“Il PIL non tiene conto della salute delle nostre famiglie, della qualità della loro educazione o della gioia dei loro momenti di svago. Non comprende la bellezza della nostra poesia o la solidità dei valori familiari, l'intelligenza del nostro dibattito o l'onestà dei nostri pubblici dipendenti. Non tiene conto né della giustizia nei nostri tribunali, né dell'equità nei rapporti fra di noi. Il PIL non misura né la nostra arguzia né il nostro coraggio, né la nostra saggezza né la nostra conoscenza, né la nostra compassione né la devozione al nostro paese. Misura tutto, in breve, eccetto *ciò che rende la vita veramente degna di essere vissuta*”<sup>1</sup>.

Tre mesi dopo aver pronunciato queste parole, Robert Kennedy sarebbe stato assassinato. Pur non essendo

filosofo, era comunque riuscito a esprimere un ricco e articolato concetto di benessere, molto più vicino all'idea dello stare bene che a quella del sentirsi bene.

### L'aspetto filosofico

Esamineremo qui dunque non l'approccio psicologico ma l'aspetto filosofico del benessere che è ben più ampio e che porta a risultati diversi. Certo, esistono manuali e siti di ogni genere che danno consigli su come aumentare il proprio benessere: avere amici, praticare attività o hobby piacevoli, mangiare cibo sano, fare esercizi regolari, ridurre lo stress, ecc. Ma si tratta di consigli psicologici. Visti dalla filosofia inoltre, tutti questi sono beni strumentali, non beni intrinseci. I beni strumentali causano il nostro benessere nel senso profondo di essere bene, ma non lo costituiscono: costitutivi del ben-essere sono invece conoscenza, virtù, amicizia, senso, soddisfazione dei desideri, sviluppo dei propri talenti. La filosofia del resto analizza che cosa è bene *per le persone*, più che *per quella specifica persona*, e fa coincidere lo *stare bene* con l'*essere bene*. Il benessere in questo senso è ed è sempre stato una nozione centrale nella filosofia politica e morale ed è questo il senso in cui lo stiamo qui trattando.

### Felicità, bene, cura

Il benessere coincide con la felicità? No, anche se per un breve lasso di tempo i due stati possono sovrapporsi. La felicità infatti denota uno stato d'animo e soprattutto una condizione, di durata variabile ma comunque limitata, di soddisfazione piena; uno stato in cui il nostro animo è sereno, non turbato da dolori e preoccupazioni, e capace di godere. Oppure un momento in cui un evento fausto supera, riempiendo completamente l'animo, la presenza di dolori e preoccupazioni. Benessere come essere bene è invece ciò che rende costantemente buona la vita per l'individuo che la vive. Buona perché aderisce al bene, quella cosa che se è presente fa del mondo un posto migliore. Il mio benessere è connesso al bene intrinseco. Ma come possiamo parlare di bene intrinseco, assoluto, che vale per tutti? Il bene, inteso in senso relativo, non è forse ciò che fa star bene me, che è l'unica cosa che conta, anche se raggiunto con azioni immorali o che fanno stare male altre persone? Cerchiamo di approfondire questo punto.

La filosofia ha immaginato, per comprendere che cosa sia il bene intrinseco, una sorta di test in due fasi (Bradley 2015). Dai suoi risultati emerge che il bene su

### Note

<sup>1</sup> Kennedy, R., *Discorso del 18 marzo 1968*, reperibile in rete in vari siti, p. es. <http://tempofertile.blogspot.it/2014/03/robert-kennedy-discorso-sul-pil-18.html>.



Giorgia Della Santa  
2° anno di grafica – CSIA

cui si fonda l'essere bene è una cosa riconoscibile e desiderabile; ed è inoltre una delle cose più importanti che vogliamo per coloro di cui ci prendiamo cura (figli, alunni, discepoli, ecc.).

Immaginiamo, dice la prima fase del test, due vite identiche, in cui però a una manchi X, che invece l'altra contiene. Se la seconda sembra meglio della prima, c'è ragione di credere che X sia una componente intrinseca dell'essere bene. Supponiamo ora, dice la seconda fase, qualcosa per punire una persona: se dare o togliere X non cambia nulla alla vita di quella persona, probabilmente X non è una componente dello stare bene. Andiamo avanti e immaginiamo di riempire quella X con un bene specifico:

1. La *virtù* (giustizia o onestà). Si può essere felici e stare bene mancando di giustizia? Forse sì. Eppure i genitori o gli insegnanti che si prendono cura di figli e alunni desiderano che essi siano virtuosi/ giusti piuttosto che viziosi/ingiusti, anche se nel secondo caso figli e alunni potrebbero provare maggior piacere. Il fatto è che essere virtuoso (giusto e onesto) è bene per l'individuo – argomenta Platone nella *Repubblica* – anche se può portare eventualmente a conseguenze negative.
2. Ed eccoci all'*amicizia*, un'altra candidata importante alla composizione del bene intrinseco: una vita senza amicizie è ben triste e poco desiderabile,

e, e il privare una persona della possibilità di avere amici è una grave punizione. Segue...

3. La *libertà*. Certo che è importante e fa stare bene l'aver un certo grado di controllo su ciò che succede nelle nostre vite e non essere guidati da altri, per quanto benevoli. Inoltre puniamo le persone privandole della libertà. Come non aggiungere la libertà al nostro elenco?
4. Il *sensu* infine. È desiderabile e buona una vita passata unicamente giocando ai videogiochi e mangiando pizza? No. È soltanto, ci dispiace dirlo, una vita priva di senso e di dignità. Il godimento del piacere e della soddisfazione causato da quel tipo di uso del tempo non contribuisce all'essere bene e allo stare bene.

#### **Piacere, conoscenza e virtù: dal sentirsi bene all'essere bene**

Siamo giunti nel cuore della teoria filosofica normativa che cerca di individuare la nozione dello stare bene nel senso alto di vivere secondo il bene ovvero in sintonia col bene. Sarà la promozione della felicità il criterio per farlo? È corretta e giusta l'azione che produce piacere, e sbagliata quella che produce dolore, come sostiene la corrente dell'utilitarismo? O avrà forse ragione la dottrina che sostiene che è in ogni caso peggio fare il male che subirlo? E che è peggio fare il male a



Aysa Bassi

2° anno di grafica – CSIA

### Bibliografia

Bradley, B. (2015). *Well-Being*. Cambridge: Polity Press.

Rigotti, F. (2014). *Onestà*. Milano: Cortina.

Rath, T. & Harter, J. (2010). *Wellbeing: The Five Essential Elements*. New York: Simon & Schuster.

Tiberius, V. (2006). Well-Being: Psychological Research for Philosophers. *Philosophical Compass*, 1.

qualcuno come mezzo per conseguire un bene, che fare il male a qualcuno prevedendo come effetto collaterale di conseguire un bene (che sono poi i due principi, molto noti e altrettanto discussi, della cosiddetta ‘etica deontologica’)? Scopo della morale è il maggior benessere per il numero più alto di persone possibile, o è quello di non causare sofferenze? Sono esclusivamente la presenza di piacere e l’assenza di dolore le componenti fondamentali del benessere – come ritengono gli edonisti – talché l’unica cosa importante per sentirsi bene è che il sentimento piacevole che proviamo duri il più a lungo possibile?

Quanto incide inoltre la conoscenza che nasce dall’esercizio della razionalità, caratteristica umana per eccellenza, nello stare bene? Tanto incide, se tratti fon-

danti dell’essere umano sono, oltre l’occupare posto ed essere fatti di materia fisica, proprio l’essere vivi, senzienti e razionali.

E quanto gioca infine sull’essere bene, nel senso di vivere in armonia col bene intrinseco, il fatto di essere virtuosi, o forse, meglio dire oggi, onesti? Onesti nel senso esteso che coniuga i requisiti economici dell’evitare furto, imbroglio, corruzione e concussione, dilazione dei pagamenti ecc. con quelli della onestà comunicativa o sincerità (non mentire, non ingannare, non nascondere od omettere informazioni). Che il *seguir virtute* (onestà) e *canoscenza* sia insomma la strada regina della felicità e del benessere in tutti i sensi?



## Il benessere nella scuola ticinese

Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola

L'articolo ripropone un contributo apparso nel Conference Abstract Book del convegno Well-being in Education Systems<sup>1</sup>.

| 9

### Note

<sup>1</sup>  
Marcionetti, J., Castelli, L. &  
Crescentini A. (eds) (2017).  
*Well-being in Education Systems.*  
*Conference Abstract Book.* Locarno:  
CIRSE.

### Indagare il benessere nella scuola

La scuola ticinese da tempo si interessa attivamente al benessere e alla salute degli studenti e dei docenti. Nel corso degli anni, il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) è stato molto attivo nell'indagare la tematica del benessere nei sistemi educativi da diversi punti di vista.

Un progetto molto significativo è stato il *Questionario sul clima socioeducativo a scuola* (QES) che pone al centro il clima scolastico così come percepito da studenti, docenti e personale delle scuole. Il modello teorico dello studio (Janosz et al., 1998) è composto da tre dimensioni principali: il clima scolastico, le pratiche educative e il contesto socio-economico della scuola. In ogni istituto vengono somministrati due questionari distinti: uno rivolto agli studenti e un altro al personale amministrativo. È inoltre richiesta la creazione di un gruppo di lavoro composto da membri della direzione, docenti e studenti. Al termine dell'indagine la scuola riceve un rapporto dettagliato e dinamico che identifica i punti di forza e di fragilità. Questi dati consentono di avere un'immagine realistica del 'clima d'istituto' e di sviluppare progetti mirati al suo miglioramento.

Un progetto simile, ma con un campo d'azione più vasto, è quello denominato DAASI (*Dispositivo di Autoanalisi, Autovalutazione e Sviluppo dell'Istituto scolastico*). Esso è stato svolto in numerose sedi di scuola media e ha permesso di delineare il profilo degli istituti coinvolti, il quale conduce a un proficuo lavoro sui punti deboli e su quelli forti emersi, con l'obiettivo – in un secondo tempo – di proporre interventi mirati al miglioramento della situazione.

Altri tipi di studi, che consentono però di valutare la situazione a un livello più globale sono ad esempio *L'inchiesta sulla salute tra gli allievi (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC)*<sup>2</sup>, già denominata indagine ISPA, che viene svolta a livello internazionale ogni 4 anni e a cui il Ticino partecipa regolarmente. I dati raccolti sono molto interessanti in quanto permettono di beneficiare di importanti informazioni relative ai comportamenti in materia di salute e benessere dei giovani ticinesi tra gli 11 e i 15 anni e di seguire l'evoluzione di questi ultimi nel corso del tempo (Perrini et al., 2012).

Un'altra ricerca internazionale che esplora, tra gli altri, anche elementi relativi al benessere a scuola è lo studio PISA (*Programme for International Student Assessment*) (OCDE, 2017). Oltre a raccogliere dati relativi

alle competenze disciplinari degli allievi, attraverso il questionario contestuale che accompagna il test si indagano elementi di tipo più generale che consentono delle riflessioni più ampie concernenti ad esempio il senso di appartenenza degli studenti alla comunità scolastica, ma anche elementi riferiti a fenomeni quali il bullismo o l'influenza dell'attività fisica sul benessere degli studenti.

Le informazioni raccolte attraverso le indagini appena citate vengono regolarmente inserite nel volume *Scuola a tutto campo – Indicatori del sistema scolastico ticinese* (Berger et al., 2005; Cattaneo et al. 2010; Cattaneo et al., 2015) che, toccando diversi ambiti di interesse, fornisce un quadro globale relativo alla situazione del sistema scolastico ticinese.

Più recentemente, nell'ambito del progetto LINEA, di cui i contenuti sono precisati in un altro articolo della presente rivista, il DECS ha previsto di "realizzare un'analisi quantitativa e qualitativa dei casi di disagio lavorativo di docenti con ripercussione sullo stato di salute, determinante inabilità lavorativa" e di "sostenere la ricerca sulla resilienza in ambito scolastico" ([www.ti.ch/linea](http://www.ti.ch/linea))<sup>3</sup>.

### Dalle indagini alle iniziative

Nei paragrafi precedenti sono state richiamate delle iniziative di ricerca realizzate nell'ambito della salute e del benessere a scuola. Se la raccolta di dati e informazioni è basilare, ancora di più lo è l'utilizzo che la politica e i decisori fanno dei risultati degli studi condotti. È infatti di fondamentale importanza che quanto emerge dalle ricerche funga da prezioso strumento per il pilotaggio dei sistemi educativi. A questo proposito è interessante citare diverse azioni intraprese dal DECS negli ultimi anni, volte a favorire il benessere dell'intero sistema scolastico ticinese. Il *Forum per la promozione della salute nella scuola*, nato nel 2003 in collaborazione con il Dipartimento della sanità e della socialità (DSS), si propone di far incontrare le persone che operano nel mondo della scuola con gli operatori del settore della salute pubblica per identificare linee guida condivise che permettano di orientare, valutare e sostenere le attività di promozione della salute e di prevenzione destinate ai diversi istituti scolastici del Cantone. All'interno del Forum sono nate diverse iniziative molto interessanti, come ad esempio la *Carta della promozione della salute nella scuola* che è stata elaborata nel 2005 e aggiornata nel 2016; quest'ultima

### Note

<sup>2</sup> I risultati dell'indagine HBSC 2014 sono presentati in questo numero di *Scuola ticinese*.

<sup>3</sup> Questo numero di *Scuola ticinese* presenta un articolo su entrambe le ricerche.



Saliù Baldé  
2° anno di grafica – CSIA

si prefigge di offrire “un quadro concettuale ideale al quale tutta la comunità educante dovrebbe riferirsi nel definire l’orientamento delle azioni da intraprendere nell’ambito della promozione della salute nella scuola” (Forum per la promozione della salute nella scuola, 2016, p. 1). Oltre a questo, il Forum adotta ogni quattro anni delle *Linee Guida* allo scopo di definire le sue strategie operative e indirizzare la sua attività nel quadriennio a seguire.

Altri progetti emersi dalle riflessioni del Forum vanno ad esempio a toccare il mondo dell’educazione all’affettività e alla sessualità con uno specifico gruppo di lavoro, denominato *Gruppo di lavoro per l’educazione sessuale nella scuola* (GLES). Si tratta di un gruppo interdipartimentale composto dai rappresentanti dei

settori e degli enti competenti in ambito di educazione sessuale nella scuola che, in un primo tempo, ha avuto il compito di elaborare le linee direttive per l’educazione sessuale nelle scuole, portando allo stesso tempo la propria attenzione alla formazione dei docenti e al rapporto-scuola famiglia. In un secondo momento il GLES si è maggiormente concentrato sull’elaborazione di materiali didattici presentando nel 2015 il libro *L’incontro. Testo per gli allievi della scuola media dedicato ai temi della sessualità e dell’affettività* (Divisione della scuola, 2015). Quest’ultimo si pone in un’ottica interdisciplinare e permette di sviluppare alcuni importanti temi della formazione generale e determinate competenze trasversali. Esso rappresenta dunque uno strumento adeguato alla messa in atto di

## Bibliografia

- Cattaneo, A., Berger, E., Casabianca, E., Crespi Branca, M., Galeandro, C., Guidotti, C., Marcionetti, J., Mariotta, M., Mulatero, F., Origoni, P., Tozzini Paglia, L., Dandrea, U. & Mossi, G. (2010). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese*. Locarno: DFA.
- Forum per la promozione della salute nella scuola (2016). *Carta della promozione della salute nella scuola*. Bellinzona: DECS.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- OCDE (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: Éditions OCDE.
- Pedrazzini-Pesce, F. & Tozzini Paglia, L. (2013). *Vademecum per l'autovalutazione d'istituto per la scuola media*. Bellinzona: Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico e Ufficio dell'insegnamento medio.
- Perrini, S., Tomada, A., Quaglia, J., Gianinazzi, A. & Merlani, G. (2012). Benessere e salute dei giovani ticinesi: principali risultati dell'indagine sulla salute dei giovani ticinesi tra gli 11 e i 15 anni nel 2010, *DATI*, anno 12 (n.2): 63-73.
- Divisione della scuola (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: DECS.

una didattica per competenze preconizzata dall'attuale *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. In quest'ottica il gruppo TES (*Team per l'educazione alla sessualità e all'affettività*), composto da docenti di vari settori scolastici e altri operatori socio-sanitari adeguatamente formati, è a disposizione delle scuole e dei singoli docenti per accompagnarli nella progettazione e realizzazione di percorsi in educazione alla sessualità e all'affettività nelle scuole.

Una seconda iniziativa alla quale il Forum ha contribuito è stata la creazione del *Gruppo di lavoro per la valutazione dei progetti nell'ambito della salute e del benessere nelle scuole*. Il Gruppo, composto sia da rappresentanti del DECS sia da rappresentanti del DSS, ha elaborato una procedura di valutazione che permette di verificare in quale misura i progetti rispondano ai criteri e alle esigenze del sistema scolastico in materia di promozione della salute e del benessere. Attraverso la procedura (che in sostanza prevede di sottoporre le schede di progetto a una serie di criteri standardizzati), il Gruppo è in grado di formulare delle valutazioni, orientando in questo modo le decisioni degli attori scolastici e, al contempo, permettendo ai promotori di adattare o migliorare i propri progetti.

Un'altra iniziativa frutto della collaborazione con il DSS, iscritta nell'ambito della fondazione nazionale *éducation21*, è la *Rete delle scuole 21, rete delle scuole che promuovono la salute* (già conosciuta come *Rete cantonale delle scuole che promuovono la salute – Ticino*). La Rete, promossa e curata in Ticino da Radix Svizzera italiana, si propone di fare in modo che la scuola diventi per tutti un luogo di vita dove confrontarsi con gli altri, dove rafforzare la fiducia in se stessi e le proprie competenze psico-sociali. Alle scuole interessate, affinché possano diventare membri della rete, viene offerta consulenza, accompagnamento nella pianificazione e nell'organizzazione del loro progetto e sostegno finanziario; le sedi possono inoltre partecipare a scambi di esperienze e a seminari, organizzati a livello svizzero e cantonale.

Come già anticipato, un altro filone di riflessioni proposte dal DECS è legato al benessere del docente. Il progetto LINEA (*Laboratorio per INsegnanti per mantenere e/o recuperare l'Energia e consolidare l'Empatia tra i diversi attori attraverso l'Ascolto e l'Accompagnamento*) è nato nel 2013 a seguito di un rapporto elaborato dal DECS nell'ambito del progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà", lanciato nel 2011. I

quattro gruppi di lavoro incaricati di riflettere alla questione avevano proposto nel documento finale quattordici misure per prevenire il disagio dei docenti e promuoverne il benessere. Undici di queste sono state approvate dal Consiglio di Stato e concretizzate sotto forma di progetti di prevenzione, informazione, formazione, ricerca, sostegno e accompagnamento ai docenti. Si tratta di un progetto molto importante per la scuola ticinese, che si prefigge di affrontare un ambito finora rimasto sommerso, ovvero quello del disagio dei docenti. È infatti ancora in parte un tabù parlare di queste tematiche ed è dunque importante che si dedichi un'attenzione particolare all'ambito specifico e che si mettano a disposizione dei docenti degli strumenti per prevenire e per affrontare situazioni temporanee di difficoltà.

Dopo aver esposto diversi campi di azione del DECS nell'ambito della salute e del benessere a scuola è importante ricordare come questa tematica sia anche stata inserita tra i contesti di formazione generale del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, pubblicato nel 2015 e attualmente in corso di messa in atto presso gli istituti scolastici del Cantone. Più nello specifico, nel documento sono indicate le competenze che gli allievi si auspica abbiano acquisito in questo ambito al termine della scuola obbligatoria, che coincidono con il saper agire coscientemente in materia di salute propria e altrui, in modo autonomo o avvalendosi degli aiuti necessari e dei servizi esistenti sul territorio. Le dimensioni che vengono associate alla competenza sono le seguenti: coscienza di sé e dei propri bisogni fondamentali, coscienza delle conseguenze dei propri atti e comportamenti sulla salute propria e altrui, sapersi comportare in modo attivo, responsabile e sicuro. Per ogni ciclo scolastico sono inoltre riportati dei contesti di esperienza (situazioni di vita) all'interno dei quali sviluppare questa competenza.

La scuola è un organismo vasto e complesso, costituito da numerosi organi e apparati, che vanno attentamente monitorati, attraverso la ricerca, e che vanno curati e coltivati con iniziative di sviluppo. In questo intervento sono state riprese le principali iniziative svolte nella scuola ticinese, a dimostrazione della grande attenzione alla promozione del benessere.



# Dalla prevenzione dei rischi alla promozione della salute nella scuola

Barbara Bonetti, aggiunta alla direzione del Centro di risorse didattiche e digitali

“Prevenire è meglio che curare”... è un modo di dire che si applica a molti contesti e si riferisce a un approccio che identifica nella prevenzione il modo migliore per evitare l’insorgere di rischi, di malattie e di eventi indesiderati: è meglio prendere le necessarie precauzioni in anticipo, per evitare di dover affrontare le conseguenze generate da situazioni potenzialmente dannose o pericolose. Questo principio presuppone una concezione lineare dei fenomeni e la possibilità di individuare una o più cause dirette degli eventi da prevenire, in modo da poter intervenire sulla causa per evitare le conseguenze indesiderate. In linea con questo principio, a livello sociale e sanitario, sono state messe in atto e promosse misure e campagne di prevenzione rispetto a determinati rischi: vaccinazioni, norme igienico sanitarie, campagne di educazione/sensibilizzazione per dissuadere dall’adozione di determinati comportamenti, ecc. Un altro presupposto alla base del concetto di prevenzione è l’idea che l’informazione e la paura siano degli strumenti adeguati e sufficienti per modificare le abitudini e i comportamenti degli individui.

Il modello inizialmente sembrava funzionare. Con il tempo, tuttavia, se riferito ai comportamenti individuali e sociali, questo approccio ha mostrato i suoi limiti. In particolare il modello deterministico ha dovuto essere abbandonato perché poco aderente alla realtà: le scienze sociali hanno iniziato a considerare la realtà nella sua complessità di relazioni (dai numerosi interventi mirati, settoriali e specialistici ci si è spostati verso concezioni più globali e sistemiche del mondo e della società), mettendo in luce i limiti di un modello lineare come quello della prevenzione. In generale, nel settore della salute pubblica è stato possibile identificare diversi fattori determinanti che vanno ben al di là dei fattori genetici, dei comportamenti e delle scelte individuali. Si è dunque imposta una concezione più articolata che considerasse la moltitudine delle interazioni e i diversi livelli di intervento.

Ci si è resi conto, inoltre, che la paura e l’informazione non sono strumenti sufficientemente efficaci per modificare le abitudini e i comportamenti delle persone e, a volte, possono essere addirittura controproducenti (si pensi all’attrazione verso comportamenti a rischio, scaturita proprio da informazioni che si volevano preventive, per esempio in ambito di sostanze stupefacenti). La paura, dal canto suo (contrariamente a quanto secoli di autoritarismo repressivo hanno lasciato sup-

porre) non rappresenta uno strumento educativo per almeno due motivi: non fa leva sulla razionalità e non spinge quindi a compiere scelte ponderate; analogamente la paura è lontana dagli obiettivi della scuola che vuole educare all’autonomia (stimolare le competenze, sviluppare il pensiero critico e riflessivo, ecc.). Nel binomio formato da paura e informazione manca inoltre la motivazione, ovvero quella componente che possa dare la spinta agli individui per modificare i propri comportamenti e le proprie abitudini, molto spesso legate a un piacere per lo meno momentaneo.

In sintesi, occorre quindi riconoscere che la realtà segue schemi molto più complessi e che i determinanti della salute sono multifattoriali. Ci si è dunque orientati verso un nuovo paradigma che permettesse di considerare la realtà nella sua complessità di interrelazioni, rappresentato dalla ‘promozione della salute’, così come definita dall’Organizzazione mondiale della sanità (OMS)<sup>1</sup>. Questo modello concettuale contempla un maggior numero di variabili e connessioni, permettendo di individuare diversi livelli di azione e di intervento mirati a massimizzare i fattori protettivi.

In questa complessità e interconnessione di relazioni, alla base dei comportamenti a rischio si rilevano le situazioni di disagio e di vulnerabilità. Andando ad analizzare questi frangenti si osservano delle variabili ricorrenti, che permettono di individuare ipotesi di causalità che non possono tuttavia essere affrontate in ottica di prevenzione considerati la loro evidente multifattorialità e il fatto che questi aspetti sono impossibili da prevenire/eliminare perché intrinseci alla vita stessa.

Perciò, non potendo puntare sull’elusione dei rischi e delle cause, è indispensabile orientarsi al potenziamento delle risorse. In questo cambiamento di paradigma si inserisce la promozione della salute nella scuola che, a differenza dell’approccio preventivo volto principalmente alla riduzione dei rischi, va a massimizzare i fattori protettivi agendo a diversi livelli e in modo multidisciplinare per rafforzare le risorse individuali (*empowerment*, competenze relazionali, personali, ecc.), del contesto (clima scolastico, sostegno, azione comunitaria) e della società (sistemi sociali, servizi, fattori economici, ecologici, ecc.). Considerando gli aspetti legati al contesto e al sistema sociale, questo approccio permette allo stesso tempo di agire anche per ridurre, laddove possibile, le situazioni di vulnerabilità e, in particolare:

## Note

<sup>1</sup> Sul tema della promozione della salute l’OMS ha prodotto numerose risorse e dichiarazioni, in primis la *Carta di Ottawa* del 1986.



Numa Carrara  
2° anno di grafica – CSIA

- aumentando la capacità del contesto di sostenere gli individui, accogliendoli e garantendo equità;
- garantendo servizi di sostegno e di intervento precoce sin dai primi segnali di disagio;
- offrendo spazi di ascolto, confronto e cura della relazione;
- riconoscendo e riducendo, quando possibile, i fattori di rischio.

In accordo a questi principi, il ruolo della scuola diventa molto più operativo passando da semplice ‘canale d’informazione’ per la prevenzione e la sensibilizzazione, ad attore protagonista in ottica di promozione della salute. Dovendo agire consapevolmente su molte più variabili anche al suo interno, considerandosi come generatrice di benessere, o disagio, la scuola attraverso le sue modalità di accoglienza, di sostegno e di ascolto delle persone (docenti e allievi *in primis*) diventa ancora più attiva nel dover pianificare e adattare il proprio contesto e il clima scolastico.

“Nel caso specifico della scuola: la promozione della salute è trasversale alle singole discipline (materie) ed è presente in ogni atto educativo e in ogni interazione nel vissuto quotidiano della scuola. Essa necessita, inoltre, di momenti di tematizzazione specifica che devono essere inseriti in un progetto condiviso e coerente”<sup>2</sup>. Nell’elaborazione di questi progetti condivisi e coerenti, la scuola è chiamata a coinvolgere attivamente tutte le sue componenti, poiché solo la partecipazione di tutti può fungere da stimolo per un cambiamento di prospettiva e per lo sviluppo di una cultura della promozione della salute.

In conclusione è possibile affermare che gli sforzi preventivi nella scuola devono essere inseriti in progetti educativi molto più ampi. Il coinvolgimento di tutti gli

individui può infatti generare la costruzione di un contesto favorevole alla salute permettendo di ridurre le dinamiche di esclusione e di disagio, accrescendo le risorse collettive e individuali per far fronte alle situazioni di vulnerabilità. Diverse ricerche hanno dimostrato che un buon clima scolastico influenza positivamente l’autostima e il benessere degli allievi, come pure la riduzione di comportamenti di consumo di sostanze, gli episodi di violenza e altri problemi. La promozione della salute è quindi anche prevenzione, ma non si limita a questo; si muove a livello di una consapevolezza che va al di là della conoscenza e che preclude la trasmissione di soluzioni già pronte: ogni individuo deve poter interiorizzare varie conoscenze e competenze, armonizzandole con il proprio essere profondo.

## Note

2  
Forum per la promozione della salute nella scuola (2016). *Carta della promozione della salute nella scuola in Ticino*.



# Intervento precoce nel contesto scolastico: accompagnare i giovani in situazione di vulnerabilità

In un contesto sociale che genera dinamiche sempre più veloci e allo stesso tempo complesse, e che influiscono notevolmente sullo sviluppo dell'individuo, è sempre più importante rilevare precocemente fattori di rischio così da poter intervenire più efficacemente. In questo quadro, il processo di rilevamento e intervento precoce rappresenta un approccio di prevenzione e promozione della salute che mira a promuovere un ambiente favorevole alla salute e al benessere, ad accrescere le competenze di tutti gli attori della comunità per poter mettere in atto interventi multidisciplinari indirizzati a identificare e migliorare situazioni di vulnerabilità a sostegno di bambini e giovani che, altrimenti, potrebbero andare incontro a situazioni di rischio e comportamenti problematici. L'intervento precoce richiede un approccio multidisciplinare e chiama in causa i diversi attori della comunità.

L'approccio del rilevamento e intervento precoce, secondo la Carta di Olten<sup>1</sup>, è un processo globale che include quattro fasi distinte: la promozione di un ambiente favorevole allo sviluppo dell'individuo, il rilevamento, la valutazione e la presa a carico. Rilevare precocemente significa osservare e identificare da parte degli attori della comunità, e il più presto possibile, i fattori di stress e quei segnali che identificano il rischio di sviluppare una situazione problematica. L'obiettivo è offrire un sostegno e delle misure capaci di rafforzare le risorse esistenti per stabilizzare o migliorare una situazione di vulnerabilità. In effetti, qualora la situazione di vulnerabilità non venga riconosciuta precocemente dagli attori sociali di riferimento, può evolvere in un disagio che avrà bisogno di una valutazione e di una successiva presa a carico da parte di professionisti. L'adolescenza è una fase fondamentale di sviluppo dell'individuo, che può comprendere anche momenti di crisi e turbamento. La maggior parte dei giovani supera questi momenti di cambiamento attraverso le proprie risorse e senza conseguenze negative per il proprio sviluppo.

Una parte invece non riesce a superare queste situazioni di crisi temporanee, risultando quindi per questo motivo maggiormente vulnerabile e rischiando così di andare incontro a un disagio che può portare allo sviluppo di un vero e proprio problema.

Promuovere la salute tra i giovani in ambito scolastico ha proprio l'obiettivo di rafforzare le competenze individuali e collettive per creare contesti di vita favorevoli e protettivi. Crescere in un ambiente scolastico in-

clusivo delle differenze e che favorisca occasioni di dialogo e ascolto, promuovere relazioni positive e stabili, rafforzare le risorse individuali, garantire dei modelli educativi coerenti, relazionarsi con adulti prosociali e instaurare buone relazioni nel gruppo dei pari sono tutti fattori di protezione che favoriscono uno sviluppo equilibrato dei giovani. La promozione della salute a scuola è pertanto fondamentale per prevenire possibili fattori di rischio tra i giovani e generare benessere.

Nonostante questo, gli interventi di promozione della salute che coinvolgono le intere realtà scolastiche non sempre riescono da soli a rispondere ai problemi dei singoli giovani che si trovano in una situazione di vulnerabilità. In questi casi si inserisce l'approccio del rilevamento e intervento precoce. Spesso gli attori all'interno della comunità scolastica si accorgono delle difficoltà dei giovani ma non sanno come affrontare la situazione e a chi rivolgersi. A questo si aggiunge la difficoltà a distinguere i primi segnali di vulnerabilità (cambiamenti di comportamenti abituali, calo di rendimento scolastico, assenze ripetute, isolamento, trascuratezza, maggiore aggressività e comportamenti provocatori, cambiamento dell'umore, ecc.) e a non confonderli con comportamenti o momenti di crisi tipici di una fase di sviluppo evolutivo. Spesso ci si rende conto del disagio del giovane solo di fronte a problemi eclatanti (consumo di sostanze stupefacenti, violenza, bullismo, disturbi alimentari, ecc.) e quindi in ritardo rispetto a una risposta rapida e più efficace che la scuola può offrire attraverso un approccio comunitario.

Esistono a scuola e sul territorio diverse risorse di sostegno e aiuto ma sovente non sono sufficientemente conosciute o sfruttate. Mettere in rete e promuovere il legame tra gli attori della comunità scolastica sono condizioni essenziali per promuovere il rilevamento e l'intervento precoce. Per poter offrire un sostegno di fronte a questi primi segnali, è importante che si sviluppino una cultura condivisa intorno a questo approccio da parte dell'intera comunità scolastica (direzione, docenti, personale non docente, servizi interni di sostegno, famiglia, ecc.). Una cultura che parta dalla creazione di un linguaggio condiviso, dalla valorizzazione delle risorse già presenti all'interno della scuola e che possa svilupparsi anche attraverso momenti di scambio e formazione. In questo modo la scuola si potrà dotare in maniera concertata di procedure più idonee per

## Note

<sup>1</sup> [https://www.grea.ch/sites/default/files/charta\\_fruherkennung\\_und\\_fruhintervention\\_2016\\_frz.pdf](https://www.grea.ch/sites/default/files/charta_fruherkennung_und_fruhintervention_2016_frz.pdf)



Saliù Baldé

2° anno di grafica – CSIA

rispondere rapidamente alle situazioni di disagio e fragilità dei giovani studenti. Nelle esperienze svolte fino ad ora, sono emersi questi passaggi chiave per lo sviluppo di una procedura efficace di fronte ai primi segnali di vulnerabilità e disagio: porsi in una posizione di osservazione rispetto a quanto sta succedendo, confrontarsi rispetto ai segnali rilevati con i colleghi e gli altri attori scolastici, aprire un dialogo con il giovane e dimostrare la propria attenzione e preoccupazione, mettersi a disposizione del giovane e attivare la rete di sostegno presente nella scuola.

Anche quando non si arriva alla conclusione che i segnali osservati siano riferibili a una situazione problematica, l'azione proattiva nei confronti del giovane è sempre utile a rafforzarne le risorse individuali. Meglio inquietarsi per niente, prendersi il tempo di verificare che si tratti solamente di un momento di passag-

gio, piuttosto che sottovalutare una situazione che se non affrontata compiutamente e precocemente può generare problematiche che possono mettere a rischio la salute e il benessere degli allievi.

Accompagnare i giovani in situazioni di vulnerabilità non significa necessariamente risolvere il problema ma certamente significa sostenere costantemente le nuove generazioni in un processo di maggiore consapevolezza e conoscenza di sé. Gustavo Pietropolli Charmet, raccontando della propria esperienza professionale a contatto con i giovani in situazione di disagio, scrive: “Dopo tanti anni trascorsi a chiedermi come un adulto possa rendersi utile quando un ragazzo soffre e rischia di perdersi, posso sostenere che aiutarlo a capire cosa gli sta succedendo è la faccenda più importante”<sup>2</sup>.

## Note

2

Pietropolli Charmet, G. (1999). *Segnali d'allarme. Disagio durante la crescita*. Milano: Mondadori.



# Attaccamento e apprendimento

Anna Maggetti Jolidon, psicologa e psicoterapeuta

Per imparare ci vuole coraggio e occorre sapere che gli altri si fidano di noi e immaginano che ce la possiamo fare e che siamo desiderosi di riuscire. Ci vuole coraggio perché bisogna avventurarsi in luoghi sconosciuti o, cosa forse ancora più difficile, mettere in discussione il conosciuto. Accettare un momento di disequilibrio per raggiungere un nuovo equilibrio.

È come quando su un sentiero di montagna si incontra un fiume da attraversare. Prima di avventurarsi immaginiamo un cammino possibile, scegliamo i sassi che ci potranno sostenere e controlliamo che non siano troppo distanti l'uno dall'altro. Facciamo il primo passo, audace o timoroso, e prima di muovere un altro passo ci assicuriamo che il sasso sia stabile, il nostro piede sicuro. La nostra concentrazione è al massimo. La sicurezza di riuscire ad attraversare si alterna all'instabilità delle pietre. Sentire tutto il nostro essere concentrato nell'impresa ci fa sentire vivi. Allo stesso modo il bambino piccolo si avventura nel mondo. Il desiderio di scoprire, di muoversi nella natura, di usare utensili, di scoprire leggi fisiche, di sperimentare con tutto il suo essere, attraverso il corpo, terreni ripidi, superfici piane, acqua, viene dalla sicurezza profonda che il mondo è un posto accogliente e lui ce la può fare.

Grazia Attili ci dice che quando un bambino è accudito correttamente, quando l'adulto risponde ai suoi bisogni, cresce sicuro, con la convinzione che è degno di essere amato sempre. E questo non perché offre delle prestazioni, si comporta bene, è bello, ma semplicemente perché esiste, perché è lui. Se il bambino si sente capito, rispettato nei suoi bisogni, crescerà con l'idea che anche gli altri si comportano in un certo modo perché hanno dei bisogni, delle idee, delle motivazioni.

La figura di attaccamento quando si rivolge al bambino: "Rispondendo prontamente al pianto quando capisce che rappresenta un segnale di disagio e consolandolo se è di malumore, contribuisce all'instaurarsi di una relazione di attaccamento sicuro in quanto si tratta di una sensibilità che attiene alla sfera emotiva; una madre sicura, tuttavia, così facendo, rendendosi disponibile a interagire, attribuisce significati ai comportamenti del figlio, lo tratta come persona dotata di intenzionalità, come agente mentale, come un soggetto attivo dotato di una mente. Essa mostra, quindi, una sensibilità verso la sua sfera cognitiva che andrà a incidere sulla sua capacità di capire che dietro i comportamenti, suoi e degli altri, sono rintracciabili motivazioni, credenze, desideri<sup>71</sup>."

Il collegamento con l'apprendimento è ovvio. Se io mi fido delle mie percezioni, mi sento sostenuto negli sforzi che faccio, leggo negli occhi degli adulti l'approvazione per il mio essere tutto intero, allora imparare diventa fonte di piacere, una scoperta esaltante e la fatica qualcosa di necessario, sopportabile e non spaventoso. Se nei momenti di insuccesso mi sento capito e sostenuto ce la posso fare.

Il bambino che ha avuto un'esperienza di *attaccamento sicuro* ha incontrato degli adulti che sono stati "responsivi e supportivi", che hanno saputo guardare il mondo con gli occhi del bambino, sentire le sue emozioni e condividerle. I bambini sicuri fanno delle conquiste cognitive prima dei bambini insicuri e hanno un sentimento di autoefficienza nel realizzare i compiti. Si pongono di fronte a un compito come se sapessero di poter aver successo. Sanno rappresentarsi e coordinare mentalmente i mezzi a disposizione per raggiungere il proprio fine. Anche il linguaggio diventa strumento di condivisione con la figura di attaccamento. Con le competenze cognitive acquisite, la convinzione di riuscire nei compiti intrapresi e la capacità di condividere attraverso il linguaggio avvenimenti, emozioni e motivazioni altrui fa sì che questi bambini si avvicinino alla scuola e all'apprendimento con tante risorse. Già al nido sono in grado di esprimere le proprie emozioni e sono socievoli con i compagni. Alla scuola dell'infanzia sono in grado di instaurare rapporti sociali e affettivi soddisfacenti con i coetanei e con i docenti. Sanno essere autonomi e allo stesso tempo capaci di chiedere aiuto in caso di bisogno. Amano interagire con i compagni e in caso di conflitto cercano di negoziare piuttosto che avere comportamenti aggressivi o passivi. Sono in grado di distinguere realisticamente negli altri bambini l'intenzione di colpire o ferire, da comportamenti ostili ma accidentali. Se mettono in atto comportamenti aggressivi sono in difesa a un attacco correttamente interpretato come tale. Verso i dieci anni sanno chiedere aiuto in condizione di stress. Sono popolari tra i compagni di classe e instaurano un buon legame di attaccamento con gli insegnanti. In adolescenza sono in grado di esplorare nuove relazioni basate sulla fiducia e sull'accettazione reciproca. Insegnare a un bambino con attaccamento sicuro è certamente gratificante. Il bambino accetterà con entusiasmo le proposte del maestro perché abituato a condividere con i genitori la costruzione di una relazione dove gli sono stati spie-

## Note

<sup>1</sup> Attili, G. (2007). *Attaccamento e costruzione della mente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.



Edoardo Sgariglia  
2° anno di grafica – CSIA

gati il senso delle richieste nei suoi confronti e l'utilità per il suo benessere. Dipenderà correttamente dall'adulto, si lascerà guidare, chiederà sostegno e aiuto nei momenti di difficoltà.

Molto più complesso il compito se il docente si trova a relazionare con bambini dall'*attaccamento insicuro*. Bambini che si sono confrontati a una figura d'*attaccamento ambivalente* hanno la profonda certezza che ogni tanto sono degni d'amore e ogni tanto no. Sono abituati al fatto che l'adulto è imprevedibile, può avere un comportamento molto affettivo o rifiutante, scollegato dalle esigenze del figlio. Il bambino cresce con una scarsa fiducia in se stesso. Non potendo fare delle previsioni corrette sul comportamento della figura di accudimento, non potrà fidarsi delle sue percezioni e delle sue convinzioni. Come imparare, come fare dei collegamenti se ogni volta che mi avvicino a un compito non mi posso fidare delle mie intuizioni e ho paura

di sbagliare? Il mondo è un posto pericoloso dove non sai mai bene che cosa succede. Quando penso che il mio docente è gentile e mi vuole aiutare sarà veramente così o mi starò sbagliando come mi è successo tante altre volte? Se imparo qualcosa non ho la certezza che domani sarà ancora così.

Questi bambini hanno imparato che l'adulto non li capisce, non ascolta i loro bisogni, quindi se vogliono farsi sentire devono esagerare l'espressione dei propri affetti, diventando confusi e confondenti. Spesso sono allievi che non vengono presi sul serio. Per il docente è difficile capire se l'allievo esagera, fa sul serio o lo sta prendendo in giro. È difficile capire come mai un compito che ieri riusciva a risolvere oggi diventa insormontabile: questa attitudine viene spesso interpretata come cattiva volontà o pigrizia.

All'asilo nido e alla scuola materna sono impulsivi, tesi, timorosi, inconsolabili, sono aggressivi verso i coe-

tanei. Non sono autonomi e ricorrono agli insegnanti per risolvere i loro conflitti. Alla scuola elementare sono rifiutati dai compagni e non sono in grado di interpretare correttamente i segnali altrui. Questo li porta ad attribuire intenzioni ostili ai compagni, anche in situazioni neutre e a reagire con l'aggressione. Da adolescenti sono gelosi e possessivi nelle relazioni con gli altri. Spesso esprimono in modo esagerato e ridondante le emozioni, soprattutto solitudine, ansia e rabbia.

I bambini con *attaccamento evitante* sperimentano una figura di accudimento che li tiene a distanza, che non li prende in braccio neanche in situazioni di stress. Il bambino matura la convinzione che non è degno di amore e capisce che può fidarsi solo di se stesso. Il mondo è un luogo ostile dove tutti lo rifiutano. Sono bambini che per non soffrire sopprimono le proprie emozioni, rendendosi impenetrabili. Tendono a non negoziare e siccome si aspettano di essere rifiutati interpretano i comportamenti altrui in questo senso. Alla scuola materna sono aggressivi verso i compagni, tendono a rimanere isolati e sono disorganizzati nel loro comportamento. Alla scuola elementare sono incapaci di negoziare e sono o passivi o violenti o tendenti a ingannare gli altri, a seguito della loro tendenza ad attribuire intenzioni ostili. Nell'adolescenza o non hanno amici o dicono di averne molti, ma di fatto non hanno amicizie strette. Sono allievi incapaci di fidarsi del docente. Vengono spesso descritti in grado di svolgere le attività scolastiche, ma solo come e quando vogliono loro. Questa enorme fatica di dover fare tutto da soli senza potersi appoggiare ad un adulto di riferimento viene purtroppo spesso letta come insubordinazione, menefreghismo o testardaggine.

I bambini con *attaccamento disorganizzato* hanno conosciuto una figura di attaccamento spaventata e spaventante. Adulti maltrattanti, abusanti o pazienti psichiatrici. Crescono nella paura e capiscono che l'adulto è allo stesso tempo minaccioso e bisognoso di aiuto. Da una parte quindi sono terrorizzati e dall'altra sentono che devono aiutare. La realtà esterna è catastrofica. Le loro modalità di relazionare con gli altri sono incoerenti, con alcuni possono essere aggressivi e provocatori, con altri non interagire affatto, diventare passivi e isolarsi. Possono essere aggressivi con i compagni o averne paura. Crescendo possono diventare molto imprevedibili. Questi bambini, ragazzi e adolescenti, per la loro modalità incoerente di comportarsi, mettono a dura prova il docente. Nella loro testa c'è confu-

sione, ci sono domande senza risposta o risposte contraddittorie spesso spaventose. L'energia psichica non è a disposizione dello sviluppo evolutivo, c'è poco posto per l'apprendimento.

L'incontro docente-allievo è ogni volta speciale e prezioso e crea le premesse per osare attraversare il fiume. Evidentemente anche i docenti hanno una visione del mondo che dipende dal loro stile di attaccamento. Docenti con uno stile di attaccamento sicuro saranno incuriositi, preoccupati, accoglienti con allievi insicuri e disfunzionanti che percepiranno come sofferenti e in difficoltà. Docenti con attaccamento insicuro vivranno i comportamenti inadeguati come rifiuto della loro persona, leggendo come provocazioni, arroganza, pigrizia, opposizione. È importante quindi per l'adulto conoscere le proprie risorse e fragilità al fine di poter relazionare al meglio con i diversi allievi.

Concludo con un pensiero di Philippe Perrenoud che, tra i tanti scritti sull'apprendimento, dice che per imparare bisogna sentirsi riconosciuto e rispettato come persona, ma meglio ancora captare che qualcuno ti vuole bene.



## La cultura d'istituto quale condizione fondamentale per favorire il benessere dei docenti (e non solo)

Rezio Sisini, direttore della Sezione delle scuole comunali

Osservo l'edificio: cemento, inserti in metallo giallo ocra, oblò per catturare la luce naturale otturati da una pellicola oscurante applicata all'interno, tapparella del secondo piano perennemente abbassata (rotta?), una finestra aperta. E lo spazio tutt'attorno: cortile ben pulito con fontanelle e tavoli da ping-pong, prato ricoperto da una leggera coltre di neve sulla quale un anonimo 'artista' ha disegnato un enorme fallo, rastrelliera per le biciclette, ecc. Spazio abitato per 5 giorni alla settimana da 254 persone, dai 6 ai 65 anni, che lo percorrono in lungo e in largo, su e giù, alle volte si fermano, bloccate per perpetuare i gesti che caratterizzano il luogo, per poi riprendere il moto secondo i tempi scanditi dalle campane (odiate o apprezzate a dipendenza dell'orario in cui suonano). Si tratta di un edificio che ospita una scuola, lì si insegna e si apprende; quindi si interagisce, inevitabilmente ci si contagia in base a regole ben precise e a seconda del ruolo di ciascuno.

Ma saranno felici queste 254 persone? Staranno bene in quel luogo?

Lo spazio in cui vivono sicuramente influenza il loro stato di benessere, l'architettura scolastica ha la sua importanza, così come la necessità di assicurare la manutenzione amorevole degli spazi. Vivere in un luogo curato, con riflessi di luce naturale, con spazi istituzionali e altri più conviviali favorisce l'interazione tra le persone, questo a prescindere dal loro status, sesso, razza, credo religioso e appartenenza etnica. Si esalta il senso di appartenenza, la consapevolezza di essere parte di un gruppo che si occupa di mantenere lo spazio ordinato, pulito, armonico, strutturato e organizzato.

La gestione del tempo è un fattore determinante in questo luogo: la quotidianità è scandita da momenti con una durata prestabilita che ingabbia l'agire di ognuno; eppure si sa quanto sia importante, per il benessere di tutti, cercare di assicurare una certa flessibilità, per esempio riguardo ai tempi di apprendimento, così diversi tra un allievo e l'altro. La scuola diventa un'isola di resistenza; a una società che impone ritmi frenetici si contrappone il bisogno di prendersi il tempo per riflettere, per leggere, per confrontarsi su situazioni della vita, per favorire l'emergere di strumenti che pongano allievi e docenti nella posizione di poter attivare preconcose, avviare di nuove sfruttando quanto ti può dare il contesto in cui operi, riadattare le proprie energie psichiche e innescare le capacità creative per infine produrre 'pensiero'. Una condizione di

eustress che aiuta ad affrontare e superare le varie sfide che la vita ci sottopone, mettendoci in una condizione di desiderare qualcosa, di avere un fine; sia esso di tipo prettamente scolastico (allievo) sia più in generale il fare fronte a situazioni problema oppure rispondere in modo adeguato alla necessità di assumersi delle responsabilità (docente).

Avere contezza degli elementi appena descritti è un sentimento che può essere determinante nella vita di una comunità educante quale è la scuola. Essere consapevoli del proprio ruolo, delle conseguenze che l'atteggiamento del singolo può avere sul vissuto di ogni componente della comunità è un passo importante per farla funzionare in modo ottimale. E questo lo si costruisce assieme, analizzando le caratteristiche dell'istituto scolastico, trovando i punti di forza e quelli critici, evidenziando i bisogni degli attori coinvolti e agendo per un continuo miglioramento, verso la definizione di un'identità entro la quale tutte le componenti dell'istituto scolastico si riconoscono. Possedere un'identità significa avere delle risposte a tutte le situazioni che si presentano nel contesto scolastico, forse non risolutive, ma che consentono a ognuno di agire secondo quanto atteso dalla propria funzione. Per un docente, conoscere perfettamente il proprio ruolo, sapere attivare le proprie competenze a dipendenza delle situazioni, sapere di poter contare sull'appoggio di colleghi e dei quadri dirigenziali, è fonte di benessere oltre che di condizione necessaria per poter lavorare con serenità.

In questo senso, la figura del direttore scolastico assume un valore preponderante; egli deve conoscere a fondo ogni docente, valutarne le capacità e le debolezze e accompagnarlo adeguatamente nel suo percorso affidandogli un ruolo che possa essere finalizzato al funzionamento del sistema. Un docente consapevole del proprio ruolo, della posizione che ha all'interno dell'istituto, acquisisce autorevolezza che viene riconosciuta da tutti gli attori che partecipano alla vita scolastica. Alle volte, questo percorso può essere lineare e immediato, altre volte, invece, è piuttosto tortuoso perché abbisogna di aiuti mirati al fine di acquisire competenze relazionali e didattiche complementari. Si ripropone il tema della comunità di apprendimento dove i docenti sono attivamente partecipi nello sviluppo di una cultura d'istituto, dove i problemi si affrontano assieme, dove attraverso la riflessione e il confronto tra pari si trovano delle risposte non sempre scontate.



Edoardo Sgariglia  
2° anno di grafica – CSIA

Negli anni si è assistito alla dimissione dai propri compiti di una buona parte degli attori educativi, come la famiglia, gli enti sportivi, artistici, politici, confessionali, la società in generale; la scuola è stata pertanto espressamente incaricata di occuparsi dell'educazione dei propri giovani riproponendo importanti valori che si sono persi nel tempo; sono così nate diverse 'educazioni' che la scuola ha dovuto inserire nel già folto programma: educazione stradale, educazione all'affettività e alla sessualità, educazione all'uso delle nuove tecnologie, educazione alla gestione delle emozioni, educazione al rispetto dell'ambiente, educazione al rispetto dell'altro, ecc. Compiti certamente non trascurabili che hanno fatto della scuola l'istituzione principale che si 'occupa dei giovani', senza però che venga riconosciuto a 360 gradi questo ruolo delicato che si può considerare anche di prevenzione e di promozione del benessere. Infatti risultano limitate, se non ridotte a zero, le risorse messe a disposizione per assolvere a tutte queste nuove sfide ed esiguo il riconoscimento sociale verso la scuola che, anzi, sempre più di frequente viene criticata e incolpata di non essere in grado di occuparsi dello sviluppo armonioso dei propri allievi. In questo clima di continuo controllo e di esposizione al pubblico giudizio si trovano ad agire gli insegnanti, spesso, ripeto, senza le necessarie risorse e un'adeguata preparazione. Nasce quindi nei docenti (per fortuna solo in una minima parte) un senso di impotenza verso un compito gravoso che può essere sod-

disfatto solo parzialmente. Senso di inadeguatezza che può trasformarsi molto facilmente in un deterioramento dell'impegno nei confronti del lavoro a causa delle eccessive richieste di quest'ultimo. Un processo stressogeno che alle volte porta il docente a cadere in una condizione di frustrazione profonda.

In queste occasioni la comunità di apprendimento assume un'importanza notevole in quanto dovrebbe saper cogliere le trasformazioni che avvengono nella società, adeguando poi il proprio agire proattivamente allo scopo di essere pronta ad affrontare il cambiamento e promuovere l'innovazione. Proteggere il docente dal rischio di *burnout* significa oggi evitare di lasciarlo solo, sviluppare un senso di appartenenza, dando un'identità forte all'istituto scolastico, restituendo un senso a ogni azione. Significa quindi curare in modo tangibile e concreto il suo benessere. Al docente si richiede la disponibilità a mettersi in gioco, ad accettare i cambiamenti e a instaurare collaborazioni a livello professionale con i propri colleghi, conscio del fatto che spesso è anche considerato il principale esempio educativo da parte degli allievi. Ma per farlo occorre che la comunità sia condotta da un direttore in grado di esercitare una *leadership* forte, costruttiva, positiva e vincente, nonché creare gli spazi temporali necessari per condurre le analisi partendo dalle buone pratiche, dalle riflessioni e dalle formazioni necessarie affinché possa essere esercitato bene e con benessere un compito che assume anche una rilevanza sociale importante.

# CARAN D'ACHE

Genève

## atelier



**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

Zypresenstrasse 11, 8003 Zürich  
tel 052 222 14 44, mobile 078 769 06 97  
peter.egli@carandache.com

**Svizzera tedesca**



**Simone Hauck** / docente

Bohl 12B, 8574 Oberhofen TG  
tel 071 670 01 45, mobile 079 541 34 65  
simone.hauck@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.

[carandache.com/atelier](http://carandache.com/atelier)





## Essere in... LINEA

**Paola Mausli-Pellegatta**, esperta di ingegneria della formazione continua e responsabile di *LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere*

**Carlotta Vieceli**, psicologa e responsabile del Servizio di sostegno psicologico per docenti



Matthia Lué  
2° anno di grafica – CSIA

Secondo tutti gli studi di settore, svolgere la propria attività lavorativa in condizioni di benessere sia dal punto di vista soggettivo sia da quello socio-organizzativo aumenta la soddisfazione dei collaboratori e delle collaboratrici, la motivazione, la creatività, il rendimento e riduce le assenze per malattia. Diventa quindi centrale, e ancor di più nelle professioni come quella del docente caratterizzata da una dimensione relazionale e affettiva importante, creare e sostenere attivamente tutti quegli interventi di progettazione e organizzazione del lavoro che hanno un impatto positivo sulla salute dei collaboratori. Il progetto *LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere* si prefigge, per i propri ambiti di competenza,

di raggiungere questo obiettivo. Scopo degli interventi non è quindi unicamente di prevenire l'insorgenza di patologie e disagi, ma anche di promuovere attivamente il mantenimento della salute del corpo insegnante. La ricerca evidenzia infatti che chi opera in settori sensibili come quello dell'insegnamento è particolarmente esposto alla possibilità di sviluppare un disagio. I fattori che possono generarlo sono raggruppabili essenzialmente in quattro categorie: fattori sociali e personali del soggetto, fattori relazionali (con i colleghi, con gli allievi, con la direzione, con l'istituzione), fattori organizzativi (modifiche ai programmi di studio, attività amministrative, orario di lavoro, cambiamenti legislativi, ecc.) e fattori socio-culturali.

All'indirizzo degli operatori del mondo scolastico e degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola da alcuni anni il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) sta proponendo e realizzando un programma di valorizzazione della salute sul posto di lavoro con *LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere*.

Il programma LINEA interviene in quattro principali ambiti: sensibilizzazione, informazione e formazione; ricerca; alternative professionali; rete di supporto. Questi campi d'azione sono stati declinati in 14 misure. Di seguito sono presentati alcuni esempi delle misure che si stanno attuando, mentre per una panoramica completa degli interventi si invita a visitare il sito [www.ti.ch/linea](http://www.ti.ch/linea).

### **Sensibilizzazione e informazione (Misura I)**

Si ritiene importante favorire un facile accesso all'informazione sul tema del disagio dei docenti e sul *burnout*. Ciò rappresenta uno degli elementi fondamentali nell'ambito degli interventi di prevenzione e inoltre permette, anche a chi già manifesta segnali di disagio, di trovare in maniera semplice, tempestiva e riservata informazioni utili, consigli, misure e figure di riferimento a cui rivolgersi. Per facilitare all'utenza l'accesso alle informazioni è perciò attivo il sito [www.ti.ch/linea](http://www.ti.ch/linea). Attraverso le pagine del sito si desidera interpretare e diffondere la cultura e l'attitudine del DECS rispetto a questo tema specifico. Infatti, la consapevolezza da parte degli insegnanti di far parte di un'istituzione che sostiene coloro i quali si trovano in difficoltà genera un importante effetto positivo rispetto al senso di solitudine e spaesamento che normalmente accompagna chi vive tali situazioni. Inoltre si organizzano momenti informativi nei diversi ordini e gradi di scuole del Canton Ticino.

### **Relplus: relazioni interpersonali positive (Misura II)**

Relplus è una proposta di formazione continua per funzionari e funzionarie dirigenti degli istituti scolastici e alcuni collaboratori-docenti, di ogni ordine e grado di scuola; come obiettivo si propone di sviluppare competenze nella promozione del benessere e nella capacità di affrontare e/o prevenire forme di disagio e conflittualità nel proprio istituto. Il percorso formativo si articola sull'arco di 14 giornate durante due anni scolastici: un'occasione di apprendimento teorico e

sperimentazioni, di collaborazioni e di riflessioni legate alle tematiche del benessere e della gestione di situazioni difficili nel mondo scolastico. Un progetto di sede permette poi di trasporre nel proprio istituto parte degli apprendimenti acquisiti nella formazione. La quarta edizione di Relplus è attualmente in corso.

### **Interventi a livello di formazione di base e continua dei docenti (Misure 6 e 8)**

LINEA, su richiesta di singoli istituti scolastici e per rispondere ai loro bisogni, propone e realizza diversi interventi di formazione continua sulle tematiche di sua competenza.

Il team di LINEA, in collaborazione con la Compagnia UHT, ha realizzato lo spettacolo *Per chi suona il campanello*. Si tratta di una formazione continua sotto forma di teatro interattivo, una riflessione condivisa sulle relazioni all'interno del mondo scolastico. Il teatro è già stato portato in oltre trenta scuole ed è a disposizione di tutte gli istituti che lo desiderano (si rimanda alle informazioni sul sito LINEA).

LINEA collabora inoltre con il Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (DFA) e con l'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFFP) per interventi nell'ambito della formazione di base e continua dei docenti. Inoltre dialoga con altri partner interessati al tema del benessere dei docenti, come ad esempio, con il GeFo-Gestione della formazione per dirigenti di istituzioni formative e con il Forum per la promozione della salute nella scuola (promosso dal DECS in collaborazione con il Dipartimento della sanità e della socialità).

### **Due ricerche sulla resilienza e sulle condizioni di benessere degli insegnanti (Misure 9 e 2)**

La ricerca *Resilienza degli e delle insegnanti della formazione professionale. Basi per lo sviluppo di interventi sensibili al contesto* è stata ideata e realizzata dallo IUFFFP con il supporto della Divisione della formazione professionale e di LINEA. Si tratta di un'indagine relativa alle difficoltà che possono mettere in crisi i docenti e alle risorse che li supportano a vivere positivamente l'attività professionale nonostante le difficoltà da affrontare.

L'indagine *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti* è stata commissionata da LINEA al Centro innovazione e ricerca sistemi educativi

(CIRSE) del DFA. Ricerca che ha coinvolto tutti i docenti e le docenti delle scuole cantonali e comunali con lo scopo di analizzare il fenomeno del disagio lavorativo dei docenti del Canton Ticino<sup>1</sup>.

### **Tutor per neo-docenti (Misura 7)**

La sperimentazione *Il/la tutor: le buone pratiche dell'insegnare trasmesse alle nuove generazioni di docenti* pone l'accento sull'importanza di promuovere attività di tutorato rivolte a neo-docenti al fine di facilitare il loro ingresso nella scuola. Il progetto Tutor è promosso e gestito da LINEA e dallo IUFFP. La sperimentazione propone due attività principali tra loro complementari: a) gli incontri laboratoriali (Lab-Tutor) volti a promuovere lo sviluppo di competenza nella gestione di tutorato tramite approfondimenti specifici e attività d'intervisione, nonché la creazione di documenti di supporto per la realizzazione concreta di questa attività; b) le attività nelle sedi scolastiche delle e dei partecipanti al Lab-Tutor, volte a mettere in atto concretamente e con l'avvallo delle direzioni scolastiche proposte di tutorato diversificate.

La sperimentazione di Tutor è stata attivata nel corso dell'anno scolastico 2013-2014 e sinora vi partecipano una media di 15-16 docenti l'anno, provenienti da scuole medie, scuole professionali e scuole medie superiori.

Tramite la discussione tra partecipanti al Lab-Tutor, è stata in particolare sviluppata la definizione dell'attività di tutorato nei seguenti termini: la consulenza esercitata da una figura professionale esperta d'insegnamento, riconosciuta come professionista competente e disponibile a integrare la propria attività con compiti di consulenza rivolti alle colleghe e ai colleghi docenti della propria sede scolastica. Con questa attività non si intende istituire un nuovo ruolo o figura professionale nella scuola, ma si intende promuovere l'adeguato riconoscimento di compiti di accompagnamento, assunti da docenti esperti, rivolti in particolare a coloro (neo-docenti o neo-assunti) che sono attivi da meno di cinque anni nell'istituzione scolastica di riferimento. Coloro che svolgono compiti di tutorato sono altresì disponibili per consulenze, su base facoltativa o su richiesta della direzione, anche per altri docenti con maggiori anni di esperienza. L'attività di tutorato è legittimata e adeguatamente riconosciuta da parte dei superiori gerarchici, tramite una chiara definizione dei compiti e del tempo di lavoro assegnato, poiché contri-

buisce allo sviluppo delle competenze professionali, didattiche e relazionali di neo-docenti.

### **Il servizio di sostegno psicologico per docenti (Misura 5)**

Il Servizio di sostegno psicologico per docenti è stato creato da LINEA in collaborazione con il Laboratorio di psicopatologia del lavoro dell'Organizzazione sociopsichiatrica cantonale. Il Servizio si rivolge alle docenti e ai docenti che vivono un malessere, sia esso di tipo personale o professionale che si ripercuote negativamente sulla propria attività lavorativa, o che desiderano fare il punto di una situazione particolarmente sfidante che li vede coinvolti. Il Servizio garantisce uno spazio di ascolto, consulenza e accompagnamento ai collaboratori in difficoltà, in cui partendo dalla situazione attuale sia possibile aprire uno spazio di riflessione per individuare risorse e piste di soluzioni individuali e/o di rete. Nell'ottica di un approccio globale alla problematica del disagio esso non si limita tuttavia solo a questo aspetto e collabora attivamente con le altre misure del progetto LINEA come la formazione o il sostegno e accompagnamento a collaboratori in inabilità lavorativa. Gli incontri sono confidenziali, gratuiti e hanno luogo su appuntamento. Attualmente il servizio di sostegno viene contattato regolarmente dal personale docente soprattutto, com'è facilmente comprensibile, per questioni di natura relazionale.

Con queste e altre attività LINEA continuerà a lavorare nei prossimi anni per fornire un concreto sostegno agli insegnanti che si vedono confrontati con un disagio e per contribuire allo sviluppo del benessere lavorativo dei docenti. L'impegno di LINEA si fonda sulla convinzione che le diverse misure non sono un costo ma un utile investimento per la quotidianità professionale degli insegnanti, con ricadute positive sugli allievi, su tutte le componenti della scuola e sul clima di istituto.

## **Note**

<sup>1</sup> I risultati di entrambe le ricerche sono presentati in questo numero di *Scuola ticinese*.



# Condizioni di benessere degli insegnanti. Risultati dello studio 'Lavorare a scuola'

Luciana Castelli, Alberto Crescentini, Jenny Marcionetti, Centro competenze  
innovazione e ricerca sui sistemi educativi



Matthia Lué  
2° anno di grafica – CSIA

### Introduzione

Maslach, Jackson e Leiter (1996) definiscono il *burnout* come “[...] una sindrome psicologica di esaurimento emotivo, depersonalizzazione, e ridotta realizzazione personale che possono occorrere negli individui che in una qualche misura lavorano con le persone” (p. 192, traduzione degli autori). Quando presente, il *burnout* è associato a molteplici conseguenze. Sul piano personale e professionale innanzitutto si manifestano diverse forme di ‘ritiro’ dal lavoro, fra le quali assenteismo e intenzione di lasciare l’impiego. Per coloro i quali continuano a lavorare, il *burnout* può portare a una diminuzione della produttività e dell’efficacia sul luogo di lavoro, che, conseguentemente, conducono a una diminuzione della soddisfazione e a una riduzione dell’impegno nel lavoro. La presenza di persone in *burnout*, inoltre, può portare a un peggioramento dei rapporti fra colleghi, aumentando i livelli di conflittualità all’interno dei gruppi. Si può parlare in questo senso di una sindrome contagiosa che si autoalimenta attraverso le interazioni informali. Infine, il *burnout* è associato a un peggioramento del livello generale di salute e all’emergere di problematiche rilevanti come ad esempio disturbi psicosomatici, depressione e abuso di sostanze.

Diversi studi confermano come fenomeni di disagio lavorativo, stress e *burnout* interessino i docenti in misura considerevole. Si ritiene che quello dell’insegnante sia un lavoro ad alti livelli di stress poiché molte delle condizioni che determinano l’efficacia stessa del lavoro sono al di fuori del controllo degli insegnanti e poiché è richiesto un alto livello di ‘prontezza di riflessi’ costante ed è prevista una componente discrezionale ‘intrinsecamente ansiogena’ (Blandino, 2008, p.11).

### La ricerca e i risultati

Nel 2013 il Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha dato mandato al Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) di sviluppare una ricerca volta a conoscere le condizioni lavorative dei docenti delle scuole pubbliche del Cantone, con particolare riguardo alle condizioni di disagio lavorativo. La richiesta nasceva dal progetto *LINEA-Sostegno ai docenti in difficoltà*, iniziato nel 2011, che aveva portato alla proposta di 14 misure di prevenzione del disagio lavorativo dei docenti. La misura numero 2, da cui la ricerca svolta dal

CIRSE ha preso le mosse, proponeva di realizzare “un’analisi quantitativa e qualitativa dei casi di disagio lavorativo di docenti con ripercussione sullo stato di salute, determinante inabilità lavorativa”.

Fra il 2013 e il 2016 sono stati raccolti più di 2’700 questionari e sono state svolte 144 interviste ai docenti dei diversi ordini scolastici del Cantone, arrivando a coinvolgere più del 50% della popolazione. Dai dati è emerso come la maggior parte dei docenti non sia da ritenere a rischio *burnout*, anche se una quota, comunque non irrilevante e pari al 20% del campione, si può considerare al di sopra di quella che abbiamo definito ‘soglia di vigilanza’. Le fonti di questo disagio sembrano situarsi più nel contesto lavorativo che non nella relazione con gli studenti; quest’ultima, invece, risulta vissuta positivamente e come una risorsa di benessere dalla maggior parte dei docenti.

La presenza di livelli elevati di *burnout* corrisponde anche alla presenza di livelli bassi di soddisfazione lavorativa, di soddisfazione di vita, di salute generale e di ottimismo. D’altra parte è anche possibile vedere che i docenti più ottimisti, che si sentono più capaci nel proprio lavoro, che percepiscono un carico di lavoro più contenuto e non vedono conflitti nella definizione del proprio ruolo sono proprio quelli che hanno meno probabilità di sperimentare una condizione di *burnout*.

Le interviste hanno permesso di identificare come la percezione di benessere lavorativo sia fortemente legata alla presenza di un’identità professionale strutturata, che permette al docente di vivere l’attività professionale in coerenza con il proprio percorso e con le proprie aspettative professionali e di vita.

### Conclusioni

I docenti in *burnout* o a rischio di *burnout* sono quelli che, allo stesso tempo, sperimentano un disagio relativo al proprio ruolo sociale. Questo vuol dire sentire una fragilità nel riconoscimento da parte di allievi e famiglie ma anche da parte del sistema scuola e della società nel suo insieme. La domanda ricorrente è: che cosa ci si aspetta oggi da un docente?

Questa connessione fra identità professionale, ruolo sociale e benessere permette di spiegare molti dei collegamenti osservati, poiché è dalla definizione e dal riconoscimento del ruolo sociale della propria professione, strettamente legato alla percezione che l’individuo ha di sé, che discendono:

- una definizione di ruolo più o meno chiara;
- il senso di responsabilità educativa collegato alla definizione del proprio ruolo;
- la capacità di gestire serenamente le pressioni sociali, provenienti in larga parte dalle famiglie degli allievi e, in minor parte, anche dal proprio ambiente di riferimento (la famiglia, gli amici);
- la capacità di gestire le relazioni con gli allievi, anche nei casi più problematici;
- la configurazione del sistema di relazioni con i propri colleghi (in che misura si lavora insieme o da soli, in che misura ci si percepisce interdipendenti, in che misura si allacciano relazioni personali e professionali positive);
- la definizione delle aspettative nei confronti della direzione della scuola;
- le credenze riguardo a ciò che è giusto e legittimo nel perseguire un bilanciamento fra lavoro e vita privata e riguardo al carico di lavoro;
- le aspettative e gli obblighi percepiti nei confronti della formazione continua e dell’aggiornamento professionale.

I docenti più a rischio di *burnout* sono quelli che investono molte energie e molte risorse motivazionali nel lavoro, in misura eccessiva rispetto alla disponibilità personale e alle effettive capacità di recupero, e al contempo hanno la sensazione di non avere da ciò un riscontro adeguato all’investimento. Questi docenti avvertono quindi uno squilibrio tra investimento e riconoscimento ottenuto, sia sul piano materiale sia sul piano simbolico e relazionale. Il docente a rischio *burnout*, da un certo momento in poi, si sente poco efficace, è meno soddisfatto del proprio lavoro e della propria vita in generale e, tendenzialmente, è anche meno ottimista.

Fra le risorse a disposizione dei docenti per far fronte alle richieste dell’ambiente lavorativo emergono: la presenza di una supervisione da parte delle direzioni, la percezione di un clima interno innovativo e di un clima sociale positivo, e la possibilità di controllo sulle azioni compiute al lavoro, cioè autonomia e accesso adeguato alle informazioni.

### Bibliografia

- AA.VV. (2012). *Rapporto finale del progetto “Sostegno ai/docenti in difficoltà”*. Breganzona. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere: la scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*. Milano: Raffaello Cortina.
- Castelli, L., Crescentini, A., & Marconetti, J. (2017). *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti*. Quaderno di ricerca n. 23, settembre 2017. Locarno: SUPSI.



# La resilienza degli insegnanti nel settore professionale in Svizzera: diverse risorse contribuiscono al mantenimento del benessere

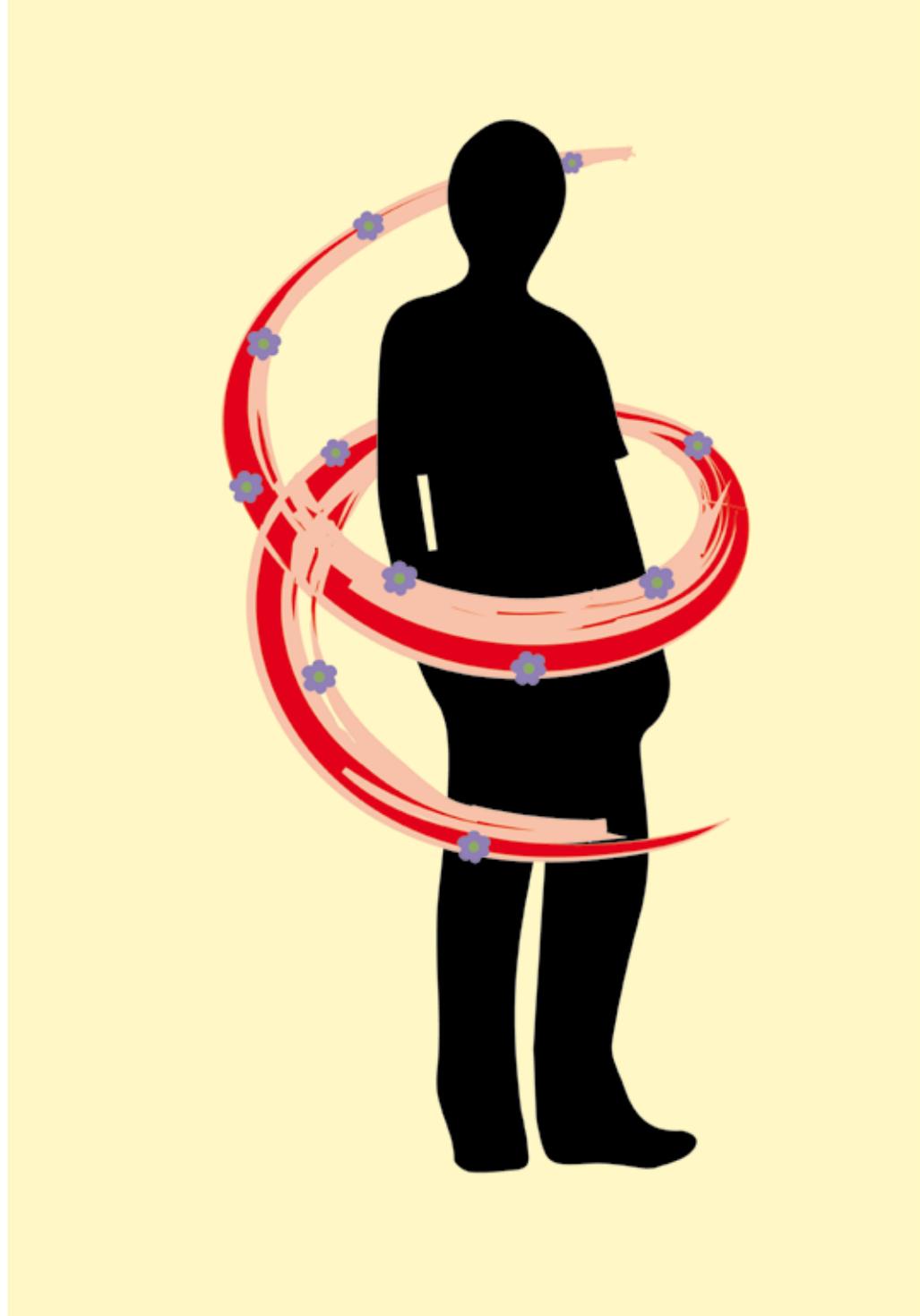
Il benessere degli insegnanti<sup>1</sup> e la loro capacità di superare le difficoltà che naturalmente si pongono nell'esercizio quotidiano della professione sono attualmente al centro di una crescente attenzione politica, sociale e scientifica. Tale interesse deve essere inserito in una prospettiva che intende la resilienza degli insegnanti quale condizione necessaria per una buona qualità dell'insegnamento e, di conseguenza, dell'esperienza educativa vissuta dagli allievi.

Ciò è ancor più vero nelle scuole professionali il cui compito è di promuovere negli allievi una cultura dell'apprendimento che li renda il più possibile professionisti flessibili, capaci di innovare, e quindi di continuare ad apprendere e crescere nel corso di tutta la loro carriera. L'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP) ha da alcuni anni avviato un ampio studio sui fattori che favoriscono motivazione, soddisfazione e benessere professionale negli insegnanti delle scuole professionali al fine di poter delineare raccomandazioni per tutti gli attori coinvolti, nonché definire interventi mirati da inserire nella propria offerta formativa. Parte di questa ricerca è stata inoltre condotta nel quadro del progetto cantonale *Linea – Sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere* – del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS), con cui lo IUFFP ha avviato varie collaborazioni in tema di benessere e resilienza degli insegnanti.

A tal riguardo, una prima indagine esplorativa è stata condotta in Canton Ticino tra il 2013 e il 2014, con l'intento di rilevare – dapprima tramite delle interviste narrative e in secondo luogo con un questionario aperto a tutti gli insegnanti delle scuole professionali – quali siano le situazioni critiche che maggiormente possono minare il benessere e la motivazione professionale e quali strumenti e risorse personali e contestuali possono essere considerati fattori protettivi.

Sulla base dei dati raccolti in Ticino, a partire dal 2016, la ricerca è stata estesa a livello nazionale, raccogliendo informazioni riguardanti 2'163 insegnanti nei cantoni Berna, Basilea-città, Zurigo, Svitto, Ginevra, oltre che nuovamente nel Canton Ticino. Il campione, la cui esperienza media di insegnamento si attesta attorno ai 15 anni, è composto per il 60% da docenti della Svizzera di lingua tedesca, per il 20% della Svizzera francese e per il 20% della regione italoфона.

I risultati hanno evidenziato un buon livello generale di benessere professionale tra gli insegnanti interpellati.



Più nello specifico, sono stati identificati cinque *profili di insegnanti* in base alle difficoltà cui si sentono esposti e al loro vissuto in termini di benessere professionale: *gli insegnanti entusiasti* (36%), ovvero coloro che percepiscono un alto livello di benessere e poche difficoltà nella professione; *i docenti che si sono adattati abbastanza bene* (19%), ovvero coloro che percepiscono un livello medio di benessere e poche difficoltà; *i fragili* (19%), ovvero coloro che presentano un livello medio-basso di benessere e percepiscono parecchie difficoltà nella professione; *i docenti a rischio* (8%) che hanno un basso benessere professionale e la percezione di molte difficoltà; e infine *i docenti resilienti* (18%), ovvero coloro che a fronte di parecchie difficoltà percepite, mostrano comunque un alto grado di benessere.

Anna Giannini

2° anno di grafica – CSIA

#### Note

<sup>1</sup> In questo articolo la forma maschile sottintende entrambi i generi.

Ma quali sono le difficoltà percepite dai docenti del settore professionale come maggiormente critiche? Tra le sfide che più incidono in modo negativo sul benessere professionale, emergono la *gestione di classi problematiche* (in termini di eterogeneità, numerosità e bassa motivazione professionale degli allievi e delle allieve); le *relazioni problematiche tra colleghi e con la direzione*; le *difficoltà a livello organizzativo* (articolazione tra tempo lavorativo ed extra-lavorativo, percezione di un sovraccarico lavorativo); la *scarsa fiducia nelle proprie capacità* di insegnamento. Inoltre, la percezione di un *basso riconoscimento sociale* della professione e la *difficoltà personale a porre dei limiti al proprio lavoro* contribuiscono, seppur indirettamente, a creare condizioni di lavoro stressanti.

D'altro canto si è visto che alcuni insegnanti sono in grado di mantenere un buon livello di motivazione e benessere professionale anche a fronte di queste criticità. Come intervenire allora? La ricerca ha messo in luce che le risorse a disposizione degli insegnanti sono di natura diversificata e largamente interrelate tra di loro. È possibile raggrupparle in sei fattori principali: risorse motivazionali, atteggiamenti propositivi, competenze individuali legate all'insegnamento, supporto del contesto scolastico, attività di formazione, sostegno derivante dal contesto extra-scolastico. Tra queste, le analisi mostrano come soprattutto le risorse vocazionali e didattiche sembrano giocare un ruolo rilevante, in grado di spiegare così la differenza tra i docenti resilienti e quelli a rischio. Anzitutto, la passione e la vocazione per l'insegnamento, così come la percezione – in qualità di insegnanti – di poter fare la differenza nella vita degli allievi, aiutano a superare le intrinseche difficoltà della professione. In secondo luogo l'essere didatticamente flessibili, il saper adattare in modo adeguato i contenuti disciplinari alla realtà professionale degli allievi concorrono al benessere dei docenti. Sul piano contestuale, un clima di lavoro collegiale a livello di sede, oltre a una direzione scolastica costruttiva e improntata all'ascolto e alla negoziazione, giocano un ruolo importante nella prevenzione del senso di solitudine che taluni insegnanti provano a fronte delle avversità percepite nelle loro classi. Le attività di formazione sono avvertite come utili proprio quando permettono scambi, condivisioni e confronti su situazioni ed esperienze comuni.

Occorre pure citare il ruolo giocato da altre attività professionali o extra-professionali per il mantenimen-

to del benessere. Nel settore professionale, svolgere un'altra attività professionale oltre all'insegnamento (o svolgere altre attività extra-professionali) pare essere un fattore protettivo rilevante: da un punto di vista emotivo ciò permette infatti di relativizzare l'impatto delle situazioni critiche vissute in classe e di prenderne distanza; d'altro canto, sul piano didattico, l'insegnante che insegna ciò che pratica professionalmente fuori dalla scuola guadagna in autorevolezza e in sicurezza didattica, sentendosi maggiormente capace di operare gli opportuni legami tra discipline di insegnamento e mondo del lavoro.

Nel loro insieme i risultati suggeriscono come il benessere e la resilienza degli insegnanti siano frutto dell'interazione tra molteplici difficoltà e risorse contestuali e personali proprie del lavoro quotidiano degli insegnanti e del loro vissuto. Al fine di supportare il benessere è necessario lavorare a diversi livelli (ad esempio incentivando le competenze didattiche e relazionali, favorendo stili di *leadership* positiva nelle sedi e l'assunzione di ruoli diversificati fuori e dentro la scuola, ecc.), considerando forme differenziate di intervento, anche a seconda dei profili descritti e delle fasi di carriera.

Analisi più avanzate permetteranno di offrire una descrizione maggiormente dettagliata delle differenze che caratterizzano i vari profili e la popolazione investigata (ad esempio in termini di genere, fasi di carriera, materie insegnate, percentuali di lavoro) e dell'interazione tra difficoltà e risorse percepite.

## Bibliografia

Sappa, V., & Boldrini, E. (2016). *Resilienza degli e delle insegnanti della formazione professionale. Basi per lo sviluppo di interventi sensibili al contesto. Rapporto Finale Progetto di ricerca pilota 2012-2015*. Lugano: IUFPF.

Sappa, V., Boldrini, E., & Aprea, C. (2015). Combining teaching with another job: a possible resource to face professional challenges. Preliminary findings from a Swiss study in vocational education and training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(13), 1-23.



## Stare bene a scuola: cosa dicono i dati?

Ottavio Beretta, Rubina Bianchetti, Manuela Perucchi, Martine Bouvier  
Gallacchi, Servizio di promozione e di valutazione sanitaria, Ufficio del medico  
cantonale

## Introduzione

Obiettivo di questo articolo è descrivere il rapporto tra i giovani e la scuola sulla base dei dati raccolti attraverso lo studio HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*). Saranno discussi la percezione della propria salute e della propria vita, il gradimento nei confronti della scuola, il rapporto con i propri compagni e con i docenti, lo stress scolastico e la qualità del sonno. Questi sono solo alcuni dei numerosi temi trattati dallo studio e ulteriori approfondimenti si possono trovare sull'opuscolo *Stare bene fa bene* pubblicato recentemente dal Servizio di promozione e di valutazione (SPVS) e liberamente scaricabile dal sito web [www.ti.ch/promozionedellasalute](http://www.ti.ch/promozionedellasalute).

## Lo studio HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*)

Lo studio HBSC è un'indagine internazionale condotta con cadenza quadriennale in 43 paesi, in gran parte europei, e svolta in collaborazione con l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS). Dal 1983, anno del suo inizio, lo studio si è posto l'obiettivo di approfondire la comprensione dei comportamenti legati alla salute, il benessere, gli stili di vita e i contesti sociali dei giovani di età compresa tra gli 11 e i 15 anni. Più precisamente, tra gli scopi dell'indagine ricordiamo:

- consentire il controllo e la comparazione di dati rilevanti nel corso del tempo;
- divulgare i risultati a tutti i portatori d'interesse (genitori, insegnanti, ricercatori, politici, ecc.);
- attivare collaborazioni per lo sviluppo della promozione della salute in età scolastica.

In Svizzera, l'indagine è realizzata e coordinata da Dipendenze Svizzera<sup>1</sup> in collaborazione con i cantoni (per il Ticino il Dipartimento della sanità e della socialità e il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport) e rappresenta una fonte di dati importante per la Strategia nazionale di prevenzione delle malattie non trasmissibili e per la Strategia nazionale sulle dipendenze.

## Materiali e metodi

La metodologia d'indagine prevede un campionamento a *cluster* così da facilitare l'organizzazione dello studio. In pratica, vengono selezionate casualmente singole classi – e non singoli allievi/e – a cui somministrare i questionari. La popolazione di riferimento è quella costituita da tutte le classi di scuole pubbliche,

escluse quelle speciali, dalla quinta elementare alla quarta media (dal 7° all'11° anno HarmoS). Nell'ultima edizione risalente al 2014, su 734 classi campionate a livello nazionale, la partecipazione è stata dell'85.8% pari a 10'000 allievi/e. Nel Canton Ticino, per poter disporre di una dimensione campionaria rappresentativa, si è scelto di sovracampionare la popolazione sondando 105 classi corrispondenti a circa 1'500 giovani, con un tasso di partecipazione pari all'88.6%. Ogni quattro anni, nel mese di gennaio, i questionari sono inviati per posta direttamente ai docenti delle classi selezionate che avranno a disposizione tre mesi per somministrarli. La partecipazione allo studio è volontaria e la compilazione del questionario avviene in aula, in modo anonimo e durante il consueto orario scolastico. Da rilevare che alcune domande su specifici argomenti quali la sessualità o l'uso di droghe illegali sono poste solo ai giovani di età compresa tra 14 e 15 anni.

Considerando che l'indagine è stata condotta su un campione e non sull'intera popolazione dei giovani ticinesi, le stime delle prevalenze – espresse in percentuale – sono corredate da un intervallo di confidenza al 95% (rappresentato come [xx-yy]). Questo significa che l'intervallo ha una probabilità del 95% di contenere la prevalenza reale della popolazione; maggiore sarà l'intervallo e minore sarà la precisione con cui la prevalenza campionaria stimerà la prevalenza reale della popolazione.

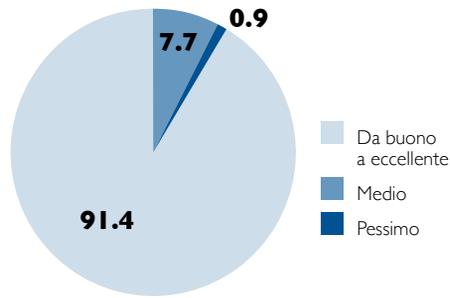
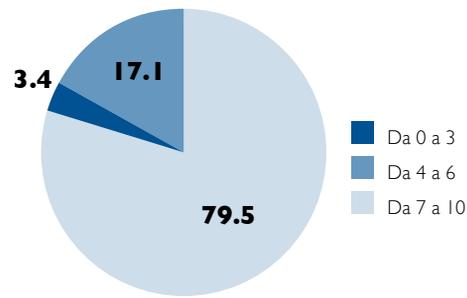
Le analisi di associazione tra stress e sintomi somatici sono calcolate mediante modelli di regressione logistica, una metodologia statistica che permette di determinare l'esistenza e la 'forza' dell'associazione tra variabili. È bene sottolineare che un'associazione tra variabili implica la presenza di una relazione ma non necessariamente di un rapporto causale.

## Come si sentono i giovani ticinesi?

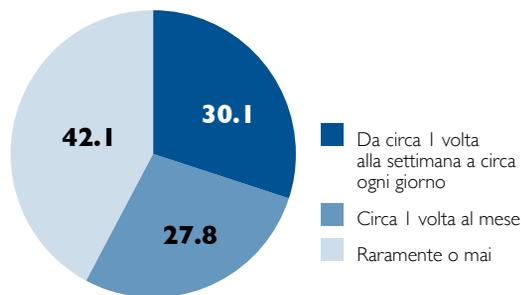
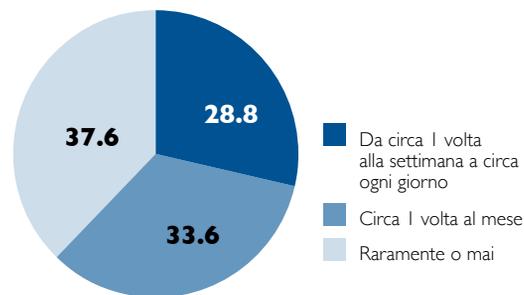
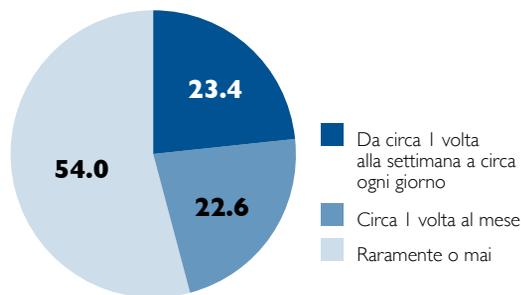
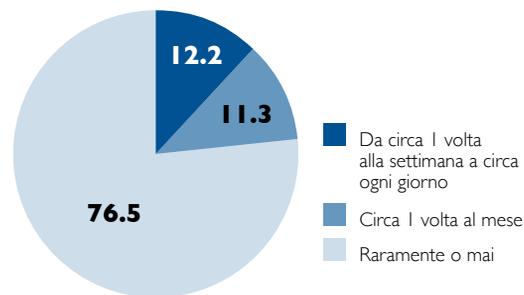
Dai dati HBSC del 2014, emerge che 9 ragazzi/e su 10 di età compresa tra gli 11 e i 15 anni (Figura 1a) dichiarano uno stato di salute da 'buono' a 'eccellente' (91.4% [89.8-92.8]). Per 8 giovani su 10, il grado di soddisfazione nei confronti della propria vita – in una scala che va da 0 a 10 – assume un valore maggiore o uguale a 7 (79.5% [77.3-81.5]) (Figura 1b). Per entrambe le domande, l'età non sembra modificare notevolmente le opinioni: lo stato di salute valutato da 'buono' a 'eccellente' va dal 94.7% [91.7-96.8] degli undicenni al 91.1% [84.2-95.6] dei quindicenni; un grado di soddisfazione

## Note

<sup>1</sup> Dipendenze Svizzera è una fondazione di utilità pubblica indipendente, attiva nella prevenzione e nella riduzione di problemi legati all'alcol e ad altre sostanze psicoattive ([www.dipendenzesvizzera.ch](http://www.dipendenzesvizzera.ch)).

**A. Stato di salute****B. Grado di soddisfazione della propria vita**

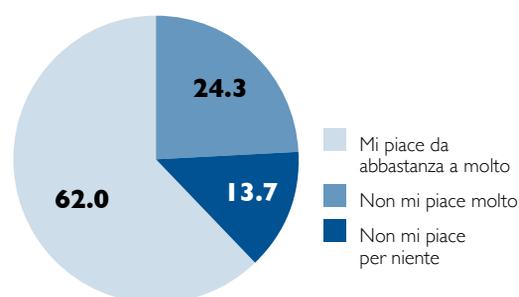
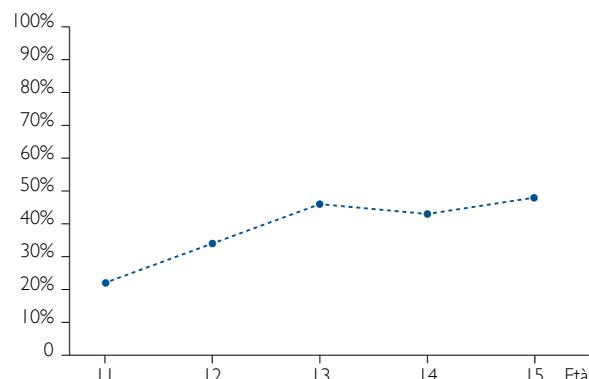
**Figura 1:** Prevalenze (%) dello stato di salute (a.) e del grado di soddisfazione nei confronti della propria vita (b.) dichiarati dai giovani di età compresa tra gli 11 e i 15 anni in Ticino nel 2014.

**A. Mal di testa****B. Mal di pancia****C. Mal di schiena****D. Vertigini**

**Figura 2:** Prevalenze (%) negli ultimi 6 mesi di disturbi somatici quali mal di testa (a.), mal di pancia (b.), mal di schiena (c.) e vertigini (d.) dichiarati dai giovani di età compresa tra gli 11 e i 15 anni in Ticino nel 2014.

della propria vita maggiore o uguale a 7 è assegnato dall'83.4% [78.9-87.2] degli undicenni e dal 78.7% [69.8-86.0] dei quindicenni. Nel confronto tra i sessi non si riscontrano significative differenze: dichiarano, infatti, uno stato di salute da buono a eccellente l'89.4% [86.9-91.6] delle ragazze contro il 93.2% [91.2-94.9] dei ragazzi. Per quanto riguarda il voto assegnato alla propria vita, i ragazzi, in generale, sembrano più soddisfatti delle ragazze: un voto maggiore o uguale a 7 per l'83.0% [80.1-85.6] dei ragazzi rispetto al 75.7% [72.4-78.8] delle ragazze.

Tuttavia, in età adolescenziale, sono frequenti sintomi di tipo somatico quali mal di testa (Figura 2a), mal di pancia (Figura 2b), mal di schiena (Figura 2c) e vertigini (Figura 2d). Circa 1 giovane su 3 dichiara di aver sofferto negli ultimi 6 mesi di mal di testa (30.1% [27.3-33.0]) e di mal di pancia (28.8% [26.0-31.7]) da 'circa una volta alla settimana' a 'circa ogni giorno'. La prevalenza scende a circa 1 giovane su 4 per il mal di schiena (23.4% [20.8-26.2]) e circa 1 su 10 per le vertigini (12.2% [10.1-14.4]).

**A. Livello di gradimento della scuola****B. Giudizio negativo per fascia d'età**

**Figura 3:** Prevalenze (%) totali relative al livello di gradimento della scuola (a.) e tendenza del solo giudizio negativo (da 'non mi piace molto' a 'non mi piace per niente') per fascia d'età (b.) dichiarato dai giovani di età compresa tra gli 11 e i 15 anni in Ticino nel 2014.

<b>Rapporto tra compagni</b>	11 anni	12 anni	13 anni	14 anni	15 anni	Totale	Δ11-15 anni
Ai miei compagni di classe piace stare insieme	78.8%	72.3%	72.1%	68.9%	70.4%	72.7%	-8.4
La maggior parte dei miei compagni di classe sono gentili e disposti ad aiutarmi	72.9%	68.6%	66.3%	59.1%	53.7%	65.4%	-19.2
I miei compagni di classe mi accettano così come sono	77.1%	70.6%	66.9%	65.1%	70.4%	69.8%	-6.7

**Tabella 1:** Confronto tra le prevalenze per fascia d'età nel rapporto tra pari.

<b>Rapporto tra studenti e docenti</b>	11 anni	12 anni	13 anni	14 anni	15 anni	Media	Δ11-15 anni
Penso che i miei/le mie docenti mi accettino così come sono	82.8%	80.0%	74.4%	69.3%	77.3%	76.3%	-5.5
Penso che i miei/le mie docenti si prendano cura di me come persona	74.0%	63.9%	61.0%	52.1%	59.3%	62.0%	-14.7
Posso fidarmi molto dei miei/delle mie docenti	74.4%	58.5%	52.4%	47.6%	54.2%	57.5%	-20.2

**Tabella 2:** Confronto tra le prevalenze per fascia d'età nel rapporto tra studenti e docenti.

### Come vivono il rapporto con la scuola i giovani ticinesi?

Il giudizio dei giovani nei confronti della scuola (Figura 3a) è nella maggior parte dei casi positivo: circa 6 giovani su 10 (62.0% [59.5-64.5]) apprezzano la scuola in un intervallo che va da 'abbastanza' a 'molto' mentre circa 1 su 10 afferma di non apprezzarla del tutto (13.7% [12.0-15.6]). Il massimo gradimento si rileva a 11 anni con circa 8 giovani su 10 (78.1% [73.3-82.5]) e il minimo all'età di 15 anni con 1 giovane su 2 (50.0% [40.3-59.7]). Da notare però che la diminuzione del

gradimento nei confronti della scuola non è costante (Figura 3b): la percentuale di coloro che ha un giudizio negativo aumenta in maniera molto più marcata tra gli 11 e i 13 anni (+24.9 punti percentuali) che tra i 13 e i 15 anni (+3.2 punti percentuali).

### Com'è percepito il rapporto con i compagni e con i docenti?

Un aspetto che influenza il vissuto scolastico e ne condiziona il livello di gradimento è sicuramente il fattore relazionale; la scuola è un formidabile luogo di incon-



Giorgia Della Santa  
2° anno di grafica – CSIA

tro e scambio tra pari, ma anche di relazione tra studenti e docenti. Come si può vedere nella Tabella 1, circa 7 giovani su 10 ritengono che ai propri compagni di classe piaccia stare insieme (72.7% [70.3-74.9]), che i propri compagni di classe siano gentili e disposti ad aiutarli (65.4% [62.8-67.8]) e che i propri compagni di classe li accettino così come sono (69.8% [67.3-72.1]). Si osserva un andamento decrescente con l'avanzare dell'età, soprattutto per la seconda domanda (compagni gentili e disposti ad aiutare) che sembra suggerire una variazione più decisa tra gli 11 e i 15 anni (-19.2 punti percentuali).

Per quanto riguarda il rapporto con i docenti, quasi 8 giovani su 10 (76.3% [74.1-78.5]) ritengono di essere accettati per come sono dai loro docenti, circa 6 su 10 (62.0% [59.4-64.5]) dichiarano che i propri docenti si

prendono cura di loro come persone e sempre circa 6 su 10 (57.5% [54.9-60.1]) sentono di potersi fidare molto dei propri docenti. Anche in questo caso si può notare un andamento decrescente nelle prevalenze rispetto all'età: abbastanza regolare per le prime due domande, mentre peculiare per la terza (fidarsi molto dei propri docenti) che decade rapidamente tra gli 11 e i 12 anni (-15.9 punti percentuali), passando rispettivamente dal 74.4% [69.3-79.0] al 58.5% [52.9-64.0].

#### **Com'è percepito lo stress scolastico?**

Non è semplice studiare lo stress per varie ragioni: i fattori in grado di indurlo possono variare da persona a persona; le manifestazioni a livello fisiologico sono del tutto aspecifiche, quindi di difficile identificazione; uno stesso fattore può indurre livelli di stress d'intensi-



**IUFFP**

ISTITUTO UNIVERSITARIO  
FEDERALE PER LA  
FORMAZIONE PROFESSIONALE

*L'eccellenza svizzera  
nella formazione professionale*

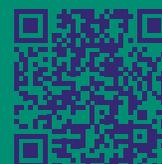


**"IL MSc:  
TRAMPOLINO  
DI LANCIO PER  
LA MIA CARRIERA  
NELLA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE."**

*M. G., studentessa MSc  
in formazione  
professionale*

## **MASTER OF SCIENCE IN FORMAZIONE PROFESSIONALE**

- ▶ scientifico e orientato alla pratica
- ▶ interdisciplinare: economia, sociologia, psicologia e scienze dell'educazione
- ▶ plurilingue (tedesco/francese/inglese)
- ▶ 120 ECTS, 6 semestri (studio a tempo parziale)



Informazioni e iscrizioni: +41 58 458 27 38, [msc@iuffp.swiss](mailto:msc@iuffp.swiss), [www.iuffp.swiss/MSc](http://www.iuffp.swiss/MSc)

tà soggettiva. Questa complessità ha condotto a una descrizione dello stress in termini non solo fisiologici, considerandolo invece come uno stato caratterizzato da incertezza che porta con sé un senso di minaccia. Una situazione frequente nel contesto scolastico può essere quella di una verifica decisiva da svolgere in un tempo limitato e che richieda conoscenze specifiche. Per quantificare lo stress in ambito scolastico, l'indagine HBSC utilizza la seguente domanda: "Sei stressato/a dal lavoro scolastico?". Si può rilevare, a partire dal 2006, che il livello di stress dichiarato – da 'abbastanza' a 'molto stressato' – non sembra variare in modo significativo nel corso del tempo. Circa 3 giovani su 10 – in linea con il dato nazionale – dichiarano di essere stressati dal lavoro scolastico; più precisamente nel 2006 la prevalenza media era del 29.8% [27.2-32.6], nel 2010 del 28.5% [25.7-31.4] e nel 2014 del 33.5% [31.1-36.0]. In generale, lo stress percepito tra gli 11 e i 12 anni sembra inferiore rispetto a quello rilevato tra i 13 e i 15 anni.

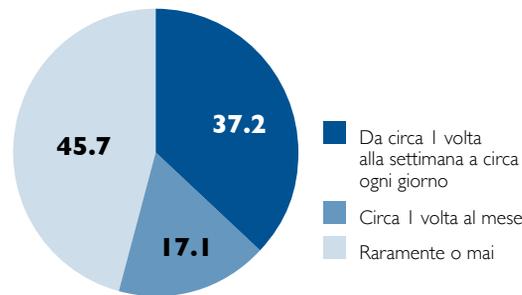
Per verificare una possibile associazione<sup>2</sup> tra lo stress e la frequenza dei già citati sintomi di natura somatica – mal di pancia, mal di testa, mal di schiena e vertigini – sono stati paragonati due gruppi: i giovani che si dichiarano stressati e quelli che si dichiarano non stressati<sup>3</sup>. Il risultato è che tra i giovani che dichiarano di essere stressati, il frequente mal di testa<sup>4</sup> aumenta del 71%, il mal di pancia dell'85%, il mal di schiena del 111.7% e le vertigini del 98.2%.

Dato che rapporti difficili con compagni e docenti potrebbero aumentare la sensibilità allo stress influenzando così la relazione tra stress scolastico e sintomi somatici, l'analisi ha preso in considerazione anche i fattori relazionali. Come atteso, controllando in base a tali fattori, il grado di associazione tra stress scolastico e sintomi somatici varia moderatamente ma resta comunque significativo: nel gruppo che si dichiara stressato, il frequente mal di testa aumenta del 59%, il mal di pancia del 65%, il mal di schiena del 95% e le vertigini dell'86%.

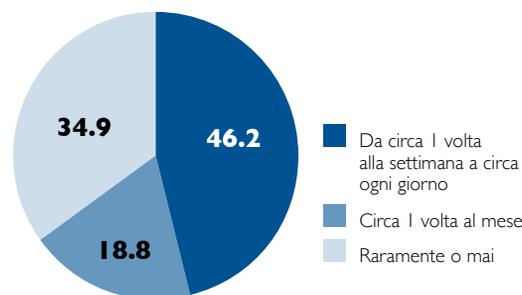
### Come dormono i giovani?

Negli ultimi anni, la qualità del sonno tra i giovani ticinesi sembra peggiorare: tra il 2010 (Figura 4a) e il 2014 (Figura 4b), la prevalenza di giovani che dichiarano di aver avuto, negli ultimi sei mesi, difficoltà ad addormentarsi da circa 'una volta alla settimana' a 'circa ogni giorno' è aumentata in modo significativo, pas-

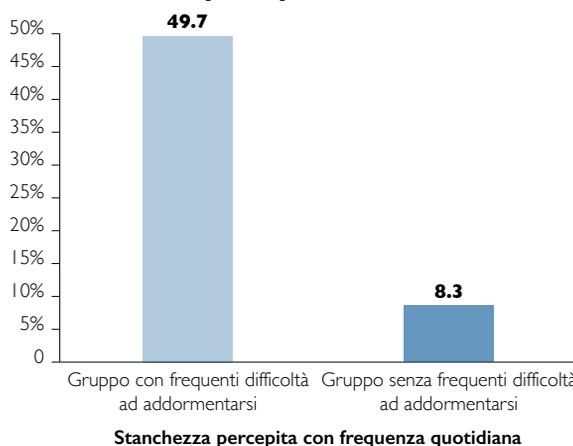
#### A. Difficoltà ad addormentarsi nel 2010



#### B. Difficoltà ad addormentarsi nel 2014



#### C. Stanchezza percepita



**Figura 4:** Confronto tra le prevalenze (%) relative alla difficoltà ad addormentarsi nel 2010 (a.) e nel 2014 (b). Confronto tra prevalenze per coloro che dichiarano di sentirsi stanchi 'circa ogni giorno' nel gruppo che ha difficoltà ad addormentarsi rispetto al gruppo che non ha difficoltà ad addormentarsi (c.) tra i giovani di età compresa tra gli 11 e i 15 anni in Ticino.

#### Note

<sup>2</sup> L'analisi è stata effettuata ponderando per età e sesso.

<sup>3</sup> I gruppi 'stressato' e 'non stressato' sono stati definiti, rispettivamente, accorpando le risposte da 'abbastanza' a 'molto' e da 'poco' a 'per nulla'.

<sup>4</sup> Con 'frequente' s'intende da 'circa una volta alla settimana' a 'circa ogni giorno'.

sando dal 37.2% [34.2-40.3] del 2010 al 46.2% [43.7-48.8] nel 2014. Il maggior contributo a tale prevalenza è fornito dalle ragazze che dichiarano difficoltà ad addormentarsi in 1 caso su 2 (51.9% [48.2-55.7]). È interessante notare che incrociando il dato sulla difficoltà ad addormentarsi con quello sulla stanchezza percepita (“Durante gli ultimi sei mesi, quante volte ti sei sentito/a stanco/a?”) risulta che il 49.7% [42.0-57.4] di coloro che dichiara frequenti difficoltà ad addormentarsi, dichiara anche di sentirsi ogni giorno stanco; lo stesso dato scende all’8.3% [6.1-11.1] tra coloro che solo raramente o mai hanno difficoltà ad addormentarsi (Figura 4c).

### Conclusioni

I risultati ottenuti dall’analisi dei dati HBSC suggeriscono che la maggior parte dei giovani ticinesi si dichiara in buona salute e considera elevata la qualità della propria vita. Anche la scuola e l’ambiente scolastico sono vissuti positivamente dalla gran parte dei ragazzi e delle ragazze anche se, per fattori non necessariamente imputabili ad essa ma anche alla naturale evoluzione dello sviluppo durante il periodo dell’adolescenza, il giudizio sulla scuola peggiora sensibilmente con l’età, in particolare nel passaggio dagli 11-13 ai 13-15 anni.

Nonostante la difficoltà nel misurare in modo oggettivo il livello di stress, è interessante notare che il grado di associazione tra stress scolastico e sintomi somatici è elevato e resta tale anche quando si considerano altri fattori quali quelli di natura relazionale, come il supporto ricevuto dai propri compagni di classe e dai propri docenti. È importante sottolineare, però, che questo dato non dev’essere interpretato come un rapporto diretto di causa-effetto tra stress da lavoro scolastico e sintomi somatici, bensì come un possibile campanello d’allarme. Solo l’esperienza, la sensibilità e l’empatia del docente, infatti, possono aiutare a decifrare dei sintomi somatici ricorrenti e, eventualmente, metterli in relazione causale con una minore tolleranza e/o capacità di gestire lo stress o con l’espressione di un disagio da parte del giovane.

Infine, i dati suggeriscono un peggioramento progressivo della qualità del sonno tra i giovani ticinesi, tendenza riportata in altre regioni svizzere e osservata anche negli adulti. Visto l’impatto che il sonno riveste sullo sviluppo e sul benessere dei ragazzi e delle ragazze, è importante seguire con attenzione l’evoluzione di

questo indicatore, approfondendo al contempo la tematica, in modo da poter ipotizzare, progettare e implementare misure di promozione del benessere e della salute dentro e fuori dalla scuola.

### Per saperne di più sulle pubblicazioni e i dati relativi all’inchiesta HBSC

[www.hbsc.org/](http://www.hbsc.org/)  
[www.hbsc.ch/it/home.html](http://www.hbsc.ch/it/home.html)  
[www4.ti.ch/dss/dsp/upvs/dati-studi-e-pubblicazioni/studi-e-inchieste/salute-dei-giovani/hbsc-2014/](http://www4.ti.ch/dss/dsp/upvs/dati-studi-e-pubblicazioni/studi-e-inchieste/salute-dei-giovani/hbsc-2014/)

### Per scaricare l’opuscolo *Stare bene fa bene*

[www4.ti.ch/fileadmin/DSS/DSP/UPVS/PDF/Pubblicazioni/HBSC\\_opuscolo\\_2014.pdf](http://www4.ti.ch/fileadmin/DSS/DSP/UPVS/PDF/Pubblicazioni/HBSC_opuscolo_2014.pdf)

### Per approfondire i temi della promozione della salute

[www.facebook.com/promozionedellasalute](https://www.facebook.com/promozionedellasalute)  
[www.ti.ch/promozionedellasalute](http://www.ti.ch/promozionedellasalute)

### Bibliografia

- Kretschmann, A., Archimi, A., Windlin, B., Ebnetter, F., Eichenberger, Y., Bacher, E., & Delgrande Jordan, M. (2015). *Inchiesta sui comportamenti relativi alla salute degli allievi e delle allieve dagli 11 ai 15 anni - Una statistica descrittiva dei dati del 2014 per il Canton Ticino*. Losanna: Dipendenze Svizzera.
- Szabo, S., Tache, Y., Somogyi, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief “Letter” to the Editor of Nature. *Stress*, 15(5), pp. 472-478.
- Peters, A., McEwen, B.S., Friston K. (2017). Uncertainty and stress: Why it causes diseases and how it is mastered by the brain. *Progress in Neurobiology*, 156, pp. 164-188.



# Sostenibilità e salute vanno di pari passo

Claire Hayoz Etter, Oliviero Ratti e Roger Welti, *éducation21*

Nel 2017 si sono festeggiati i 200 anni della bicicletta. Un'occasione giusta per cambiare il mezzo di trasporto e fare il percorso casa-lavoro in sella a una moderna *e-bike*. L'uso quasi quotidiano della bicicletta porta con sé diversi vantaggi: permette di conoscere il territorio da un altro punto di vista, permette di fare qualcosa di concreto contro il traffico e a vantaggio dell'ambiente, ma permette anche di mantenersi in buona salute! Il movimento in sé favorisce una buona condizione fisica, mantiene in forma il sistema cardiocircolatorio e stimola pure la produzione di ormoni, in particolare dell'endorfina, della dopamina e della serotonina (conosciuti anche come ormoni della felicità) responsabili di uno stato d'animo euforico. Grazie alla bicicletta posso iniziare la giornata di lavoro col sorriso. Ma tutto questo cosa c'entra con l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS)?

#### **Mens sana... in terra sana**

Insegnanti sani saranno più contenti, condivideranno la loro curiosità e le loro conoscenze, sfideranno e apprezzeranno le risorse dei bambini e dei giovani. Studenti sani potranno pensare in modo sistemico, agire in cooperazione e solidarietà, trovare soluzioni innovative affinché le generazioni future possano beneficiare di un pianeta sano. Salute ed educazione allo sviluppo sostenibile condividono una visione ottimistica e creativa per preparare i nostri giovani cittadini alle sfide di oggi. “La salute e il benessere [...] sono intimamente legati alla terra e alla ricchezza culturale che emerge da questa connettività” (Greenwood et de Leeuw, 2009). Questo approccio ecosistemico tiene conto del posto dell'uomo nell'ambiente, ovvero riconosce i legami tra gli esseri umani e il loro ambiente biofisico, sociale ed economico e come questi legami influenzano la salute degli individui. Oggi non è più possibile separare i problemi sociali da quelli ambientali.

#### **In salute e sostenibili**

Viviamo in un mondo in movimento, che cambia rapidamente e con delle ripercussioni importanti dal punto di vista umano e ambientale. La scuola come luogo di apprendimento, di lavoro e di vita è un contesto privilegiato per approfondire le questioni dello sviluppo sostenibile. I principi? Partecipazione, autonomia, visione a lungo termine, pensiero sistemico, pari opportunità. Vi sono molti temi sui quali poter lavorare: il

clima scolastico, la salute psico-sociale di allievi e insegnanti, l'alimentazione, il movimento, la gestione ecologica degli spazi, la cooperazione. Consideriamo per esempio il tema dell'alimentazione. Per incoraggiare i bambini a seguire una dieta equilibrata, perché non iniziare visitando gli agricoltori e i produttori della zona, o calcolare la quantità di energia utilizzata per garantire che i negozi possano proporre pomodori e fragole tutto l'anno? Quante classi di bambini entusiasti sono andate alla scoperta dei prodotti locali nei mercati! Suscitare stupore e curiosità per gli ecosistemi, scoprire l'ambiente al di fuori dell'aula, capire come e quanto la nostra vita e la nostra salute dipendono da esso sono obiettivi ai quali la scuola contribuisce in tutte le discipline. Un progetto esemplare in questo ambito è stato *Occhio al locale: mangem roba nostrana* della Scuola secondaria e di avviamento pratico ai Mondan a Roveredo (GR).

#### **Esperienze innovative**

Le attività di prevenzione e promozione della salute nelle scuole esistono da tempo. Condotte in parte da professionisti esterni alla scuola, sono spesso il risultato di una collaborazione tra specialisti (servizi sanitari scolastici e istituzioni incaricate dai Cantoni) e insegnanti, direttori, genitori, ecc. Questi progetti si sono evoluti da un approccio di educazione sanitaria che cerca di influenzare i comportamenti individuali attraverso l'uso di conoscenze e pratiche, a un approccio di promozione della salute che cerca di includere individui e gruppi nella definizione dei bisogni e la messa in comune delle risorse per migliorare il benessere, vivere e lavorare insieme. Queste collaborazioni hanno permesso di trovare risposte innovative alle sfide e ai problemi di salute che influenzano i vari aspetti dell'ambiente scolastico (clima scolastico, temi didattici, cooperazione interdisciplinare, sviluppo della qualità, gestione dei progetti, ecc.). Teatri interattivi, caffè del futuro, mediazione tra pari, laboratori (autostima, sonno, stress, rispetto, nutrizione, ecc.), accompagnamento del corpo docenti, formazioni à la carte e molte altre esperienze sono oggi un terreno ricco e utile per sviluppare l'ESS.

#### **Nasce la Rete delle scuole21**

La Rete delle scuole21 – Rete svizzera delle scuole che promuovono la salute e la sostenibilità – si basa sulla ricca esperienza della Rete svizzera delle scuole che



Elias Zobrist  
2° anno di grafica – CSIA

promuovono la salute (RSES), dal 1997 la più grande rete nel paesaggio educativo svizzero. A partire dal 2017 la rete è coordinata dalla Fondazione éducation21 in collaborazione con RADIX. Beneficia del sostegno finanziario di Promozione Salute Svizzera, dell'Ufficio federale della sanità pubblica e del gruppo dei mandanti della fondazione éducation21 (DSC, UFAM, CDPE, ARE, SBFI, USAV). Lo sviluppo della rete a livello di contenuti si è allineato sui piani di studio regionali specifici ai vari settori scolastici sui quali si è strutturata l'ESS. Sono più di 1'850 le sedi che "sono in cammino verso una scuola che promuove la salute (e la sostenibilità)". Per facilitare l'integrazione di quest'approccio nella pratica scolastica, la rete nazionale può contare su una ventina di reti cantonali e regionali.

### Salute e sostenibilità in Ticino

In Ticino la Rete delle scuole che promuovono la salute è una realtà consolidata. RADIX lavora da molti anni sulle tematiche che hanno come sfondo il benessere a scuola e dal 2013 ha stipulato una convenzione diretta-

mente con il Cantone. Con la creazione della Rete delle scuole21 non ci sarà niente di nuovo se non dei legami più espliciti con altre esperienze presenti sul territorio: scuole, associazioni o reti che, da altri punti di vista, lavorano sugli stessi obiettivi. Vi è la salute come relazione con l'ambiente nel senso di paesaggio da salvaguardare, per esempio, o la salute come dimensione legata all'interculturalità senza la quale non c'è partecipazione e coesione sociale. Ma anche tutte quelle tematiche legate al consumo che interagiscono con la salute sotto forma di dipendenza. Il concetto di sostenibilità, in questo senso, è qualcosa di trasversale e non di aggiuntivo. È un punto di riferimento per orientare attività e progetti in corso beneficiando di sguardi diversi e molteplici.

### La Giornata ESS

Un esempio di quest'approccio è la giornata che si svolge annualmente presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI (DFA) sull'educazione allo sviluppo sostenibile. Un appuntamento giunto



## MoneyFit: l'offerta didattica dedicata alla gestione del denaro

MoneyFit di PostFinance rafforza le competenze finanziarie di bambini e ragazzi, avvalendosi di vari metodi didattici.

MoneyFit comprende offerte per la scuola elementare 2° ciclo / scuola media 1° ciclo, le scuole medie e le scuole medie superiori.

Apprendimento e ordinazione di sussidi didattici online:  
[moneyfit.postfinance.ch/it](http://moneyfit.postfinance.ch/it)

**PostFinance** 



«Le capre sono amiche fra di loro, e se le tratti come si deve diventano anche amiche tue»

*Mauro Maggini  
Alpe Lesgiuna*

**Novità libraria**    **«Volti dell'alpe»**    **SalvioniEdizioni**  
304 pag, 130 foto, Fr. 40.–    [www.salvioni.ch](http://www.salvioni.ch) | 091 821 11 11



**tecnocopia** 

document solutions  
via Cantonale 41 | Lamone | [tecnocopia.ch](http://tecnocopia.ch)



**OSSERVARE –  
SCOPRIRE – IMPARARE**

**[zoo.ch/schule](http://zoo.ch/schule)**

I nostri partner:  
 Zürcher Kantonalbank  ewz  la Mobiliare  MIGROS

## ALLO ZOO DI ZURIGO CON LA SCUOLA

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](http://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:  
**[zoo.ch/schule](http://zoo.ch/schule)**

**ZOO!**  
ZÜRICH

quest'anno alla sua decima edizione e che si caratterizza proprio per la qualità delle sue interazioni. Questa giornata-forum, infatti, è un momento di approfondimento su aspetti teorici e pratici legati all'insegnamento e allo stesso tempo un'opportunità d'incontro fra scuola e associazioni che operano direttamente sul territorio. La giornata svoltasi lo scorso mese di ottobre aveva come titolo *Dal dire al fare, dieci anni di educazione allo sviluppo sostenibile* e fra i protagonisti vi erano gli orti bio-didattici. Un esempio concreto d'intreccio fra ordinario scolastico e territorio con sullo sfondo il tema della salute e del benessere a scuola. Questioni come l'alimentazione consapevole, l'ecosostenibilità o il rispetto delle risorse sono di stretta attualità e pongono la salute in relazione all'ambiente di vita. Fra i vari atelier, RADIX ha ripreso i punti della carta di Ottawa per la promozione della salute (*Ottawa Charter for Health Promotion*) che orientano la visione più attuale del concetto di salute inserendoli nell'esperienza ventennale svolta in Ticino. Da quest'atelier risulta evidente come nel futuro la salute sarà qualcosa che ci riguarderà come individui inseriti nelle sfide economiche ed ecologiche che toccano tutti. La Carta di Ottawa d'altronde è esplicita nel promuovere il sostegno reciproco a livello sia locale sia globale. È qui che si trova uno dei punti di transizione che danno senso allo sviluppo sostenibile e all'educazione che lo promuove. E che si può intraprendere anche partendo dall'uso della propria bicicletta.

### **Il portale [www.rete-scuole21.ch](http://www.rete-scuole21.ch)**

La neo costituita Rete delle scuole21 offre un portale internet nazionale che propone una vasta scelta di risorse per le scuole. Queste sono riprese e attualizzate dalla RSES con delle nuove proposte sotto forma di pratiche scolastiche, dossier trasversali e strumenti di diverso tipo adatti per le tematiche dell'ESS. Il portale propone inoltre la storia della genesi della rete, la lista dei mandanti, una panoramica sui diversi cantoni, la possibilità di essere regolarmente informati tramite la newsletter e soprattutto spiega le varie possibilità di adesione alla rete in modo da far diventare la propria sede una scuola che promuove la salute e la sostenibilità.





# La scuola al centro del villaggio

Claudio Biffi, redazione *Scuola ticinese*

Intervista a Lorenzo Scascighini

| 51

Dal 2007 presso il Centro professionale tecnico (CPT) di Locarno si svolge il progetto *La scuola al centro del villaggio*. Improntato attorno ai temi della ‘multiculturalità’ e della ‘sostenibilità’, il progetto si pone come obiettivo di trasformare la scuola in un microcosmo di quella che potrebbe essere la società del futuro, partendo da due riflessioni fondamentali: “il ruolo della scuola nella società” e “quale tipo di società vogliamo essere”. Intervistato dalla redazione di *Scuola ticinese* Lorenzo Scascighini – docente di italiano e cultura generale presso il CPT di Locarno e curatore del progetto – spiega e racconta *La scuola al centro del villaggio*.

***Percorrendo i corridoi del Centro professionale tecnico di Locarno ci si imbatte di frequente in tracce e testimonianze del progetto ‘La scuola al centro del villaggio’: dipinti, manifesti, ecc. Per introdurre il lettore al progetto, vuole scegliere una di queste presenze e descriverla?***

La presenza centrale del progetto è probabilmente rappresentata dall’albo, posizionato in uno degli atrii del primo piano, in uno spazio comune che rappresenta una sorta di ‘piazza della sede’. La scelta di posizionare l’albo al di fuori delle aule, e dell’aula docenti, riflette il carattere del progetto, che si vuole aperto a tutti, collaborativo, volto a promuovere una gerarchia delle buone idee. Oltre all’albo, si potrebbe poi citare una gigantografia del discorso pronunciato nel 2012 da José Mujica, presidente dell’Uruguay, durante la Conferenza sullo sviluppo sostenibile Rio+20. Un discorso che si interroga sulla ricerca della felicità e che per *La scuola al centro del villaggio* è stato fonte di ispirazione. Mujica si chiede in effetti “cosa stiamo facendo?”, “quali domande dobbiamo porci?”, “a quali scopi tendere?”... interrogativi che condivido, centrali rispetto al mandato educativo della scuola e sui quali il progetto invita a riflettere.

***Restando per un attimo alle premesse filosofiche del progetto, scorrendo i testi di presentazione della ‘Scuola al centro del villaggio’ ci si imbatte nel concetto di utopia minimalista... il progetto può essere definito a sua volta un’utopia minimalista?***

Personalmente considero l’utopia come una necessità per l’uomo, in quanto rappresenta un’ideale a cui tendere e per questo motivo agisce su di noi come un motore, anche creativo. Quando penso all’utopia però, mi

distanzio dalle utopie ‘massimaliste’ che vogliono creare mondi e uomini nuovi. Aderisco piuttosto all’idea, proposta da Luigi Zoja, di una o più ‘utopie minimaliste’, da proiettare su un piano locale, comunitario, sostenibile... adottando un approccio operativo, funzionale, teso al raggiungimento di piccoli cambiamenti incrementali ma significativi.

***Attraverso una delle prossime iniziative la ‘Scuola al centro del villaggio’ tenterà di coltivare mais e patate in un lembo di terra posto tra le due trafficate strade che passano davanti all’istituto. È un tentativo di perseguire un’utopia minimalista?***

Direi di sì. Da una parte l’iniziativa promuove un’idea contro-intuitiva che consiste nel portare un’attività agricola all’interno del perimetro urbano. D’altra parte, alla coltivazione di patate e mais parteciperanno gli allievi e docenti della SPAI, ma anche gli allievi della scuola speciale che sono già inseriti nell’istituto. Visto poi che l’attività richiede delle conoscenze e competenze che non sono sviluppate in aula, si ricorrerà all’aiuto di un esperto in questo tipo di coltivazione, mentre i cereali e i tuberi (che si spera cresceranno numerosi) potranno essere utilizzati dalla mensa scolastica. Attorno a un progetto, si raccoglie quindi una sorta di comunità ‘ideale’ ed eterogenea che, in piccolo, compie un esperimento di sostenibilità e collaborazione.

***Lei ha già accennato alla sostenibilità come a uno degli assi portanti del progetto; un secondo asse invece è quello della multiculturalità. Esiste un’iniziativa della ‘Scuola al centro del villaggio’ che è rappresentativa dell’approccio multiculturale del progetto?***

Un esempio significativo è rappresentato dai gemellaggi e dagli scambi promossi all’interno della *Scuola al centro del villaggio*. In particolare da quello con gli allievi di un istituto professionale della città rumena di Cluj, che ha permesso a docenti e apprendisti della SPAI di Locarno di confrontarsi in primo luogo con un paese diverso dal nostro nella lingua, nella cultura e nella storia. Ma il confronto si è svolto anche sul piano scolastico, in quanto la formazione professionale in Romania si svolge secondo modalità diverse da quelle del sistema duale svizzero. Accanto a questa forma che definirei ‘atipica’ di viaggio scolastico (in quanto si incontrano prima di tutto persone, e non paesaggi o monumenti) posso citare le giornate multiculturali che



Mappa mentale del progetto  
La scuola al centro del villaggio

ormai da anni si svolgono nell'istituto con l'intento di confrontare gli allievi con le culture e i paesi dei cinque continenti. Questo avviene proponendo delle conferenze dal taglio disciplinare, affiancate da atelier o laboratori maggiormente orientati alla pratica. Ma l'esperienza del multiculturalismo passa anche dall'assaggiare e gustare i pasti che la brigata di cucina della mensa prepara riferendosi alle abitudini e tradizioni alimentari del paese al centro della giornata.

***Qual è stata la reazione degli allievi che sono stati coinvolti nel progetto? Si sono osservate ripercussioni sul loro modo di vivere le attività di insegnamento ordinarie e sugli apprendimenti disciplinari?***

L'esperienza ci ha mostrato che gli allievi partecipano alle iniziative della *Scuola al centro del villaggio* con grande interesse e motivazione. Oltre alla curiosità e al piacere di una scoperta attiva, si osserva una forma contagiosa di entusiasmo attorno alle attività svolte sia nei ragazzi sia nei colleghi docenti; un contagio che influenza positivamente anche il clima scolastico dell'istituto. È poi utile ricordare che il docente sceglie volontariamente se partecipare con le sue classi alle attività. Ciononostante l'adesione è in genere molto alta: le iniziative proposte sono infatti pienamente compatibili con l'andamento ordinario delle lezioni, delle quali sono anzi complementari, in quanto permettono di trattare temi e contenuti comunque previsti dai piani di formazione, ma con modalità che nelle scuole profes-

sionali non sono abitualmente adottate. L'esempio citato poco fa del gemellaggio è rappresentativo. Durante la preparazione allo scambio è stata invitata in classe una badante rumena, che ha portato la sua personale testimonianza su uno degli avvenimenti centrali della storia novecentesca della Romania e dell'Europa centrale: la caduta del regime di Ceaușescu. Il ricorso a quella che possiamo definire una fonte orale, e il fatto di aver in seguito visitato il paese e conosciuto i giovani colleghi rumeni, hanno contribuito a 'fissare' i contenuti disciplinari previsti dal curriculum di cultura generale legati a tematiche quali il crollo dei regimi comunisti, la democrazia, i totalitarismi, la libertà di stampa e di opinione. Argomenti che, inoltre, rientrano pienamente nel campo dell'educazione alla civica e alla cittadinanza.

***La scuola è un universo complesso, nel quale agiscono e interagiscono più attori (e nel quale spesso tempo e risorse sono limitati). Quali sono state le condizioni che hanno permesso di far partire il progetto? Erano già presenti, oppure le si sono dovute creare?***

Una condizione determinante è certamente stata una cultura d'istituto predisposta ad accettare e sostenere un'iniziativa come *La scuola al centro del villaggio*. In seno alla direzione era difatti già presente una tradizione di apertura verso quello che potrei definire uno 'spirito umanista'. Tra le condizioni da menzionare, anche il fatto che (come già detto) le iniziative proposte

a docenti e allievi mantengono legami forti con le attività di insegnamento svolte in classe. Aggiungerei poi il fattore ‘rete’, ovvero la possibilità di inserirsi in un contesto più ampio di quello dell’istituto. Penso allora alla collaborazione con la fondazione éducation21, con le associazioni cittadine, ma anche con gli abitanti dei quartieri di Rusca-Saleggi e Campagna e, inoltre, con le organizzazioni del mondo del lavoro e con le aziende formatrici. Nondimeno, va anche detto che molto è affidato all’iniziativa delle persone che portano avanti il progetto (in particolare di Lorenzo Scascighini e del gruppo di lavoro di cui è coordinatore, ndr) e che mettono a disposizione interessi e passioni extra-professionali. Il che, a volte, può rappresentare un limite rispetto alla sostenibilità e continuità del progetto.

***Per concludere, vorrei ritornare al titolo scelto per descrivere ‘La scuola al centro del villaggio’, che rimanda a un noto modo di dire... questa scelta vuole affermare che nella società di oggi occorre ridare il giusto posto alla scuola?***

La scelta del titolo vuole in prima battuta dire che occorre dare importanza alle cose più importanti: la scuola per una collettività è indubbiamente importante, anzi fondamentale. D’altra parte, il titolo può anche voler sottintendere un bisogno di ri-bilanciare e ri-centrare la scuola stessa – in un’ottica costruttiva – per riconquistare quella centralità in parte andata perduta (e non sempre per causa della scuola). Il progetto *La scuola al centro del villaggio* può e vuole contribuire anche a questo.



# La nuova edizione dell'Atlante Mondiale Svizzero

Alberto Martinelli, Ivano Fosaneli, Enrico Besana, esperti per l'insegnamento  
della geografia nella scuola media

Nel 2009 Paolo Crivelli, già esperto per l'insegnamento della geografia nelle scuole medie, e già membro della Commissione consultativa della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) per l'Atlante Mondiale Svizzero, aveva tracciato nel suo articolo comparso sul numero 294 di *Scuola ticinese* il racconto di 100 anni di questo utile e sempre apprezzato strumento didattico.

A otto anni di distanza, la nuova edizione del giugno 2017 evidenzia come l'Atlante Mondiale Svizzero sia sempre in trasformazione. La nuova pubblicazione non è un aggiornamento come avvenuto con alcune delle precedenti edizioni, bensì un'edizione completamente rivista nella struttura, nel contenuto e nella forma.

I lavori per la nuova edizione hanno presso avvio nel 2012 e sono stati commissionati all'istituto di Cartografia e di Geoinformazione del Politecnico federale di Zurigo, sotto la responsabilità del prof. Lorenz Hurni, il caporedattore che ha guidato un'équipe di 12 collaboratori. Parallelamente, la redazione dell'Atlante è stata accompagnata da una commissione consultiva, composta dai rappresentanti dei differenti livelli delle scuole secondarie e delle alte scuole pedagogiche.

### **Continuità o innovazione?**

Chi ha collezionato l'Atlante Mondiale Svizzero, edizione dopo edizione, si sarà accorto col trascorrere del tempo della necessità di ripensare questo strumento: alcune carte non erano più attuali; le carte economiche presentavano contenuti troppo fitti e complessi che ne precludevano la fruibilità; la successione dei documenti mancava talvolta di coerenza.

Occorre poi aggiungere che una delle principali spinte alla realizzazione di una nuova edizione di questo strumento d'insegnamento proviene dai nuovi piani di studio (*Lehrplan 21*, *Plan d'études romand*, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*) e dai piani quadro delle scuole di maturità e delle scuole di cultura generale editi dalla CDPE, che richiedono la messa a fuoco di nuovi temi geografici.

La nuova edizione dell'Atlante si ripropone dunque di mettere gli allievi nella condizione di acquisire non solamente le competenze classiche relative alla lettura e all'analisi delle carte, ma altresì competenze transdisciplinari come identificare e valutare delle interazioni complesse in campo economico, ecologico e sociale.

Continuità o innovazione, viene da chiedersi? Da una prima parziale osservazione del libro si percepiscono

entrambe. Il formato resta invariato: conta 256 pagine per un totale di circa 430 documenti, dati che poco si discostano per numero dalle edizioni precedenti.

L'Atlante Mondiale Svizzero beneficia inoltre di una nuova veste grafica, come per tutte le precedenti edizioni. La copertina, che rappresenta il globo terrestre in rosso bianco, mira a illustrare la nuova concezione dell'opera. Il richiamo alle precedenti edizioni è presente, ma un maggior accento è dato alle pratiche d'insegnamento presenti nel nostro Paese.

### **Navigare nell'Atlante**

Osservando il risvolto di copertina vi è da subito una novità. In una sola doppia pagina l'insieme delle carte è rappresentato in prospettiva sul globo terrestre. Questa soluzione, forse meno immediata della precedente, possiede tuttavia un duplice pregio: disporre in un colpo d'occhio di tutte le carte inserite nell'Atlante e, grazie alla scelta grafica, aiutare i fruitori a comprendere il funzionamento delle proiezioni geografiche. Di seguito è possibile trovare l'indice delle carte per titolo, esso è completato da un indice tematico che semplifica la ricerca per un determinato soggetto. L'indice analitico e l'indice dei nomi geografici si trovano invece al termine della pubblicazione. La navigazione all'interno dell'Atlante è poi facilitata dallo stratagemma delle linguette che permettono di identificare facilmente la struttura e i capitoli.

Ben sei sistemi complementari facilitano inoltre la navigazione all'interno della pubblicazione. Ultima nota in merito alla consultazione: la legenda estraibile posta a fine volume è molto utile.

### **Sfogliando la parte introduttiva**

La parte introduttiva è stata completamente rivista e spiega come sono raccolti i dati spaziali, e come questi sono preparati e trasformati in carte 'parlanti'. Temi quali la geoinformazione, le proiezioni cartografiche, il passaggio tra realtà e carta, l'allestimento di una legenda, la composizione e la struttura delle carte, i differenti tipi e forme di rappresentazione e le carte nazionali sono spiegati con chiarezza e con un occhio di riguardo ai possibili giovani utilizzatori.

Chiude la parte introduttiva la doppia pagina dal titolo *Competenze e attività riguardanti le carte*. Essa presenta informazioni relative all'impiego delle carte, alla loro realizzazione, all'analisi e alla valutazione cartografica. Queste ultime due sono di particolare interes-

se in un'ottica didattica, in quanto pongono degli interrogativi che spingono il lettore a confrontarsi in modo critico con i contenuti, sulle relazioni geografiche fra gli oggetti rappresentati e sulle intenzioni dell'autore. Questa doppia pagina mostra come un lavoro efficace sulle carte possa risolvere i quesiti geografici.

### Le carte geografiche

Un elemento di continuità è dato dal fatto che molte carte delle precedenti edizioni sono presenti anche nell'edizione 2017. Tuttavia ogni carta è stata aggiornata nel suo contenuto, nella sua forma grafica e inserita secondo un ordine logico rivisto. L'alternanza dei capitoli è rimasta la stessa (Svizzera, Europa, Africa, ecc. e per chiudere Terra e astronomia), mentre le carte continentali si trovano all'inizio del capitolo e non più alla fine.

Al fine di facilitare il paragone tra realtà differenti le carte topografiche classiche, le carte generali e quelle politiche sono state uniformate. Medesima operazione è stata attuata per le carte delle città. La scala e gli aspetti uniformati migliorano le possibilità di paragone (come ad esempio le carte sulle città europee).

Risulta inoltre interessante il fatto che le carte economiche siano state posizionate sistematicamente accanto alla carta fisica generale della medesima area. In questo modo è più facile comparare la topografia con l'uso del suolo e con la geografia economica della regione rappresentata (come nel caso dell'Asia meridionale).

Anche la simbologia delle carte economiche è stata completamente rivista: l'importanza economica dei principali centri urbani è stata calcolata e rappresentata mediante dei cerchi proporzionali, sono state rappresentate le zone d'estrazione delle materie prime, le linee di trasporto, l'intensità dell'uso del suolo da parte dell'agricoltura e allevamento. I dati utilizzati per queste carte provengono dalle statistiche di base dei dati globali. Questa procedura permette un trattamento automatizzato, utile per un futuro aggiornamento.

Anche la carta economica della Svizzera è stata rivista. Essa rappresenta i dati di dettaglio di ogni settore economico per ogni agglomerato e regione. Inoltre, tutti i comuni sono stati classificati secondo il modello centro-periferia elaborato nel 2000 dall'Ufficio federale di statistica. La carta è accompagnata da grafici e da informazioni quantitative sulle aziende e sugli impieghi a scala nazionale.

Nel nuovo Atlante si trova un numero maggiore di carte tematiche rispondenti a temi attuali e globali come l'ambiente, le energie, i rischi naturali e i conflitti (come ad esempio quella a p. 132 riguardante l'area mediorientale).

Le cartografie sono talvolta accompagnate da immagini satellitari ad alta risoluzione delle forme caratteristiche del paesaggio.

La carta della regione del Monte Everest contiene invece una novità a livello mondiale: la rappresentazione delle rocce nello stile delle carte nazionali svizzere è stata prodotta in modo totalmente automatico con un sistema sviluppato nel quadro di un progetto di ricerca del Fondo nazionale svizzero del Politecnico federale di Zurigo.

### Il 'mondo virtuale'

L'edizione cartacea dell'Atlante è completata da un "mondo virtuale", ovvero un nuovo sito internet che propone materiali e commenti supplementari ([www.atlantemodialesvizzero.ch](http://www.atlantemodialesvizzero.ch)). Questo sito sostituisce l'*Atlas Mondial Suisse interactive* e costituisce un'offerta supplementare per gli insegnanti e per gli allievi. In particolare, esso propone delle carte mute a complemento. Gli strumenti interattivi (*tools*) permettono un accesso dinamico, talvolta tridimensionale, a temi specifici come la forma della Terra, le proiezioni cartografiche o il moto apparente del sole nel cielo. È altresì possibile costruire dei diagrammi climatici o demografici a partire da dati personali.

### In conclusione

L'evoluzione tecnologica ha ridimensionato le librerie nelle nostre abitazioni, mentre i nostri archivi digitali diventano sempre più capienti. Nuove edizioni o nuove pubblicazioni trovano sempre più raramente uno spazio fisico, ma ad alcune di esse non si può proprio rinunciare: l'Atlante Mondiale Svizzero è una di queste. La nuova edizione, aggiornata nei contenuti e con una nuova semiologia, riafferma che questa raccolta cartografica è un importante strumento di conoscenza del proprio paese e del mondo; indispensabile nelle aule scolastiche, utile nelle nostre abitazioni. Un oggetto esteticamente bello e piacevole da sfogliare per semplice diletto o per la ricerca d'informazioni affidabili.

### Bibliografia

Crivelli, P. (2009). L'Atlante Mondiale Svizzero per le scuole dalla versione cartacea a quella interattiva. *Scuola Ticinese*, n. 294, pp. 24-27.

Hurni L. & Haeberling, C. (2017). Nouveaux contenus et nouvelles cartes dans l'Atlas Mondial Suisse. *Bulletin CIIP*, n. 4, pp. 35-37.

# BASSE(E)

Bands in Schweizer Schulen

Musiciens dans les écoles suisses

Gruppi musicali alle scuole svizzere

Bands en las scolas svizras

---

## Concerti live moderati nella vostra scuola

Musica hip hop, classica, pop o tradizionale: artlink promuove band e ensemble di professionisti; nelle biografie dei musicisti e delle musiciste hanno particolare rilievo India, Sri Lanka, Macedonia, Mozambico, Costa d'Avorio, Cina, Egitto, Repubblica Dominicana o Brasile. I concerti vengono presentati da mediatori musicali esperti.

Dettagli: [www.artlink.ch/basse](http://www.artlink.ch/basse)



# Alcune riflessioni sul sistema scolastico finlandese

**Giorgio Ostinelli**, esperto cantonale dell'insegnamento, Divisione della  
formazione professionale

### Un sistema esemplare?

Il sistema scolastico finlandese è spesso additato come modello da più parti: è quindi utile approfondirne la conoscenza per meglio comprenderne il funzionamento, tenendo tuttavia sempre presente che ogni contesto formativo ha le proprie particolarità. È proprio questo l'obiettivo che si pone il presente articolo, che trae spunto da una recente pubblicazione di Pasi Sahlberg (2015), dal titolo *Finnish Lessons 2.0*.

Al di là delle comparazioni fra contesti scolastici, uno degli aspetti più interessanti da analizzare risulta essere l'evoluzione di ciascuno di essi. Nel caso finlandese il miglioramento continuo del sistema nel corso degli anni è stato il risultato dell'attuazione di politiche scolastiche ben precise, fondate sui risultati della ricerca in ambito educativo. Tre sono le fasi originate dalla creazione della scuola comprensiva durante gli anni '70:

- riflessione sui principi teorici e metodologici dell'insegnamento e dell'apprendimento (anni Ottanta);
- miglioramento mediante collaborazione in rete e cambiamento autoregolato (anni Novanta);
- miglioramento dell'efficienza delle strutture e dell'amministrazione (anni Duemila – oggi).

Durante gli anni '80 si passò da una concezione pedagogico-didattica tradizionale a una visione nella quale l'obiettivo principale era quello di educare ogni cittadino a saper pensare in modo libero e critico. L'accento fu quindi posto sulla comprensione e sull'apprendimento significativo piuttosto che sulla riproduzione di contenuti scolastici. Diverse convinzioni presenti nella scuola – a volte fortemente sedimentate – relative a come le persone apprendono e studiano vennero rimesse in discussione alle luce delle più recenti ricerche. Mentre paesi quali Inghilterra, Francia, Germania e Stati Uniti cercavano di introdurre modalità più pronunciate di controllo, ispezione, standardizzazione e forme di competizione, la Finlandia procedeva quindi su un cammino alternativo.

Tale scelta fu confermata e sviluppata nel corso degli anni Novanta. La riforma scolastica del 1994 pose l'accento sull'autonomia scolastica, che non venne tuttavia concepita in modo competitivo, bensì collaborativo. Il progetto *Aquarium* – che coinvolse circa 5000 insegnanti e 500 direttori – era infatti orientato allo sviluppo di comunità educative interagenti (“un network unico, autodiretto, finalizzato al miglioramento

scolastico, aperto a tutti gli educatori attivi”, Hellström, 2004, citato in Sahlberg, 2015). A partire da ciò si è poi sviluppata la pratica di programmazione curricolare tuttora in atto in Finlandia, nella quale docenti, istituti e autorità scolastiche locali creano piani di studio ‘individualizzati’ sulla base di indicazioni di massima fornite dall'autorità centrale.

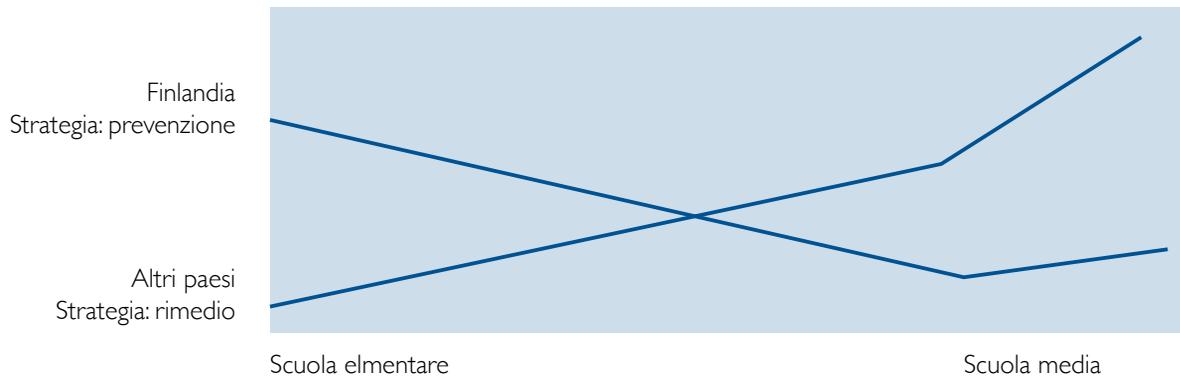
La terza e attuale fase appare essere meno innovativa rispetto alle precedenti. Le riforme messe in atto hanno un carattere maggiormente strutturale (durata dell'istruzione obbligatoria, amministrazione dell'educazione post-secondaria, efficienza del sistema): in un certo senso, alla luce dei buoni risultati ottenuti, il motto è stato “squadra che vince non si cambia”. Nei fatti però si assiste oggi a un lieve calo nelle prestazioni del sistema formativo finlandese, e la spinta al cambiamento sembra essersi affievolita. Di fronte a questi fenomeni Sahlberg postula la necessità di riprendere la strada dell'innovazione.

### Prima è meglio

Il grafico seguente sintetizza gli effetti di due diverse filosofie di intervento rispetto agli allievi con difficoltà: la prima, dal carattere preventivo, rispecchia quanto viene messo in atto in Finlandia, mentre la seconda, che si pone l'obiettivo di rimediare a deficit cognitivi e/o relazionali sviluppatisi nel tempo è comune a vari altri paesi.

In particolare, nel sistema scolastico finlandese le difficoltà di apprendimento e di socializzazione vengono diagnosticate già a partire dalla scuola dell'infanzia e sono oggetto di interventi in rete fin dai primi anni di scolarizzazione. Il supporto agli allievi viene realizzato secondo tre modalità: 1) sostegno generale, operato dalla scuola e dall'insegnante, principalmente mediante strategie di differenziazione pedagogica; 2) sostegno intensificato, praticato in classe, mediante insegnamento coordinato tra insegnante titolare e di sostegno, sia in forma individuale sia in piccoli gruppi; 3) sostegno specializzato, riservato a casi più impegnativi, che include vari possibili servizi di appoggio. Ogni allievo appartenente a questo ultimo gruppo dispone di un programma di apprendimento individualizzato. Nell'anno scolastico 2013-2014 nella scuola dell'obbligo circa il 15% degli allievi faceva capo al primo servizio, il 7% al secondo e il 6% al terzo.

Quest'attitudine preventiva è uno dei fattori-chiave che spiegano perché, pur facendo a meno dei voti sco-



**Figura 1:** proporzione relativa di allievi che fruiscono di attività di sostegno (tratto da Sahlberg, 2015)

lastici nei primi cinque anni di scolarizzazione e non praticando in sostanza la bocciatura su tutto il percorso curricolare obbligatorio, il sistema scolastico finlandese riesca a ottenere dei risultati formativi particolarmente buoni ed equi.

### Meno è più

Il modello scolastico finlandese presenta un certo numero di apparenti paradossi. Il primo potrebbe essere riassunto così: “Insegnare meno, apprendere di più”. Il senso comune suggerisce infatti che un aumento del tempo di lezione e dei compiti a casa abbiano come effetto un miglioramento delle prestazioni scolastiche. Si tratta tuttavia di un’ipotesi non provata. In Finlandia le lezioni scolastiche avvengono il mattino, mentre durante il pomeriggio, in buona parte libero, gli allievi possono in genere approfittare di attività formative, ma anche ricreative, organizzate dagli istituti scolastici in collaborazione con associazioni giovanili e sportive; il ricorso a lezioni private avviene in misura insignificante (a differenza di quanto capita ad esempio in Corea).

Gli insegnanti finlandesi hanno un orario annuale rispettivamente di 800 (scuola primaria) e 900 (scuola media) unità didattiche di 45 minuti: il carico giornaliero di ore-lezione ammonta a circa quattro, con una media settimanale attorno alle venti ore; includendo anche le attività di preparazione, correzione e riflessione condivisa sull’apprendimento si arriva a circa 32 ore, nettamente al di sotto della media calcolata dall’Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), che è di 38,3. Occorre però far notare come in queste cifre non siano comprese le ore de-

dicare ad altre attività, quali ad esempio lo sviluppo dei piani di studio di istituto, la partecipazione ad attività di promozione di salute e benessere, e il supporto ad allievi in difficoltà al di fuori dei contesti di lezione. Nei fatti, molte scuole finlandesi sono autentiche comunità che apprendono.

Una seconda apparente contraddizione potrebbe invece essere sintetizzata in questo modo: “Meno test, più apprendimento”. Infatti, in particolare nei paesi anglosassoni si sente spesso l’adagio secondo cui competizione, scelta e verifiche esterne sarebbero gli ingredienti giusti per un miglioramento dei sistemi scolastici. Tuttavia, al di là delle opinioni dei suoi sostenitori, questa visione non trova conferma nei fatti. In Finlandia non vi è traccia di questa frenesia da test. Il che non vuol dire che non si pratichi la valutazione, ad esempio mediante l’uso in classe di portfolio, prestazioni autentiche, autovalutazioni e autoriflessioni, nonché valutazione degli stili e delle modalità di apprendimento; oppure, a livello di istituto, mediante rapporti di fine semestre non standardizzati, realizzati dagli istituti scolastici sulla base di criteri generali espressi dall’autorità centrale. Ogni 3-4 anni vengono poi somministrate prove standardizzate a un campione composto dal 10% di una certa coorte (ad esempio gli studenti del nono anno scolastico). Lo scopo non è quello di mettere gli istituti scolastici in competizione reciproca, quanto piuttosto quello di avere dati relativi alla ‘salute’ del sistema. Le scuole non incluse nel campione possono, se lo desiderano, acquistare il test e ricevere un report comparativo.

Il terzo apparente paradosso è costituito dal fatto che una maggiore equità è ottenuta in presenza di un’ac-



©iStock.com/Boris25

cresciuta diversità. Se è vero che la Finlandia non è stata per anni un paese di immigrazione, e ha quindi potuto godere di una certa omogeneità culturale, tale fatto non corrisponde ormai più a verità. Nell'affrontare gli effetti della globalizzazione mediante una politica rivolta all'inclusione, nella quale la differenziazione pedagogica gioca un ruolo importante, il sistema scolastico ha comunque non solo mantenuto, ma addirittura migliorato i propri risultati in termini di equità.

### Gli insegnanti

Al di là di quanto finora visto, un fattore-chiave del successo finlandese è la professionalità docente. Sahlberg sottolinea come in realtà non sia sufficiente avere in una scuola gli insegnanti più brillanti o migliorarne la formazione: l'importante è che la professione docente sia caratterizzata da dignità professionale, rispetto sociale e collegialità. Per quanto riguarda i primi due punti, la Finlandia non ha visto scemare questi aspetti nel corso del tempo, come avvenuto in altri paesi. Ad esempio, alla domanda "quale professione auspica per la sua/il suo partner", presente in un sondaggio, l'insegnamento è stato la prima opzione scelta dalle persone di sesso maschile e la terza da quelle di sesso femminile. Per diventare insegnante, oltre ad avere buoni risultati scolastici, personalità positiva, competenze relazionali eccellenti e una buona motivazione, i candidati devono sottoporsi a un esame d'entrata, in due fasi. La prima, in forma scritta, avviene a maggio e si basa su

riflessioni a partire da articoli scientifici, quali, a titolo di esempio, "Cambiamenti nelle politiche educative e nella posizione degli istituti scolastici in Europa", oppure "Sviluppo e valutazione della memoria di lavoro durante l'infanzia". La seconda ha invece lo scopo di verificare la personalità del candidato, le sue conoscenze e la sua adeguatezza per la professione docente. In molti casi si chiede al partecipante di sviluppare idee, di pianificare, di collaborare con colleghi e di esplicitare le sue motivazioni verso l'insegnamento. A questo punto si considerano pure gli esiti del primo esame, i risultati scolastici, nonché le attitudini e le capacità del candidato. Il tasso di accettazione è attorno al 10%.

### Per concludere

Questa breve carrellata sul sistema scolastico finlandese ha messo in evidenza, oltre ad alcune particolarità, aspetti di carattere più generale, comuni ai processi innovativi e che interessano anche altri paesi. In particolare, la differenziazione pedagogica, quando praticata in modo corretto, aiuta i sistemi scolastici a migliorare la loro equità. Altri aspetti degni di nota sono quelli relativi alla prevenzione dei deficit cognitivi e relazionali, nonché la strutturazione diversificata dei tempi di apprendimento sull'arco della giornata e, rispettivamente, dell'orario di lavoro degli insegnanti. Infine, la reputazione sociale della professione docente risulta essere un aspetto di grande importanza.

### Bibliografia

Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons*. New York: Teachers College Press.



# Il fenomeno delle lezioni private in Ticino

**Giovanna Zanolla**, ricercatrice senior presso il Centro competenze innovazione  
e ricerca sui sistemi educativi

### **Le lezioni private: un fenomeno di attualità in molti paesi**

Un po' in tutto il mondo tanti studenti, dopo aver trascorso parte della giornata a scuola, nelle ore pomeridiane o serali si ritrovano di nuovo a lezione, stavolta però da un insegnante privato che li aiuta a svolgere i compiti assegnati o a prepararsi per verifiche ed esami. La letteratura utilizza spesso l'espressione 'istruzione ombra' per definire il fenomeno delle lezioni private, perché si tratta di un forma di insegnamento supplementare e parallela al contesto educativo tradizionale, meno studiata rispetto a quest'ultimo e su cui i vari attori coinvolti (studenti, famiglie, *tutor*) si esprimono solitamente poco e mal volentieri.

Sebbene in Europa il fenomeno delle lezioni private non raggiunga le dimensioni di realtà come il Giappone, la Corea del Sud, Taiwan, Singapore e Hong Kong, dove la cultura derivante dal confucianesimo enfatizza l'impegno e la competizione individuale, pare sia comunque ragguardevole. In Austria, ad esempio, il 23% delle famiglie con figli in età scolare ricorre alle lezioni private (AK-Wien, 2013), in Germania nel periodo 2009-2013 il 47% dei diciassetenni ha dichiarato di aver preso lezioni private almeno una volta nel corso della carriera scolastica (Hille et al., 2016) e in Spagna oltre il 60% dei ragazzi al termine della scuola dell'obbligo è ricorso a un supporto didattico a pagamento (Runte-Geidel, 2015).

### **Un problema di equità**

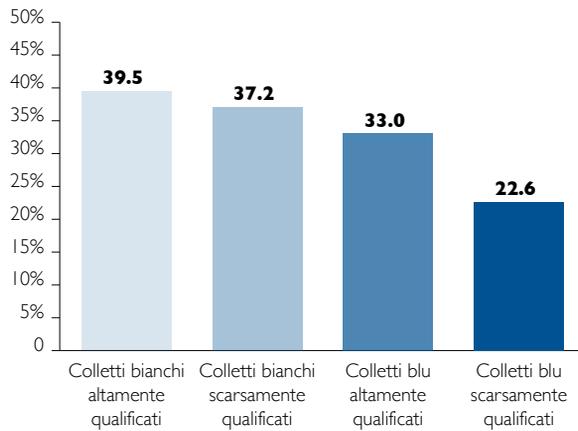
La domanda di lezioni private sembra sia legata, oltre che a qualche deficit reale o presunto nelle istituzioni scolastiche che in molte moderne economie sono sempre più afflitte dai tagli finanziari, alla sempre più accentuata competitività sociale e al crescente accento sulle prestazioni scolastiche che spingono le famiglie a investire in questa forma di istruzione supplementare affinché i loro figli non restino indietro nella corsa al successo nel mercato del lavoro o, quantomeno, preservino i vantaggi di partenza. Alcuni autori evidenziano come siano soprattutto i genitori di estrazione sociale superiore a far usufruire i loro figli di questa forma d'istruzione. Agevolati dalla maggiore disponibilità finanziaria, fanno il possibile affinché la loro progenie consegua buoni risultati scolastici e acceda ai cicli di studio più elevati per evitare il rischio di una mobilità sociale discendente. Benché non ci sia un accordo unanime sugli effetti positivi delle lezioni

private sul rendimento scolastico nell'immediato e sulle transizioni ai cicli di studio successivi, uno dei rischi più paventati connessi a un diffuso ricorso a questa forma di istruzione è infatti quello che essa accentui le disuguaglianze, visto che non tutte le famiglie possono accollarsene l'onere. Questa insidia è particolarmente sentita nei sistemi scolastici che, come quello ticinese, fanno del principio dell'equità uno dei loro cardini.

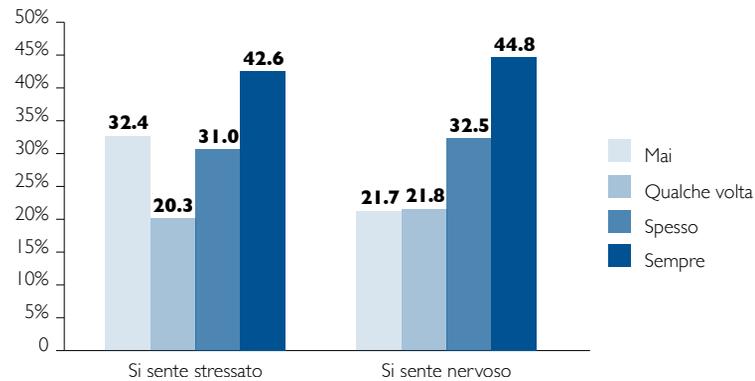
### **I risultati di uno studio sulle lezioni private in Ticino**

Per definire la portata del fenomeno in Ticino e le sue principali caratteristiche – per quali materie è più frequente, da chi proviene l'idea del ricorso a un *tutor*, chi sono i soggetti che impartiscono le lezioni, quali gruppi sociali vi ricorrono di più e con quali motivazioni – alla fine del 2011 il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha incaricato il Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI (DFA) di svolgere una ricerca tra gli studenti delle scuole medie, delle scuole medie superiori e degli indirizzi a tempo pieno del settore sanitario e commerciale della formazione professionale. Tale ricerca è terminata alla fine del 2013 e il committente ha poi deciso di prolungarla per usufruire anche dei dati PISA 2012, che purtroppo sono stati resi disponibili solo nel 2016. Se un'analisi secondaria dei dati PISA 2009 e 2012 sugli studenti iscritti al quarto anno delle scuole medie ticinesi ha consentito di rispondere grosso modo agli interrogativi sopra menzionati inerenti agli studenti delle scuole medie, per gli studenti delle formazioni post-obbligatorie si è reso necessario procedere con un'indagine *ad hoc* tramite questionario *online* sulle classi del primo e dell'ultimo anno di tutti i licei pubblici ticinesi (833 rispondenti effettivi), della Scuola cantonale di commercio (473 rispondenti) e degli istituti della formazione professionale commerciale e professionale sanitaria (945 rispondenti).

Dall'analisi dei dati PISA 2012 è emerso che nella scuola media ricorre regolarmente alle lezioni private il 18.5% degli studenti (42% se si considerano anche gli utenti occasionali), con notevoli oscillazioni tra una sede e l'altra, e che il fenomeno si rivela in ascesa di qualche punto percentuale rispetto al 2009. La percentuale di utenti regolari del supporto didattico a paga-



**Figura 1:** Estrazione sociale degli studenti che, almeno a titolo occasionale, fanno ricorso alle lezioni private. Valori percentuali, dati PISA 2009 riferiti a 2'788 studenti di quarta media<sup>1</sup>



**Figura 2:** Ricorso alle lezioni private secondo la modalità di frequenza con cui si sperimentano stati di stress e nervosismo a scuola. Valori percentuali riferiti a 1300 studenti del medio superiore.

mento sfiora il 35% degli studenti iscritti al primo anno delle scuole medie superiori e il 19% di coloro che frequentano l'ultimo anno. Tra i rispondenti dei due indirizzi della formazione professionale inclusi nello studio, il fenomeno appare ridimensionato, ma di portata non trascurabile: esso riguarda il 21% degli studenti del primo anno e il 15% degli iscritti all'ultimo. Nella scuola media la matematica e le lingue straniere costituiscono le materie per le quali è più frequente il ricorso alle lezioni private, seguite a una certa distanza dall'italiano. La matematica resta il principale scoglio anche nelle scuole medie superiori e nella formazione professionale. Se nella scuola media non si riscontrano significative differenze secondo il sesso, nelle formazioni post-obbligatorie le ragazze mostrano una maggiore propensione verso questo tipo di istruzione supplementare per materie quali matematica, fisica e chimica, mentre i ragazzi più frequentemente vi ricorrono per il tedesco.

Un dato che accomuna tutti gli ordini scolastici è l'assenza di una relazione significativa tra ricorso alle lezioni private e pregresse bocciature nel corso della scuola media o delle formazioni post-obbligatorie. Questo risultato lascia supporre che il ricorso alle lezioni private non sia unicamente il riflesso delle difficoltà scolastiche e non abbia dunque una finalità esclusivamente compensatoria, ma possa essere la conseguenza di una specifica strategia formativa maturata

nell'ambito familiare o di un rapporto insoddisfacente con gli insegnanti o l'istituzione scolastica nel suo complesso. Se interrogati sui motivi di questa scelta, gli studenti di tutti gli ordini scolastici fanno riferimento principalmente a ragioni che si collegano a una logica compensatoria come ad esempio "migliorare la comprensione" e "raggiungere la sufficienza" e a difficoltà legate a una specifica materia o al ritmo delle lezioni considerato troppo rapido. Tuttavia, anche trattandosi di giovani se non totalmente almeno parzialmente a carico dei genitori, la famiglia gioca un ruolo importante nella decisione di prendere lezioni private e, in tutti gli ordini scolastici analizzati, la frequenza di tale investimento aumenta quanto più si sale nella scala sociale (figura 1).

Analisi multivariate più approfondite sugli studenti delle scuole medie e medie superiori hanno evidenziato che il ricorso alle lezioni private dei figli delle famiglie di estrazione sociale elevata supera quello dei giovani appartenenti a ceti meno favoriti, anche in casi in cui il rendimento scolastico dei primi è soddisfacente e significativamente migliore di quello dei secondi. Ciò porta a concludere che i motivi che spingono a rivolgersi a un insegnante privato siano anche legati alla 'logica dell'arricchimento', in base alla quale le famiglie più istruite e socialmente ed economicamente più avvantaggiate fanno il possibile per facilitare ai loro discendenti l'accesso a quelle credenziali educative

## Note

<sup>1</sup> Nonostante termini quali 'colletti blu' o 'colletti bianchi' per definire coloro che svolgono rispettivamente mansioni più o meno fisiche possano sembrare alquanto desueti, si è scelto di non alterare la nomenclatura delle categorie dell'OCSE. In pratica le risposte degli studenti circa l'occupazione del padre e della madre sono state codificate secondo la classificazione ISCO (*International standard classification of occupation*) e in seguito ricodificate in quattro categorie (cfr. [www.oecd.org/dataoecd/16/15/48580932.xls](http://www.oecd.org/dataoecd/16/15/48580932.xls) - settembre 2013). Il retroterra socioculturale familiare corrisponde alla categoria occupazionale più elevata tra i due genitori.

cruciali per il raggiungimento delle posizioni sociali più ambite.

Inoltre, se nella scuola media il ricorso alle lezioni private sembra essere legato a un rapporto conflittuale con i docenti, nel medio superiore emerge l'insoddisfazione per l'esperienza scolastica in sé, fonte di stress, ansia e disagio e in cui si ha il timore di chiedere spiegazioni quando qualcosa non risulta chiaro (figura 2).

In alcuni casi gli studenti hanno espressamente lamentato scarsa attenzione da parte degli insegnanti e poca disponibilità all'ascolto: ciò induce a pensare che le lezioni private costituiscano un modo per ottenere una sorta d'istruzione a misura dei propri ritmi di apprendimento e in cui l'interazione diadica con il docente rende più facile ammettere le proprie difficoltà e confrontarsi con esse.

### Considerazioni conclusive

La verifica dell'efficacia delle lezioni private esula dagli scopi della ricerca illustrata, ma si tratta di un aspetto cruciale e meritevole di analisi approfondite, in particolare perché, come accennato, in letteratura ci sono sia studi che hanno evidenziato l'effetto positivo delle lezioni private sui risultati scolastici sia studi che sono giunti a conclusioni opposte. La conclusione dell'indagine svizzera di Hof (2013), che pure evidenzia un effetto positivo delle lezioni private sui risultati nei test di matematica e lettura, è che non si può prescindere da un'analisi particolareggiata che distingua tra i diversi tipi di *tutor*, tra lezioni individuali e di gruppo e tra la modalità di frequenza delle lezioni. Anche i dati riferiti al Ticino suggeriscono che tra i vari gruppi sociali, oltre a differenze quantitative nel ricorso alle lezioni private, sussistono anche disparità qualitative e che i figli dei gruppi più avvantaggiati in termini di capitale economico, culturale e sociale beneficiano di *tutor* più qualificati. Altre aree che richiedono approfondimenti sono quelle inerenti alla qualità del clima scolastico, alla relazione tra studente e docente e alla soddisfazione e fiducia delle famiglie nei confronti della scuola.

### Bibliografia

AK-Wien (Abteilung Bildungspolitik) (2013). *Nachhilfe in Österreich*. Vienna: Abteilung Bildungspolitik.

Hille, A., Spieß, C. K. & Staneva, M. (2016). *More and more students, especially those from middle-income households, are using private tutoring*. DIW Economic Bulletin, 6 (6), 63-71.

Hof, S. (2013). Does Private Tutoring Work? The Effectiveness of Private Tutoring: A Nonparametric Bounds Analysis. *Economics of Education Working Paper Series 0096*.

Runte-Geidel, A. & Marzo, P. F. (2015). Shadow Education in Spain: Examining Social Inequalities Through the Analysis of PISA Results. *European Education*, 47 (2), 117-136.

Zanolla, G. (2017). *A lezione fuori da scuola. Le lezioni private in Canton Ticino*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

**Direttore responsabile**

Emanuele Berger

**Redattori responsabili**

Cristiana Lavio, Claudio Biffi

**Comitato di redazione**

Rita Beltrami  
Spartaco Calvo  
Michela Crespi Branca  
Matteo Ferrari  
Brigitte Jörimann Vancheri  
Giorgio Ostinelli  
Daniele Parenti  
Alma Pedretti  
Luca Pedrini  
Serena Ragazzi  
Raffaele Regazzoni  
Daniele Sartori  
Massimo Scarpa  
Michele Tamagni  
Tiziana Zaninelli Vasina

**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**

ISSN  
2504-2807



Giorgia della Santa  
2° anno di grafica – CSIA