

2 **L'Alta scuola pedagogica verso il riconoscimento**

2 **Allievi con sviluppo settoriale precoce**, di Edo Dozio e Giuseppe Bontà

Quali sono le caratteristiche psicologiche degli allievi detti «superdotati» sul piano intellettuale? Quali le misure attuabili per aiutare questi allievi a progredire nel modo più equilibrato possibile?

6 **Il clima d'istituto: validazione di un questionario sull'ambiente socio-educativo**, di Simona Dignola

10 **La Piattaforma virtuale d'apprendimento (PVA)**, di Pierluigi Ballarini e Milena Pini

Un nuovo progetto di studio assistito per la Scuola media ticinese.

➤ **Inserito pro juventute**

13 **Scuola e architettura: quali infrastrutture per la scuola di domani?** di Fausto Invernizzi

Alcune considerazioni sul tema «scuola e infrastrutture scolastiche», sul quale si è dibattuto durante due seminari tenutisi a Neuchâtel e a Reussbühl.

14 **La gestione dello stress psichico in eventi traumatici**, di Flavia Cereghetti-Biondi

In seguito ad alcune situa-

zioni traumatiche che hanno coinvolto delle sedi scolastiche, è nata la necessità di organizzare un corso di formazione sulla gestione dello stress provocato da un evento traumatogeno.

16 **Esperienze di Pet Therapy nella scuola speciale: un cane in classe**, di Mauro Taglioni

L'animale favorisce lo scambio tra le persone fungendo da mediatore emozionale: nel processo di costruzione della relazione interpersonale si mette in moto il processo d'apprendimento.

**Recensioni**

18 **Cristiana Lavio**: Carlo Anselmini e Franco Ferrari, *Di vita e di Pieve*

20 **Franco Zambelloni**: Sul legame fra etica ed educazione. Un saggio di Lina Bertola.

21 **Comunicati, informazioni e cronaca**

24 **L'Opinione di...** Formazione, diplomi e crescita economica, di Ignazio Bonoli

264

Periodico della Divisione della scuola

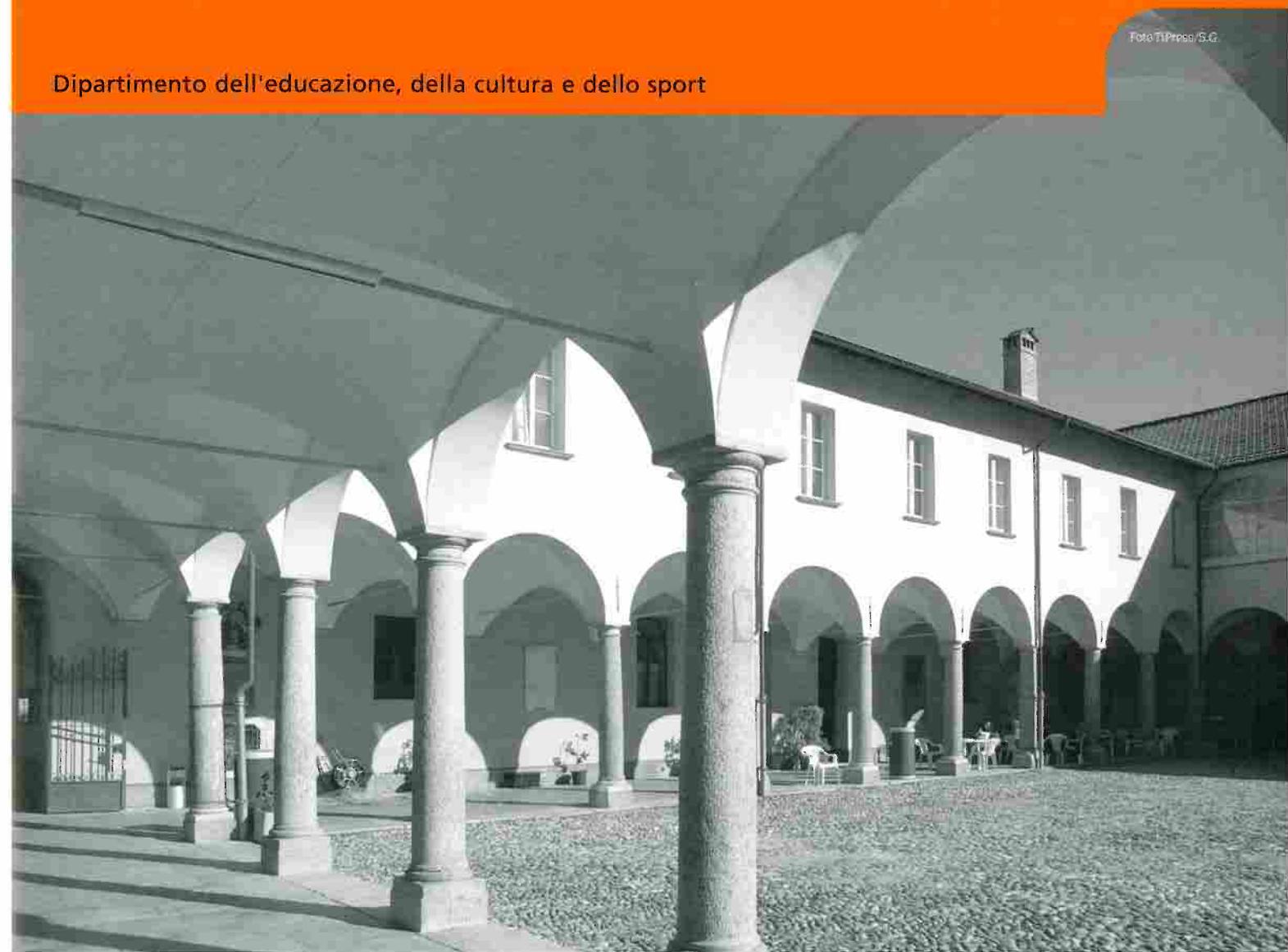
Anno XXXIII – Serie III

Settembre-Ottobre 2004

# Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto TlPress/S.G.



# Allievi con sviluppo settoriale precoce

di Edo Dozio e Giuseppe Bontà\*

Le finalità della scuola pubblica<sup>1</sup> le attribuiscono il compito di assicurare la costruzione di conoscenze e l'acquisizione di competenze che permettano ad ognuno di sviluppare le proprie potenzialità in maniera ottimale. Fin dalla nascita gli individui mostrano ritmi di sviluppo, sensibilità e interessi diversi. Con il tempo, queste differenziazioni iniziali diventano tratti di personalità che caratterizzeranno lo sviluppo infantile e anche la vita adulta. Nel corso della scolarità, ogni bambino si integra in una comunità composta da altri bambini, ognuno diverso dall'altro, con predilezioni e desideri diversi. La scuola ha il compito di proseguire il lavoro educativo iniziato in famiglia e di contribuire a preparare gli allievi ad integrarsi in una comunità civile. Le dimensioni psicologiche dell'allievo che la scuola può sviluppare sono diverse: la sensibilità emotiva, la creatività, la capacità cognitiva, di memoria, ecc., che vanno promosse nell'ottica di una personalità globalmente equilibrata. In questo senso la scuola è al servizio dei bambini, dei loro genitori e della società intera nel formare dei futuri adulti che sappiano da una parte integrarsi nella società, ma dall'altra anche sentirsi bene con loro stessi. Non sempre però le famiglie o la società promuovono la logica di uno sviluppo equilibrato ed armonico. Basti ricor-

dare l'esaltazione mediatica degli exploit sportivi, delle prestazioni eccezionali, dell'essere un individuo speciale nell'ambito della moda, del cinema o della canzone. Dal canto loro i genitori sperano che il loro figlio «si faccia una posizione», «riesca nella vita», diventi qualcuno. Seguendo questo pensiero si valorizza però l'idea di un'educazione che privilegia lo sviluppo massimo in una direzione, di un aspetto particolare della personalità, piuttosto che mirare all'equilibrio e all'armonia. In ambito scolastico, l'allievo più valorizzato è colui che ha i risultati migliori, le note più alte. Si considera spesso la riuscita scolastica in relazione alle capacità intellettuali degli allievi, anche se in realtà vi sono altri fattori molto rilevanti che agiscono, quali la motivazione ad apprendere, l'interesse per il sapere, la capacità di rispondere alle richieste, la capacità di memorizzazione e di organizzazione del lavoro, ecc. Queste capacità si ripartiscono in modo variato fra gli allievi nelle classi e in modo analogo si ripartisce la riuscita scolastica. Molto valorizzato a scuola è lo sviluppo intellettuale, ma vi sono allievi che hanno uno sviluppo molto avanzato in questo ambito e ciononostante sono in difficoltà. È a partire da questa constatazione che gruppi di genitori si sono organizzati per chiedere delle misure parti-

colari per i loro figli. Se esistono classi speciali per allievi con talento sportivo o artistico e misure di sostegno per allievi con difficoltà di apprendimento, non sono invece frequenti classi o misure particolari per allievi che hanno uno sviluppo più veloce o più precoce delle capacità intellettive.

Prima di vedere quali siano le misure attuabili per aiutare questi allievi a progredire nel modo più equilibrato possibile, torniamo sulle caratteristiche psicologiche di questi allievi detti «superdotati» sul piano intellettuale, precoci o portatori di un talento specifico nell'ambito intellettuale. Avere uno sviluppo particolare in ambito intellettuale può essere un vantaggio, ma porta l'allievo a confrontarsi con la sua differenza rispetto ai compagni. Se non si considera questa particolare situazione in modo attento, il vantaggio può diventare un peso eccessivo da portare. Vi sono allievi con capacità intellettive molto al di sopra della media che riescono bene a scuola e che mostrano uno sviluppo equilibrato, altri che a scuola non si fanno notare particolarmente e altri infine che malgrado il loro diverso modo di funzionare sul piano intellettuale – o a volte a causa di esso – presentano grosse difficoltà di adattamento personale, scolastico e sociale.

Secondo le definizioni più recenti<sup>2</sup>, la

## L'Alta scuola pedagogica verso il riconoscimento

Nel momento in cui prende avvio presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno il terzo anno della formazione dei docenti interessati ad insegnare nelle scuole comunali, la Commissione di riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie per i docenti e le docenti del settore prescolastico e del settore elementare si è espressa positivamente sull'istanza presentata, in data 8 aprile 2004, dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport per il riconoscimento di questo ciclo di studio dell'ASP di Locarno.

Com'è noto le formazioni cantonali dei docenti del settore prescolastico e del settore elementare possono essere riconosciute a livello nazionale dal comitato della Conferenza svizzera dei direttori dei dipartimenti della pubblica educazione (CDPE) sulla base del Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi delle scuole universitarie per i docenti e le docenti del settore prescolastico e del settore elementare del 10 giugno 1999.

Questo regolamento stabilisce le condizioni che devono essere soddisfatte da tutte le alte scuole pedagogiche per ottenere il riconoscimento da parte della CDPE.

L'esame svolto dalla Commissione di riconoscimento, presieduta dal prof. dott. Hans Badertscher dell'Università di

dotazione presente in una persona è un potenziale polivalente e multidimensionale di creazione che tiene conto dei talenti (intesi come possibilità potenziali) e di realizzazioni (potenziale realizzato). Grazie alla definizione delle intelligenze multiple di Gardner, si capisce come questi talenti possano riguardare ambiti diversi (dalla musica alle capacità spaziali, a quelle comunicative, ecc.). Se per alcuni di questi talenti, la società ha messo a punto delle misure di sostegno, qual è la situazione degli allievi con un potenziale intellettuale elevato? Il tema è da qualche anno in auge specie nelle aree culturali anglosassoni e tedesche. Dietro a questa «moda» si possono trovare valori culturali particolari (l'esaltazione della prestazione per esempio), ma anche la legittima preoccupazione di permettere a questi bambini e allievi diversi di trovare condizioni di sviluppo soddisfacenti. Il riconoscimento, cioè l'identificazione dei sintomi di una sovradotazione, è la prima tappa di un intervento pedagogico e psicologico teso a fornire condizioni educative favorevoli. Oggigiorno ancora il riferimento primo per il riconoscimento di questi allievi consiste nei sempre discussi, ma ancora utilizzati, test intellettivi. In genere si considera come «superdotato» un bambino che ottiene un quoziente intellettuale superiore a

130 (2.28% della popolazione di riferimento). Accanto al risultato statistico è necessario un esame più globale. Parecchi coetanei appartengono a questo gruppo statistico, ma non se ne accorgeranno nel corso della loro vita perché non presentano altre caratteristiche comportamentali che attirano l'attenzione su di loro. Solamente lo 0,1% della popolazione scolastica presenta in effetti un insieme di comportamenti che vengono ritenuti problematici. Fra questi i più ricorrenti sono:

- grande attenzione al compito quando il ragazzo è interessato, distratto il resto del tempo;
- senso critico e aggressività nei confronti degli altri, può essere caustico;
- più o meno capriccioso, con violente collere;
- atteggiamenti e riflessioni corrispondenti a una maturità maggiore di quella della sua età in alcuni momenti, in opposizione ad atteggiamenti e riflessioni corrispondenti a una maturità inferiore in altri;
- grande curiosità che lo spinge a porre continuamente domande;
- ricerca di dialogo con l'adulto piuttosto che con i coetanei, difficoltà di socializzazione con i pari e scelta di compagni più grandi;
- sensazione che il sistema scolastico sia troppo lento per lui, noia frequente in classe, non si adatta;

- gesti maldestri nei movimenti e nello sport;
- grande immaginazione quale rifugio o giustificazione: sognatore, disinteressato;
- senso dello humor;
- tendenza frequente a voler lavorare da solo, ma spesso anche insoddisfatto della sua prestazione;
- sembra non ascoltare ciò che succede attorno ma poi vi partecipa in modo pertinente;
- comportamento instabile a scuola con possibile insuccesso scolastico.

Non tutti questi sintomi appaiono contemporaneamente. Il problema più ricorrente è la dissimmetria fra l'interesse per il sapere e lo sviluppo nell'ambito intellettuale da una parte, e lo sviluppo emotivo, sociale o motorio dall'altra. Disporre di una grande motivazione verso la conoscenza, apparendo così più maturo dei coetanei, può essere fonte di disagio nella misura in cui la maturazione psicologica non è in sintonia con l'investimento conoscitivo. Nei casi più problematici, questa discrepanza può causare una notevole sofferenza.

Perché alcuni bambini hanno un funzionamento intellettuale così anticipato e una bulimia di sapere? All'origine della *surdouance*, come viene chiamata nel Canada francofono, sembra vi sia una componente rilevante dovuta alla

Berna, ha interessato la struttura della formazione, l'insegnamento e la ricerca, i contenuti e la durata della formazione, la pratica professionale, le norme d'ammissione e le qualifiche del personale insegnante. Sono state esaminate in modo particolareggiato la documentazione inviata dal DECS e le disposizioni di legge e di regolamento che disciplinano l'attività dell'ASP.

Sulla base delle prime risultanze emerse, la Commissione ha ritenuto di poter già esprimere un giudizio di massima positivo, valutazione che dovrà essere oggetto di riconferma dopo le visite e i colloqui all'ASP che la Commissione effettuerà nel corso dell'anno scolastico 2004/05.

In pratica questo primo verdetto rappresenta un passo significativo verso il definitivo riconoscimento. A questo giudizio si affiancheranno dunque nei prossimi mesi le visite all'istituto locarnese di una delegazione di professori universitari incaricati di valutare sul posto la validità del progetto elaborato e di discutere con i principali attori alcuni aspetti legati al rinnovamento della formazione magistrale. Che significato dare a tale giudizio positivo?

Questo primo lusinghiero riconoscimento per l'attività svolta dall'ASP da un lato permette all'istituto locarnese di

essere inserito nell'Accordo intercantonale sulle scuole universitarie professionali, condizione imprescindibile perché gli studenti degli altri cantoni che frequentano l'ASP possano ottenere un'indennità annua di fr. 18'000, e, dall'altro, pone solide premesse per ottenere al termine del ciclo formativo che si concluderà nel luglio 2005 il riconoscimento intercantonale del diploma di docente di scuola dell'infanzia e di scuola elementare.

Da questo punto di vista i prossimi mesi saranno decisivi in vista di questo importante obiettivo che consentirebbe ai diplomati dall'ASP di esercitare la loro attività su tutto il territorio della Confederazione e di vedersi attribuito un bachelor – secondo il modello di Bologna – che permetterebbe loro di proseguire gli studi in altri settori universitari.

In altri termini l'ASP assumerà de facto il ruolo di istituto universitario e sarà parificata alle altre ASP svizzere.

Una volta conclusa questa procedura altre sfide attendono comunque l'istituto locarnese, in particolare l'introduzione della formazione pedagogica a tempo pieno per il settore secondario I e II, introduzione attualmente oggetto di una sperimentazione che riguarda i futuri docenti di matematica e scienze della scuola media.

dinamica familiare. Il genitore si trova di fronte a un dilemma: deve porre dei limiti al bambino, al suo desiderio di sapere, oppure cercare di soddisfare tutte le sue richieste? È difficile per un genitore che vuole il bene del figlio, porre dei limiti e contenerlo nelle sue manifestazioni, soprattutto quando il figlio stesso non ha nessuna intenzione di accettarli. Il genitore si posiziona, in certi casi involontariamente, come un secondo insegnante, esacerbando così alcune tendenze già presenti. Ciò capita poiché gli atteggiamenti che sono indice di precocità del figlio soddisfano desideri, anche profondi o inconsci, dei genitori. Nel contempo, la precocità di sviluppo corrisponde alla tendenza sociale attuale di una crescita (economica ma non solo) che ha da essere più rapida possibile. Secondo alcuni psichiatri, l'atteggiamento dei genitori o di uno di essi sarebbe, in realtà, una delle cause dell'angoscia del bambino che porterebbe poi a manifestazioni di precocità, centrazione sulla prestazione intellettuale, ecc. Queste caratteristiche cliniche possono portare a tre tipi di difficoltà (come indicato nel rapporto del ministero francese dell'educazione<sup>3</sup>):

- difficoltà collegate allo scarto esistente fra le forti attitudini in alcuni ambiti dell'attività intellettuale e la minore facilità, rispettivamente le difficoltà, in altri ambiti. In particolare: «*On peut sans doute supposer que les situations les plus critiques sont celles où ce déséquilibre, ou cette dysharmonie, est le plus marqué et où il conduit ces enfants à surinvestir les domaines dans lesquels ils se sentent à leur aise, essentiellement ceux qui mettent en jeu ce que l'on peut appeler l'intelligence générale et à désinvestir ceux qui engagent des savoir-faire sociaux, des habiletés motrices ...*» (p.14);
- difficoltà o incapacità ad adattarsi alle situazioni scolastiche con la conseguenza di un possibile isolamento, di noia, fuga nel sogno, agitazione, rifiuto, ecc.;
- difficoltà personali senza legame apparente con le potenzialità rilevate attraverso il quoziente intellettivo poiché, oltre i loro problemi specifici, questi bambini possono manifestare tutti quei problemi che incontrano anche gli altri nel corso del normale sviluppo.

Gli allievi «superdotati» sono descritti come molto curiosi, sensibili alle influenze dell'ambiente, pongono presto domande esistenziali ai loro genitori. Le richieste continue di attenzione del bambino non possono sempre essere esaudite e sono fonte di dubbi e tensione. Famiglia e scuola sono spesso sorprese di fronte a un bambino che appare diverso. Le incertezze dell'ambiente comportano per il bambino una ulteriore difficoltà di identificazione con i compagni e nell'assunzione dei comportamenti abituali. Egli non ha un'idea precisa della sua differenza sul piano delle conoscenze o delle capacità intellettuali. È piuttosto teso alla ricerca della perfezione e alla soddisfazione dei desideri più che a costatare le sue mancanze e le sue differenze. È l'incertezza che domina il suo vissuto, proprio a causa della sua differenza. In ogni caso la situazione è anomala e di fronte ai suoi bisogni, il bambino sa diventare molto esigente verso i genitori, coinvolgendo tutta la famiglia nei suoi problemi. Un ascolto psicoterapeutico deve pertanto essere previsto per l'insieme della famiglia affinché essa possa assumere il suo ruolo al meglio e raggiungere un equilibrio emotivo solido. Nella vita di tutti i giorni, l'equilibrio fra la disponibilità all'ascolto e l'atteggiamento fermo e autorevole è spesso difficile da trovare. Si tratta di considerare il bambino nella sua globalità, con i suoi bisogni emotivi e non solo intellettuali. Può sembrare paradossale, ma vi sono allievi che hanno un potenziale teorico di apprendimento molto alto che si trovano in situazione di insuccesso scolastico. Gli allievi detti «superdotati» a cui ci si riferisce, non sono quegli allievi che studiando poco ottengono buoni risultati grazie alla loro autonomia nei processi di apprendimento. Ci sono certamente molti allievi che hanno un QI che li farebbe rientrare in questo 2,28%, ma che si sviluppano normalmente e che non pongono problema alcuno né a sé stessi, né ai docenti, né ai genitori. Sempre più allievi entrano nella scuola elementare sapendo leggere, padronanza questa acquisita spontaneamente grazie agli stimoli che il mondo attuale offre. Le descrizioni più frequenti del loro funzionamento mentale indicano una tenden-

za alla ricerca del sapere in ambiti anche particolari e poco comuni, ma con poco piacere nella sistematizzazione e nella ripetizione. Seguono una loro logica e si piegano difficilmente alle richieste dei docenti e al percorso comune della classe. La loro fame di sapere li porta a concentrarsi a lungo su ciò che li interessa, ma sono poco flessibili a seguire la logica altrui. Uno stimolo eccessivo dell'ambiente in questa direzione li può portare a perdere il contatto con l'insieme della realtà socialmente condivisa e questo rischio va attenuato. In sintesi si potrebbe dire che i bulimici di sapere hanno grandi facilità intellettuali accompagnate da una immaturità e ipersensibilità affettiva. Sono quindi ragazzi che si situano nella parte alta della curva di Gauss per quanto concerne il quoziente intellettuale, ma bisognosi di cure speciali tanto quanto gli allievi che si situano nella parte bassa della curva in quanto a rendimento scolastico. Se per gli allievi deboli l'intervento pedagogico specializzato tende a sviluppare un'autonomia nell'apprendere, nella strutturazione della conoscenza, per gli allievi superdotati il problema è un'eccessiva auto-organizzazione che li rende insofferenti di fronte a tutto e a tutti fino ai limiti dell'arroganza e del disinteresse per quanto la scuola propone in modo più lento e controllato di quanto desiderato.

La differenza che questi allievi possiedono, va ulteriormente stimolata, accettata oppure attenuata con una ricerca di un miglior equilibrio con gli ambiti non intellettuali? È certo che la scuola deve cercare di riconoscere le differenze esistenti fra gli allievi per permettere ad ognuno di svilupparsi nel migliore dei modi all'interno delle esigenze sociali definite. Misure di differenziazione e di sostegno sono utili per ogni tipo di differenza e vanno applicate anche per gli allievi che sono particolarmente interessati al sapere. I docenti si trovano di fronte allievi particolarmente esigenti che non apprezzano le attività facili, non hanno piacere per le attività ripetitive. Sono allievi individualisti che devono convivere in un ambiente eterogeneo. I docenti dovrebbero essere particolarmente equilibrati, strutturati e strutturanti, capaci di mettere dei limiti e di mante-

nere questi allievi all'interno del quadro definito, far sì che perseverino quando vorrebbero mentalmente andare altrove e nel contempo fornire loro degli spazi stimolanti che soddisfino la loro curiosità. Queste richieste di un'attenzione individualizzata rivolte al docente valgono grosso modo per tutti gli allievi; ma è possibile richiedere che il docente si adatti sempre a ogni singolarità, che sappia differenziare i percorsi formativi proponendo dispositivi di apprendimento che stimolino al meglio l'evoluzione personale e della conoscenza? Le misure suggerite dagli organismi internazionali<sup>4</sup> e dagli enti ufficiali nazionali mostrano come:

- i bambini, i ragazzi, gli allievi sono diversi fra loro e ogni diversità va, nella misura del possibile, riconosciuta e considerata nel sistema educativo. Fra queste differenze vi sono anche le differenze di funzionamento intellettuale;
- considerare le differenze non deve portare a discriminare o privilegiare nessuna categoria;
- le soluzioni interne al normale funzionamento scolastico e fondate sul principio di integrazione di tutti gli allievi sono da privilegiare nell'assunzione di ogni tipo di differenza.

Le misure proponibili in questa ottica sono di incrementare l'informazione, sostenere le misure di differenziazione pedagogica e didattica in modo da rendere l'insegnamento più flessibile possibile, predisporre la possibilità di variazioni curricolari (es. anticipazione della frequenza di una classe dopo approfondimento della situazione), predisporre delle misure di sostegno come per gli allievi con maggiori difficoltà scolastiche, sensibilizzare gli ambiti scolastici su queste tematiche. Una struttura scolastica efficace deve favorire l'integrazione delle differenze sia attraverso misure di adattamento interno alle classi, sia con misure che toccano l'organizzazione curricolare. Dare la possibilità a tutti gli allievi di vivere con gli altri le differenze evitando le condizioni di sofferenza è una prospettiva di evoluzione che la scuola ticinese ha intrapreso da qualche decennio e che ha da continuare.

\*Capigruppo del Servizio di sostegno pedagogico

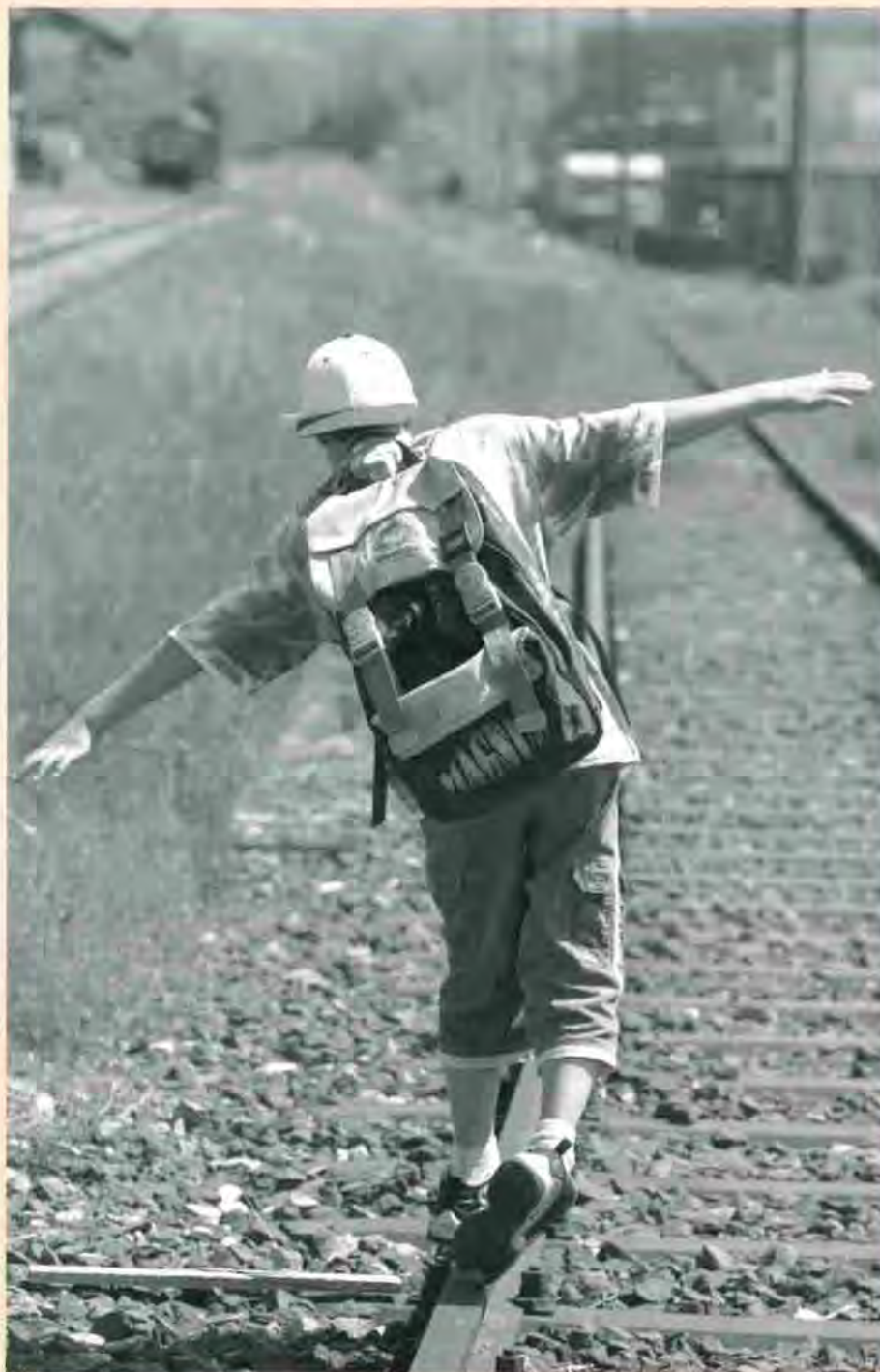


Foto TlPress/D.A

## Note

1 Conferenza intercantonale dei capi dipartimento dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino, «Finalità e obiettivi della scuola pubblica», 30 gennaio 2003.

2 Un quadro più dettagliato è riportato in: Dozio, E. e Bontà, G. (2003). *Gli allievi detti «superdotati» e la scuola, o meglio gli allievi a sviluppo settoriale precoce e la scuola*. Bellinzona: Dipartimento educazione, cultura e

sport ([http://www.scuoladecs.ti.ch/ssp/doc\\_psicopedagogici.htm](http://www.scuoladecs.ti.ch/ssp/doc_psicopedagogici.htm)). Una sintesi precedente si trova in: Dozio, E. (2001). Allievi superdotati: problema, patologia o moda? *Scuola ticinese* 241, 8-11.

3 Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves «intellectuellement précoces»*.

Rapport à M. le Ministre de l'éducation nationale. In [www.education.gouv.fr/rapport/delaubier.pdf](http://www.education.gouv.fr/rapport/delaubier.pdf).

4 Unesco, Consiglio d'Europa, ecc.

# Il clima d'istituto: validazione di un questionario sull'ambiente socio-educativo

di Simona Dignola\*

Le autorità scolastiche sono sempre più coscienti, come lo dimostrano le ultime pubblicazioni scientifiche, che la qualità del clima scolastico è una variabile estremamente influente sulla riuscita degli allievi e sul benessere di allievi e docenti. Per questo, da diversi anni, sempre più istituti dei diversi gradi scolastici si impegnano in progetti che si pongono l'obiettivo di migliorare il clima d'istituto. L'esigenza di poter disporre di uno strumento standardizzato che permetta di valutare tale dimensione è scaturita dalle sedi coinvolte nel progetto «Sviluppare una cultura della mediazione della scuola» realizzato nell'ambito del programma-quadro «Scuole e salute» sostenuto dall'Ufficio Federale della salute pubblica (2000-2002). In effetti, per poter definire degli obiettivi di miglioramento, vi era la necessità di uno strumento diagnostico che potesse

mettere in luce gli aspetti positivi della scuola (che meritano di essere rinforzati e mantenuti) e gli aspetti più problematici per i quali individuare delle strategie di miglioramento. Per far fronte alla mancanza di uno strumento utilizzabile, le sedi partecipanti al progetto hanno dovuto definire dei parametri di valutazione che hanno comportato da una parte un grande investimento di energie e dall'altro un'assenza di affidabilità scientifica. Partendo da questo bisogno, è stato costituito nel settembre 2002 a livello svizzero un consorzio intercantonale che raggruppa i cantoni romandi e il Canton Ticino e che si è occupato di preparare l'adattamento e la validazione svizzera di un questionario sull'ambiente socio-educativo (clima scolastico), sviluppato dal Prof. Michel Janosz dell'Università di Montréal e sperimentato in oltre 180 scuole

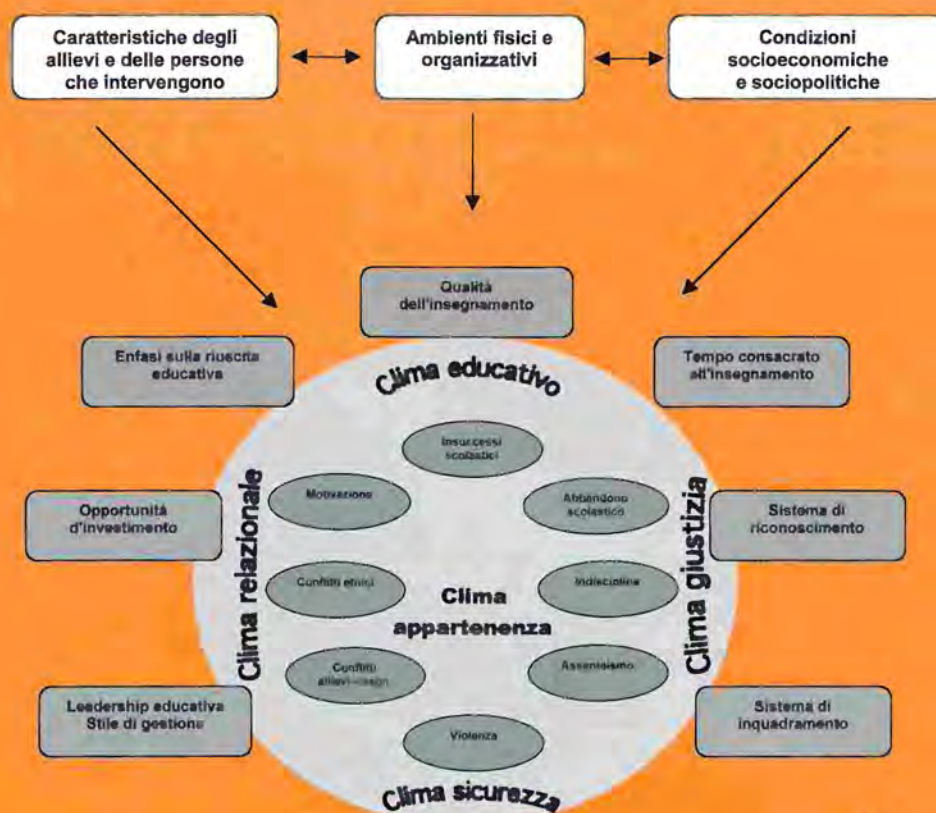
di grado secondario. La validazione è stata realizzata dall'Università di Neuchâtel sotto la direzione di Janique Sangsue con la supervisione di Michel Janosz.

Per il Canton Ticino, la validazione è stata condotta dall'Ufficio studi e ricerche in collaborazione con il Centro di Formazione per Formatori della Divisione della formazione professionale. Il questionario è stato somministrato a due istituti scolastici ticinesi (uno di scuola media e uno di scuola professionale).

Il questionario si indirizza agli istituti scolastici di grado secondario I e II (scuole medie, liceo, scuole professionali, ...) e comprende due versioni:

- un questionario per il personale adulto: direttore, docenti e altri collaboratori della sede scolastica (personale amministrativo, custode, ...);
- un questionario per gli allievi.

## Schema riassuntivo dei determinanti dell'ambiente socio-educativo\*



\* tratto da: Janosz M. (1998), p. 301.

Al momento della somministrazione del questionario in un istituto scolastico, tutti i membri dell'istituto partecipano all'indagine e il questionario viene riempito dagli adulti e dagli allievi della sede. Esso interroga su come ci si sente a scuola e permette una riflessione collettiva che rende possibile l'espressione da parte di ognuno delle proprie percezioni.

È una modalità, tra altre possibili, che favorisce la mobilitazione dei protagonisti dell'istituto scolastico e la valorizzazione di quanto già viene realizzato nella scuola.

I risultati descrivono le percezioni degli adulti e degli allievi e fanno emergere le similitudini e le divergenze tra i due gruppi. Si individuano i punti di forza della sede scolastica, gli aspetti di più grande fragilità e gli aspetti problematici che meritano un'attenzione particolare, per i quali occorrerebbe

trovare delle strategie di miglioramento attraverso un progetto d'istituto. Le percezioni sono confrontate con i fatti reali per poter favorire delle chiavi di lettura delle possibili cause degli aspetti problematici emersi.

Il questionario si basa su un solido fondamento teorico che Michel Janosz (1998) ha descritto definendo le seguenti dimensioni dell'ambiente socio-educativo (clima scolastico):

- il clima relazionale;
- il clima educativo;
- il clima di sicurezza;
- il clima di giustizia;
- il clima di appartenenza.

Secondo l'autore, queste dimensioni sono fortemente correlate alle pratiche educative e ai problemi scolastici e sociali.

Le pratiche educative sono così definite:

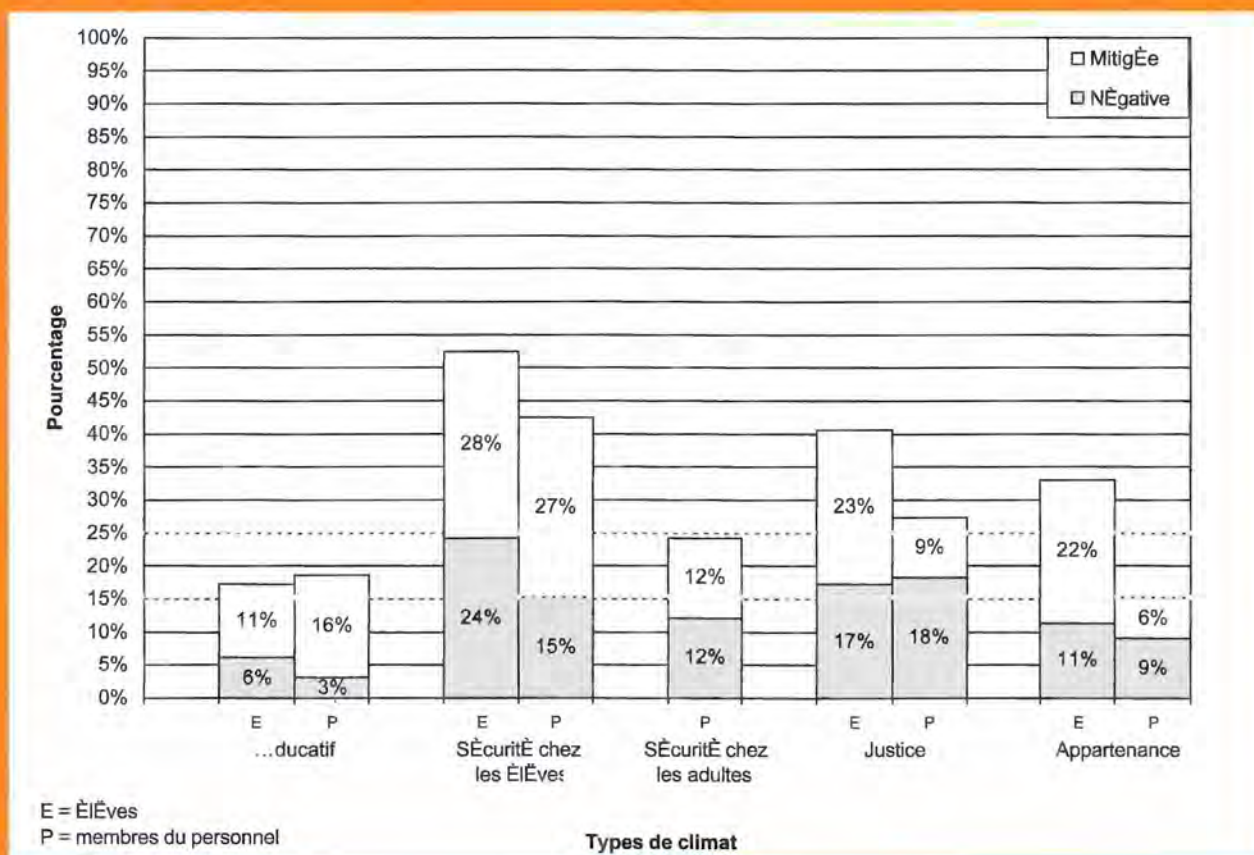
- la qualità dell'insegnamento;

- il tempo consacrato all'insegnamento;
- il sistema di riconoscimento;
- il sistema di inquadramento;
- leadership educativa e stile di gestione;
- le opportunità di investimento;
- l'enfasi sulla riuscita educativa.

È fondamentale che l'iniziativa della somministrazione del questionario nasca dall'istituto scolastico che sente il bisogno di investire energie e tempo in una tale operazione, la quale richiede un impegno a lungo termine. I risultati sono di proprietà della scuola, che è responsabile degli stessi e del loro utilizzo, nonché dell'informazione che desidera darne.

Per il Cantone Ticino, l'Ufficio studi e ricerche è responsabile della somministrazione del questionario, dell'analisi dei dati e della restituzione dei risultati.

## Esempio di grafico dei risultati della percezione della qualità dei climi



## Questionario

Attualmente, il questionario è disponibile su formato cartaceo, ma nei prossimi mesi è previsto il passaggio su supporto informatico in modo da permettere un processo più rapido di analisi.

Chi fosse interessato a disporre di ulteriori informazioni può rivolgersi direttamente ai responsabili:

- Emanuele Berger, responsabile scientifico, Ufficio studi e ricerche (tel: 091 814 63 71, decs-usr@ti.ch, e-mail: emanuele.berger@ti.ch);
- Simona Dignola, responsabile operativa, Divisione della formazione professionale, Centro di Formazione per Formatori (<http://www.ti.ch/cff>, e-mail: simona.dignola@ti.ch).

### Indirizzo del sito internet:

- decs-usr@ti.ch
- [www.f-d.org/climatecole](http://www.f-d.org/climatecole).

### Riferimento bibliografico:

Janosz M., Georges P., Parent S., L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. In: *Revue canadienne de Psycho-éducation*, vol. 27, n. 2, 1998, 285-306.

Il documento è disponibile sul sito internet.

\*Psicologa FSP

### Il clima scolastico

- **Il clima relazionale**
  - le relazioni tra gli allievi
  - le relazioni tra gli allievi e i docenti
  - le relazioni tra i membri del personale
  - le relazioni tra i membri del personale e la direzione
- **Il clima educativo**
- **Il clima di sicurezza secondo gli allievi**
- **Il clima di sicurezza secondo gli adulti**
- **Il clima di giustizia**
- **Il clima di appartenenza**

allievi      adulti

### Le pratiche educative

- **Il sistema di inquadramento**
  - la chiarezza e l'integrazione delle regole
  - l'applicazione delle regole
  - la sorveglianza
- **Le pratiche educative in classe**
  - la gestione dei comportamenti
  - il tempo consacrato all'insegnamento
  - le pratiche pedagogiche
  - le attitudini nei confronti delle capacità di riuscita degli allievi
- **Le occasioni di partecipazione degli allievi alla vita scolastica**
  - le attività para-scolastiche
  - la partecipazione degli allievi alle decisioni
- **I legami scuola - famiglia - comunità**
  - la collaborazione scuola - organismi della comunità
  - la collaborazione scuola - famiglia
  - il sostegno scolastico familiare degli allievi
  - la valorizzazione scolastica familiare
- **Le pratiche educative diverse**
  - il sostegno per gli allievi in difficoltà
  - l'intervento in situazione di crisi
- **Le pratiche e attitudini che mobilitano**
  - leadership e gestione
  - il lavoro in équipe
  - la visione e l'impegno collettivo

### I problemi a scuola

- **I problemi di natura scolastica**
  - I comportamenti d'indisciplina
    - Percepiti
    - Rapportati
  - La motivazione scolastica degli allievi
    - Sentimento di competenza e di controllo
    - L'investimento scolastico
    - L'investimento para-scolastico
    - L'attitudine generale nei confronti della scuola
    - Le intenzioni di perseverare nella scuola (aspirazioni)
    - Le intenzioni di abbandonare la scuola
  - Il profilo degli allievi a rischio di abbandonare la scuola
    - Gli allievi a rischio di abbandonare la scuola
    - Tipologia dell'allievo a rischio di abbandonare la scuola
  - La soddisfazione professionale
    - Percepita
    - Rapportata
- **I problemi di violenza percepita e subita**
  - I problemi di violenza di gravità minore
    - Percepita
    - Subita
  - I problemi di violenza di gravità maggiore
    - Percepita
    - Subita
- **La sicurezza dei luoghi**
- **L'accessibilità ai diversi tipi di droghe a scuola**



# La Piattaforma virtuale d'apprendimento (PVA)

di Pierluigi Ballarini e Milena Pini\*

## Un nuovo progetto di studio assistito per la Scuola media ticinese

Nella Scuola media ticinese i progetti di doposcuola sono realtà già da diversi anni, infatti parecchie sedi scolastiche hanno attuato esperienze in questo ambito fin dalla metà degli anni Novanta.

Gli obiettivi di un doposcuola consistono principalmente nel fornire all'allievo gli strumenti per elaborare un metodo di lavoro personale, che gli permetta di acquisire un grado maggiore di autonomia nello studio e, dove occorre, di impostare un programma individuale di recupero.

Occorre inoltre ridare fiducia in se stessi a quegli allievi che hanno perso la motivazione verso il lavoro scolastico, trovando a tale scopo formulazioni didattiche appropriate che possano risvegliare l'interesse e la partecipazione alle attività di classe. In questo senso il doposcuola diventa anche la sede ideale per approfondire e migliorare il rapporto allievo-docente, favorendo nuove occasioni di contatto e di scambio.

Molteplici sono state fino ad ora le modalità con cui le sedi scolastiche ticinesi hanno messo in atto progetti di doposcuola.

L'anno scorso le direzioni di sette scuole medie, nell'ambito del master di formazione dei direttori, hanno proposto ai collegi dei docenti di ampliare l'offerta didattica del doposcuola con la sperimentazione di una Piattaforma virtuale di apprendimento (PVA) concepita adottando parametri particolarmente innovativi.

Il progetto e il supporto informatico all'apprendimento PVA sono stati elaborati e realizzati da un team diretto da Dieter Schürch<sup>1</sup>, docente nell'ambito del citato master universitario, e si muovono nella direzione dell'apprendimento mediato dal computer, settore che sta di fatto diffondendosi e che sollecita pertanto l'attenzione e l'interesse della scuola ticinese. Non dimentichiamo infatti che negli ultimi anni lo Stato ha investito somme ingenti per dotare gli istituti scolastici di mezzi informatici al fine di favorire l'integrazione dell'informatica nell'insegnamento delle varie materie.

La PVA appare come un villaggio vir-

tuale attraverso il quale l'allievo, rappresentato da un personaggio (avatar), compie il proprio percorso di apprendimento.

Il centro del villaggio è rappresentato da una piazza sulla quale si affacciano gli edifici delle sedi che aderiscono alla sperimentazione: Acquarossa, Bellinzona 2, Besso, Biasca, Cadenazzo, Lodrino e Tesserete. Nella piazza gli allievi e i docenti si incontrano e comunicano attraverso una chat.

Dal centro del paese parte un percorso suddiviso in tratte (step) che sono la rappresentazione delle fasi progressive dell'apprendimento. Lungo la strada si trovano delle case nelle quali è raccolto il materiale di lavoro: gli obiettivi da raggiungere (casa degli accordi), i testi da consultare (casa della lettura) e gli esercizi da svolgere (casa del compito). L'allievo si muove all'interno di questo percorso secondo le proprie esigenze e può costantemente mantenersi in contatto con i compagni e con i docenti. Questo permette un continuo scambio tra allievi e docenti e nel contempo consente di procedere nel lavoro secondo il proprio ritmo, con la possibilità di ritornare sui propri passi e



riprendere passaggi poco chiari o difficili, costruendo così un apprendimento individualizzato.

Alla fine di ogni step del percorso si trova una casa della valutazione. L'allievo svolge gli esercizi qui contenuti e li invia al docente tramite e-mail: se gli obiettivi sono raggiunti, l'insegnante gli permette di passare alla fase successiva di difficoltà superiore.

Nel preparare il materiale didattico destinato alla piattaforma si è pensato in primo luogo a stimolare nuovi interessi negli allievi, tanto nei ragazzi che necessitano di un nuovo approccio per capire meglio, quanto in quelli che desiderano approfondire gli argomenti toccati in classe. Testi ed esercizi sono stati elaborati dai docenti sotto la supervisione degli esperti della Scuola media, dal team di progettisti della PVA e da consulenti esterni, con l'intento di trovare nuove formulazioni didattiche interattive e non di ricalcare i modelli delle lezioni in classe.

La sperimentazione di quest'anno è stata il primo gradino di quello che vorrebbe diventare in futuro un progetto di più ampio respiro.

La piattaforma è stata proposta come

attività facoltativa ai ragazzi di prima per un'ora alla settimana.

Il primo blocco di incontri ha permesso di acquisire la padronanza degli strumenti di lavoro: l'uso di internet (alla piattaforma si accede infatti tramite la rete), della posta elettronica (per scambiare messaggi), di Word (per scrivere testi) e del programma di geometria Cabri géomètre. Al livello successivo si è lavorato su argomenti di geometria che fanno parte del programma di prima media.

Gli allievi hanno dimostrato grande entusiasmo nei confronti della nuova esperienza, con un'energia tale che a volte ha richiesto una piccola dose di fermezza da parte dei docenti perché fosse indirizzata verso un fine costruttivo. Nei cinque mesi di lavoro i ragazzi hanno maturato la sufficiente sicurezza per utilizzare gli strumenti in maniera autonoma.

Allo stato attuale della sperimentazione è ancora prematuro valutare i progressi degli allievi nel campo disciplinare specifico della geometria, in quanto una buona parte del doposcuola è servita per imparare a padroneggiare gli strumenti di lavoro. Questo ha

permesso però agli allievi di acquisire competenze trasversali da utilizzare non solo in ambito scolastico ma anche nella vita privata. Si è inoltre potuto risvegliare con successo l'interesse verso la geometria di quegli alunni che in classe avevano perso motivazione nei confronti della materia. Infine si è constatato un buon grado di interazione e di scambio tra tutti gli allievi.

I docenti hanno avuto modo di confrontarsi con realtà scolastiche diverse, di realizzare insieme materiali didattici, mettendo in comune professionalità ed esperienza, e di creare un valido team di lavoro.

L'esperienza con la Piattaforma virtuale è stata senz'altro positiva e apre per il futuro scenari di applicazione validi e interessanti.

*\*Docenti alla Scuola media di Tesserete e di Bellinzona 2*

## Nota

1 Docente di ingegneria della formazione all'USI.



**N. 12**

Settembre – Ottobre 2004

**Supplemento di «Scuola Ticinese»**

a cura del Segretariato per la Svizzera Italiana

Via la Santa 31, 6962 Viganello, tel. 091 971 33 01

svizzera.italiana@projuventute.ch



## Scuola e dintorni

di Alejandro Avilés-Nani\*

### Vivere al quotidiano in mille mondi diversi

«Il diritto alla formazione è un diritto acquisito». La Dichiarazione dei diritti dell'infanzia e la relativa Convenzione internazionale impongono agli Stati precisi obblighi al riguardo. Ma è sul terreno concreto che il diritto alla formazione viene spesso diminuito se non negato. Alcuni paesi sono ancora privi delle strutture necessarie alla sua attuazione. Alle nostre latitudini invece, i problemi sono più sottili, ma non per questo meno drammatici.

Ci riferiamo alle difficoltà contestuali concernenti una situazione familiare difficile, una «dissonanza educativa» (cioè divergenze d'impostazione pedagogica tra famiglia e altre agen-

zie educative), una mancata chiarezza negli obiettivi scolastici, violenze subite dai o attuate coi compagni, ecc. Ma affrontare la complessa problematica non è necessariamente facilitato dalla molteplicità di agenti che «girano» attorno ai nostri ragazzi, soprattutto in caso di difficoltà esistenziali e scolastiche. La necessità di armonizzare tali interventi non è da dimostrare: tanto che gli stessi operatori chiedono maggior coordinamento. È importante però che tali sforzi siano realizzati dagli allievi stessi.

Per fortuna, i ragazzi generalmente già possiedono le risorse necessarie per far fronte a queste e altre difficoltà: risorse individuali di recupero («resilience») oppure di aiuto e solida-

rietà con i compagni (mediazione tra i pari); il segreto sta nel mobilitarle adeguatamente allo scopo. In queste pagine presentiamo alcune proposte al riguardo che i collaboratori di projuventute hanno in progetto oppure hanno già avviato.

I tempi, sia per la difficile situazione economica, sia per le sfide culturali e sociali che attendono i nostri ragazzi, richiedono a noi adulti di agire insieme. Siamo sicuri che troveremo nuove risorse nella collaborazione con gli altri operatori, ma soprattutto nella cooperazione con i ragazzi medesimi, che sono poi i protagonisti dell'attività educativa.

\* Segretario projuventute

### Le attività di projuventute nella Svizzera Italiana

Ecco alcune delle attività portate avanti nei distretti della Svizzera italiana dai nostri collaboratori che, nella stragrande maggioranza, sono volontari:

*Lasciapassare per le vacanze e colonie diurne estive, consulenza e finanziamento di parchi gioco e cortili scolastici, gestione e animazione di centri giovanili (quali il Centro E20 in Vallemaggia) e centri di doposcuola sociale (come i «Centro Insieme» di Bellinzona, Paradiso e Molino Nuovo), gestione di ludoteche, distribuzione di opuscoli vari (tra cui giova menzionare le «Lettere ai genitori», «A volar su coccinelle» e l'«info-vacanze»), l'aiuto finanziario alle singole famiglie (per aiutare a pagare le rette delle settimane bianche o verdi, oppure delle colonie estive), senza dimenticare l'attività di sensibilizzazione sui diritti dei minori. A questo riguardo menzioniamo l'esistenza di un dossier per i docenti a proposito del diritto alla formazione, legato al tema dei francobolli di quest'anno.*

### Grazie per la vostra collaborazione!

La nostra è una fondazione privata che, sotto sorveglianza della Confederazione, si sostiene grazie ai ricavi della tradizionale vendita natalizia di francobolli e a donazioni specifiche.

Con la partecipazione all'azione di vendita annuale, le scuole e i gruppi genitori sostengono diversi progetti (non solo di projuventute) in favore dei bambini e dei giovani. Oltre l'80% del ricavo netto rimane a disposizione nei distretti per progetti locali.



## La scuola e l'esperienza quotidiana dei preadolescenti

Dr. Davide Antognazza

*«Non sono quello che dovrei essere e neanche quello che ho intenzione di essere, però non sono quello che ero prima.»*

L'aforisma qui riportato descrive in forma efficace la realtà dei preadolescenti e il modo in cui gli stessi si percepiscono nella fase di sviluppo verso l'autonomia personale. Questa trasformazione attraverso fasi che, seppur non rigide, ci aiutano a meglio comprendere le dinamiche psicologiche dei ragazzi. Le più recenti ricerche dicono che essi devono fare i conti con trasformazioni corporee non solo a livello sessuale ma anche e soprattutto cerebrale (Fischer, 2004), mentre gli adulti chiedono loro di acquisire velocemente nuove e disparate competenze. Il modello che negli ultimi anni si è andato strutturando dà un'immagine di frammentazione negli interventi, con una molteplicità di figure proposte al ragazzo, che vengono ad aggiungersi alla diversità dei mondi abitati quotidianamente dallo stesso giovane e che gli veicolano una multiforme serie di messaggi, spesso contraddittori tra loro.

Di fronte a questa complessa situazione e alla delicatezza del loro momento esistenziale dovremmo, invece, adottare coi giovani un modello di intervento pedagogico il più possibile univoco tra scuola, famiglia, istituzioni, un approccio integrato tra i vari servizi. La scuola, il solo ambito dove la società accetta di occuparsi di tutti i ragazzi, ha in questo frangente una grande responsabilità, dovendo coniugare i saperi con le relazioni umane e dovendo promuovere il loro «star bene» nei rapporti con se stessi e con gli altri. La realtà, tuttavia, è che gli insegnanti hanno spesso a che fare con ragazzi demotivati, insoddisfatti o che mancano del necessario supporto familiare o sociale per poter affrontare l'impegno scolastico.

Ricerche effettuate durante anni di lavoro con i giovani (Noam e Fischer, 1996) dimostrano che il modo più sicuro per evitare il frazionamento degli interventi, e la loro inefficacia, è di fornire

un sistema di relazioni che permetta ai ragazzi di unire i vari aspetti dei loro mondi quotidiani (scolastico, familiare, delle amicizie...). Lambert e McCombs (1998) sintetizzano così i principi di una «scuola-centrata-sull'allievo»:

«1. Gli allievi hanno prospettive diversificate o schemi di riferimento forniti dalla loro storia, dal loro ambiente, dai loro interessi e obiettivi, dalle loro credenze e dai loro modi di pensare, e da cose simili. Queste cose devono essere oggetto di attenzione e rispetto se gli allievi sono impegnati e assumono la responsabilità del loro apprendimento.

2. Gli allievi hanno differenze uniche, includendo in esse gli stati emotivi della mente, i livelli di apprendimento, gli stili di apprendimento e le fasi di sviluppo, le abilità, i talenti, i sensi di efficacia, e altre necessità. Ciò deve essere tenuto in conto se a tutti gli allievi devono essere presentate sfide e opportunità di apprendimento e autosviluppo di cui hanno bisogno.

3. L'apprendimento è un processo costruttivo che si realizza meglio quando ciò che deve essere appreso è rilevante e significativo per chi apprende e quando chi apprende è attivamente impegnato nella creazione della sua conoscenza e comprensione connettendo ciò che è appreso con la conoscenza e l'esperienza precedenti.

4. L'apprendimento procede con maggiore facilità in un ambiente che promuove relazioni interpersonali e interazioni, piacevolezza e ordine, e nel quale chi apprende si sente apprezzato, riconosciuto, rispettato e valorizzato.

La chiave di volta del problema sta nel modo in cui gli studenti accostano i contenuti delle discipline alla realtà quotidiana, ma soprattutto nel modo in cui sono accompagnati ad affrontare tale realtà per connettere le idee nuove alle vecchie e per costruire il proprio significato, sia personale che delle cose. Come affermava Maurice Elias: «Se vuoi educare, devi educare tutta la persona»».

# Relazioni personali e resilienza: una proposta d'intervento

Dr. Davide Antognazza

Gilligan, McLean Taylor e Sullivan (1996) sono giunti alla conclusione che l'abilità di comunicare, di mantenere il proprio mondo interno a contatto con quello esterno e di creare e mantenere rapporti positivi con gli altri è alla base della forza psicologica delle ragazze. Se le relazioni personali o il sistema di comunicazione delle ragazze è minacciato, esse sono a rischio. La proposta di mettere a disposizione dei giovani una persona adulta che interagisca con loro ed unifichi i loro percorsi quotidiani è fondata sul concetto che le relazioni supportive, oltre a favorire i processi d'apprendimento, possono fornire opportunità di sviluppare la resilienza, cioè la capacità di fronteggiare autonomamente situazioni di difficoltà e di crescere positivamente. Tre tipi di supporto sono infatti riconosciuti come predittori di uno svi-

luppo positivo: relazioni significative con un adulto non parte della famiglia; residenza in una comunità in cui gli adulti conoscono personalmente i ragazzi ed interagiscono con loro; coinvolgimento in ambiti scolastici che i ragazzi percepiscono come supportivi e attenti alle loro necessità (Benson & Leffert, 2001).

Per facilitare il raggiungimento di questi tre presupposti, è nata la proposta di inserire nel gruppo degli allievi delle medie un «coach» (educatore-accompagnatore) che, collegando le diverse esperienze quotidiane del ragazzo, lavora per i seguenti obiettivi:

- migliorare il rendimento scolastico degli studenti ed abbassare il rischio di dispersione scolastica;
- rinforzare l'abilità personale di resilienza, collegando (mettendo in rete) i vari contesti di vita del ragazzo;

- ridurre la probabilità che i ragazzi vengano coinvolti in comportamenti devianti o negativi (demotivazione, vandalismi, consumo di sostanze, depressione);
- sviluppare strategie riproducibili in altri contesti, mettendo a contatto il mondo della ricerca, quello scolastico e quello dei servizi sia sanitari sia sociali con la persona.

Riteniamo che il progetto qui tratteggiato possa contribuire ad affrontare in modo più efficace e pregnante alcune tra le varie difficoltà che la scuola deve superare, e che possa offrire un sistema integrato di servizi volto a supportare positivamente la crescita dei nostri ragazzi in modo che gli adulti vengano percepiti dai ragazzi stessi come compagni di avventura, magari per un breve periodo, che parlano «con loro» e non «a loro» o «di loro».



# La mediazione scolastica fra pari o peer mediation

di Francesca Machado\*

## Un altro modo di gestire i conflitti

La scuola è un importante e vasto laboratorio in cui si sviluppa la socialità e dove i ragazzi sperimentano le dinamiche relazionali, si confrontano e inevitabilmente si scontrano.

Se non è gestita adeguatamente o se viene soffocata, l'aggressività, che di per sé è un'energia positiva per affrontare la vita e reagire a difficoltà e paure, può degenerare in violenza.

Poiché aggressività e conflitto appartengono alla nostra esperienza quotidiana, dobbiamo imparare a convivere e a gestire le emozioni e i sentimenti che li causano.

La mediazione fra pari o *peer mediation* nasce come intervento per affrontare, gestire e prevenire le varie forme di violenza fra pari, come ad esempio il bullismo, fenomeno di prevaricazione sempre più diffuso nella nostra realtà scolastica. La mediazione valorizza l'educazione tra pari, restituendo la responsabilità ai ragazzi e rendendoli più consapevoli delle emozioni che sorgono dalle relazioni quotidiane.

L'obiettivo principale è andare oltre lo schema «perdente-vincente»: le parti coinvolte hanno la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, le proprie emozioni, paure e motivazioni, ascoltando e accogliendo anche quelle presentate dagli altri. Infine, se le parti lo desiderano, potranno trovare una soluzione, risultando così tutti dei vincenti.

Alcuni ragazzi, appositamente formati alla *peer mediation* da un mediatore, aiutano i loro compagni coinvolti in conflitti o prevaricazioni a trovare una soluzione che soddisfi tutte le parti in causa.

In alcune nazioni europee già da anni un «mediatore-formatore» lavora al fianco degli insegnanti, utilizzando tecniche specifiche con le classi durante l'anno scolastico.

Le modalità di svolgimento degli interventi prevedono due momenti: il primo durante l'orario scolastico, con l'informazione agli insegnanti sul progetto al fine di favorire il più possibile la diffusione della cultura della gestione del conflitto; il secondo durante le ore extrascolastiche con la formazione di giovani mediatori volontari in grado di gestire uno spazio di accoglienza e di ascolto per i propri compagni.

La mediazione fra pari permette ai ragazzi di acquisire competenze preziose come la capacità d'ascolto, di mediazione, di *problem-solving*. Inoltre presenta benefici nell'immediato: risolve le dispute evitando che sfocino in conflitti più gravi. A lungo termine la mediazione concede più tempo all'insegnamento. Infatti, se diminuiscono i disturbi e con essi le sanzioni disciplinari, aumenta per alunni ed insegnanti il tempo da dedicare allo studio in un clima di maggior rispetto reciproco e tranquillità.

\*Mediatrice scolastica e animatrice pro juventute

## L'Infosportello giovani

di Francesca Machado\*

Unico centro giovanile nella Vallemaggia e in tutta la regione del Locarnese, da tre anni il Centro giovani E20 è presente, ogni giovedì durante la pausa di mezzogiorno, presso le scuole medie di Cevio con l'Infosportello giovani.

Un tavolo nell'atrio, di fronte all'entrata principale, alcuni prospetti, dei gadget, degli autoadesivi realizzati dai giovani stessi, alcuni numeri della nostra rivista ed ecco fatto, i ragazzi incuriositi arrivano, chiedono, chiacchierano. Li informiamo sulle attività delle associazioni o dei gruppi giovanili che operano nella regione. C'è chi racconta cos'ha fatto nel fine settimana, chi ci fa uno scherzetto. Se si è in troppi, magari a qualcuno scappa uno spintone, un altro grida, ma poi tutto rientra nella norma. I ragazzi fanno molto bene che siamo lì per

loro: sorgono nuove idee, c'è voglia di creare e di realizzare progetti a loro gusto e misura per il tempo libero.

Scopo principale dell'infosportello è quello di essere un luogo di ascolto dove nascono nuovi contatti, dove si favoriscono la comunicazione e gli scambi, dove si sviluppa e si cura la relazione.

Luogo ideale per la realizzazione di un Infosportello giovani è la scuola media che, come nel nostro caso specifico, possiamo senza dubbio affermare essere il centro d'aggregazione per eccellenza dei giovani della valle.

\*Animatrice  
Centro giovani E20  
Vallemaggia,  
un progetto pro juventute

## Bibliografia

- Benson, P.L. & Leffert, N. 2001. Developmental assets in childhood and adolescence. In *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Eds. N.J. Smelser and P.G. Baltes. Oxford: Elsevier.
- Cohen R., *Students Resolving Conflicts*, Good Year Books, London 1995.
- Fischer, K. 2004, <http://licommons.harvard.edu/~gse-ht100>
- Gilligan, C., McLean Taylor, J. & Sullivan, A.M. 1996. *Between Voice and Silence: Women and Girls, Race and Relationship*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (Eds.) 1998. *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Noam, G. & Fischer, K. 1996, *Development and Vulnerabilities in Close Relationships*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Salomon, S. 1993, *Distributed Cognitions, Psychological and Educational Considerations*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.

# Scuola e architettura: quali infrastrutture per la scuola di domani?

di Fausto Invernizzi\*

*Una quarantina di anni or sono New York ha dedicato una mostra all'educazione. Un grande plastico rappresentava l'ipotetica scuola del futuro; si prospettava una gigantesca scuola su 50 piani suddivisa in tre torri: una per la matematica, una per le lingue e una per le scienze. Al centro era prevista la biblioteca ed una banca dati a schede magnetiche. La scuola doveva funzionare senza docenti...*

Quale architettura per le nostre scuole? Quali infrastrutture per la didattica di domani? Chi deve decidere come costruire gli istituti scolastici? Gli insegnanti hanno il diritto di esprimere pareri o dettare condizioni nel momento in cui si progetta un'infrastruttura? E gli alunni che ne pensano? Come affrontare, in un mondo in rapida evoluzione tecnologica, le sfide edilizie tenendo conto delle esigenze della didattica e come amalgamare le richieste della comunità scientifica ed economica con le problematiche, purtroppo sempre più presenti, degli allievi in difficoltà?

Queste sono solo alcune delle domande sulle quali si è dibattuto durante due seminari tenutisi a Neuchâtel e a Reussbühl. I lavori vertevano sul tema «scuola e infrastrutture scolastiche».

I seminari sono stati organizzati dalla Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della pubblica educazione, dalla fondazione Corymbo e dall'Alta scuola pedagogica del Canton Lucerna con la partecipazione di alcuni docenti, di diversi architetti, dei responsabili della logistica, e dei capiservizio.

La Svizzera è sempre stata all'avanguardia ed ha sempre avuto un ruolo leader nel campo dell'insegnamento: basti pensare al mutuo insegnamento introdotto nei secoli passati.

Nei primi decenni del XX secolo molti istituti erano concepiti nello stile «Heimat»: si proponeva soprattutto un approccio morale ed igienico della scuola e ciò in alternativa ad una società che presentava molti problemi (ad esempio l'alcolismo). Allora la società aveva bisogno di «isolare» gli adolescenti dai modelli negativi proposti dagli adulti. Nel periodo fra le due guerre questo stile fu molto criticato poiché si riteneva che le scuole dovessero essere meno tetre e presentarsi in forma più gaia.

Sulla scia di questa idea verso la fine degli anni '50 Alfred Roth tracciò una

linea di pensiero nella progettazione di istituti scolastici: egli si basava sul principio che «l'allievo è il soggetto e non l'oggetto» e che «la scuola nel suo insieme e nei suoi dettagli deve sviluppare l'arte di formare». Inoltre l'architetto deve essere al servizio della pedagogia e non viceversa.

La struttura scolastica deve essere concepita in modo che garantisca una certa intimità e non deve ospitare un numero troppo elevato di classi ed allievi. È fondamentale sapere che in definitiva gli alunni non richiedono lusso, opere faraoniche, monumenti per i posteri, bensì spazi vivibili (nel 1972, a Filadelfia, si sperimentò una scuola senza strutture: la scuola viveva nella città a contatto con gli avvocati, i medici, gli artigiani,... idea riproposta nel 2004 con l'ausilio di internet). È quest'ultima una visione ben diversa da quella prospettata a New York.

L'esperienza insegna che laddove gli architetti impongono le loro idee, nascono delle resistenze; gli interventi innovativi dovrebbero essere suggeriti dalle scuole medesime. Purtroppo l'uso preconizzato dagli architetti spesso non coincide con quello auspicato dagli operatori scolastici. È quindi di fondamentale importanza che i progettisti sappiano ascoltare. Le costruzioni inoltre, laddove è possibile (desiderio sempre più difficile da realizzare), devono avere molti spazi verdi e essere ubicate su un solo piano.

Secondo uno studio condotto negli Stati Uniti vi è una forte correlazione fra riuscita scolastica e strutture: luce, illuminazione e igiene permettono all'allievo di sentirsi a suo agio e stimolano le sue attività. Molta importanza assume quindi anche la manutenzione degli stabili. Un investimento da non sottovalutare non solo dal profilo economico, ma anche e soprattutto pedagogico. Durante la pausa di mezzogiorno sono da evitare presenze a scuola. Dove ciò non è possibile è auspicabile che gli spazi destinati a questa fascia oraria siano ubicati in uno stabile fisicamente staccato dalla scuola. Questa richiesta si scontra però con le esigenze di una società sempre più frenetica e «delegante». Le famiglie, anche quelle non monoparentali, affidano infatti sempre più alla scuola il compito di intrattenere i figli durante la pausa di mezzogiorno.

Molti partecipanti ai gruppi di lavoro erano concordi nell'affermare che la scuola non deve essere un'opera intoccabile del progettista, bensì uno stabile vivo e vivibile, a misura di allievo e docente. Queste affermazioni non sono state espresse da pedagogisti, ma da tecnici.

L'istituto scolastico deve dunque far parte di un progetto pedagogico a lunga scadenza: fondamentali sono quindi l'approccio dell'architetto al «problema scuola» e la presa di coscienza degli operatori extrascolastici dei reali problemi del docente, la cui professione è stata considerata da parte di tutti i partecipanti ai gruppi di lavoro come una «seconda professione» divenendo sempre più prioritario l'approccio sociale all'allievo.

Di conseguenza la tendenza è quella di costruire scuole immerse in ambienti gradevoli. Scuole modulari, destinate a tutti durante l'intero anno (si pensi in particolare agli spazi della biblioteca o delle aule speciali), in cui abbiano accesso anche i genitori: un'architettura volta quindi anche a favorire l'educazione civica.

Resta aperto il discorso sull'opportunità di istituire una banca dati a livello federale allo scopo di centralizzare i numerosi studi e progetti già realizzati: una risposta ovviamente ancora non c'è; da una parte si ritiene utile tale ufficio, tuttavia, già ora, esistono le premesse per raccogliere tutti i dati presenti sul territorio senza creare un apposito ufficio. Alcuni ritengono quindi più semplice creare un banca dati distribuita sul territorio. Tutti sono comunque concordi nel ritenere giustificata dal punto di vista architettonico, storico, pedagogico e didattico tale operazione.

In Ticino abbiamo alcuni esempi concreti di istituti scolastici che hanno tali caratteristiche: si tratta di edifici sorti all'inizio degli anni sessanta. Costruzioni che dopo quarant'anni sono ancora vivibili e moderne, e tuttora adeguate alle esigenze pedagogiche mutate nel corso degli anni. È anche vero che in quel periodo l'edificazione delle opere pubbliche non si scontrava con i problemi della mancanza di spazio e soprattutto del contenimento dei costi.

\*Direttore della Scuola media di Bellinzona 1

# La gestione dello stress psichico in eventi traumatogeni

di Flavia Cereghetti – Biondi\*

**Corso di formazione di base per docenti diretto dalla Dott.ssa Gisela Perren-Klingler<sup>1</sup> e dal Dott. Luca Genoni<sup>2</sup>**

«L'impossibile è diventato possibile.»

«Il non prevedibile è diventato realizzabile.»

Una comunicazione telefonica: incredulità, impotenza, tristezza, spavento, rabbia, paura,... emozioni che si accavallano, che impediscono di capire, di reagire, di controllare la situazione. Nel marasma di sensazioni confuse un solo pensiero emerge: domani la vita nell'istituto scolastico riprenderà, apparentemente come tutti i giorni, ma con la consapevolezza che nulla sarà come prima dopo quella tragedia, senza quell'allievo, quegli allievi, quel collega,... Un vuoto profondo, un senso di perdita incalcolabile, di abbandono. Cosa fare? Informare? Chi? Cosa dire? Come dire? Come contenere il dolore degli allievi? Dei colleghi? Dei genitori? Il nostro dolore?

Uno scenario non così irrealistico e, in una società come la nostra, che tenta in tutto e per tutto di esorcizzare la morte, quando ci si trova confrontati così duramente con un evento traumatico ci si sente completamente sprovvisti, persi, soli, impreparati, privi di risorse.

La scuola, luogo di accoglienza, non può sottrarsi al delicato compito di offrire protezione, sicurezza, contenimento in situazioni di eventi traumatogeni e deve essere in grado di tenere conto delle sofferenze psichiche di chi è stato toccato direttamente dall'evento traumatico, ma pure di chi ne è stato testimone o di chi è in relazione con la «vittima». La dott.ssa Perren-Klingler, nell'introduzione del suo libro «*Maux en mots*»<sup>3</sup> sottolinea, a questo proposito, che i non professionisti della salute mentale possono intervenire con successo e con onestà in situazioni traumatogene, se sono ben preparati, così come l'hanno dimostrato anche numerosi insegnanti.

In seguito ad esperienze particolarmente traumatiche che hanno visto coinvolte diverse sedi del Cantone, è nata la necessità di organizzare un corso sulla gestione dello stress psichico in eventi traumatogeni. Sono

stati invitati a dirigere il corso la Dott.ssa Gisela Perren-Klingler e il dott. Luca Genoni che hanno accompagnato i partecipanti, sull'arco di due giornate, a raggiungere i seguenti traguardi:

- conoscere la fenomenologia delle reazioni naturali e patologiche in bambini, adolescenti e adulti, che insorgono immediatamente dopo eventi traumatogeni;
- gestire queste reazioni;
- capire il momento più opportuno per chiedere l'intervento di professionisti specializzati.

Il corso ha avvicinato i partecipanti alla tecnica del DEBRIEFING, intervento breve che si svolge in due incontri. Il primo avviene rapidamente, subito dopo l'evento traumatico, al massimo 72 ore più tardi e nella misura del possibile nella settimana che segue, per riordinare il vissuto traumatico e rilevarne le emozioni ad esso legate in modo da poterle riporre nella memoria remota. Il secondo incontro ha luogo dopo 6-8 settimane e serve a rivalutare la situazione personale di chi ha subito il trauma. Se al termine dei due incontri persistono disturbi o si sono aggravati con l'acutizzarsi di uno stato depressivo, di iperattività, di consumo di sostanze psicoattive,... significa che il trauma non è stato assorbito, superato e pertanto sarà necessaria la delega a servizi e a professionisti specializzati.

Dopo una breve introduzione alla psicotraumatologia, con particolare riferimento al significato di trauma, parola greca che etimologicamente significa «ferita», «piaga» e che, attualmente, nel DSM-IV si definisce come la conseguenza fisica o psichica di un evento fuori dalla norma, pericoloso e minaccioso l'integrità della persona o di un gruppo di persone (evento vissuto o con il quale si è stati confrontati), i relatori propongono una possibile risposta salutogenica allo stress provocato dal trauma. Parlano innanzitutto di sopravvissuti, piuttosto che di vittime, invitano a considerare le risorse piuttosto che la patologia e sono animati dalla convinzione ottimistica che la vita deve e può riprendere anche dopo un evento traumatogeno. La storia stessa ci ha più volte mostrato che l'essere umano dispone di capacità e di risorse che gli permet-

tono di fare fronte a situazioni estreme, di reintegrarlo nella vita quotidiana, di crescere interiormente, ritrovando un ritmo di vita e una visione positiva verso l'avvenire, restando sì toccato, ma non spezzato. Questa capacità di recupero, detta *resilienza*, può venire stimolata e rinforzata grazie a un intervento precoce. A questo proposito i relatori si soffermano su alcune regole di base affinché l'intervento sia efficace e, dopo aver dato un'informazione adeguata sulle diverse reazioni al trauma da considerarsi nella norma, stimolano ad accompagnare chi è stato duramente colpito, a rievocare il passato con il presente e con il futuro, attraverso una relazione empatica. Sottolineano l'importanza di mettere in atto un ascolto attivo in modo da condividere le emozioni che debordano, contenendole, arginandole senza lasciarsi invadere. È infatti grazie alla parola, al racconto guidato, via via sempre più strutturato, che è possibile, ricordando quanto è avvenuto con un ordine cronologico degli avvenimenti, aiutare chi ha subito un evento traumatico. È il rompere il silenzio, la solitudine, il ripiegamento su se stessi, dapprima attraverso un racconto reale, coerente, cognitivo, centrato sui fatti, che aiuta ad allontanarsi dal caos generato dalle emozioni. Soltanto in un secondo momento viene dato spazio alle emozioni sentite, quali la paura, il terrore, l'orrore, la vergogna,... e il nominarle, il riuscire a dar loro significato permette di dividerle con chi è accanto, senza più esserne soggiogati.

Durante il corso, i partecipanti sono stati invitati a più riprese a mettere in pratica i concetti teorici, esercitando l'uso di un linguaggio adeguato, dopo aver riconosciuto e distinto il linguaggio prettamente cognitivo da quello emotivo. Ciò ha portato all'elaborazione di un frasario salutogenico, imparando una nuova modalità di comunicazione con enunciati del tipo «è vero, non possiamo far nulla di concreto per il vostro compagno che è morto...», dove, in un primo momento, viene messo l'accento sull'esame reale attraverso un confronto con i fatti e che, in seconda battuta, dà speranza e senso: «...è altrettanto vero che possiamo stare accanto a sua sorella; così sentirà di avere tanti amici».



Per gestire lo stress, è pure utile riportare l'attenzione sul soma (sul corpo) con la consapevolezza che «è la mente che governa il cuore ed è il cuore che modula la mente in modo condiviso». Attraverso il controllo della respirazione infatti, è possibile evitare il debordare dell'ansia, che può provocare iperventilazione, formicolio agli arti e persino svenimenti. Durante il corso è stato pure dedicato del tempo per apprendere a «guidare» la respirazione con una presenza, con uno sguardo che governa, che contiene, in modo da accompagnare chi ha subito un trauma a ricentrarsi su sé stesso e a ritrovare le risorse per guardare avanti.

L'elaborazione di un rito condiviso che chiude con il passato e apre al futuro, tramite un atto creativo che contribuisce a creare ordine, scacciando il caos e il caos, verso una rinascita, è stato l'ultimo tema proposto, prima di affrontare la gestione dello stress psichico in eventi traumatici a livello di sede scolastica.

Preparare un concetto di gestione a livello di sede scolastica, confidando nei propri mezzi, dopo aver conosciuto, valutato, esercitato specifici metodi d'intervento, è stato l'argomento che ha riportato i partecipanti, verso la fine del corso, a riappropriarsi del proprio ruolo nella pratica scolastica, permettendo quelle sicurezze organizzative necessarie in situazioni traumatogene. La consapevolezza che la scuola continua ad esistere, malgrado l'evento, riattiva l'allievo-soggetto, reintegrandolo nella quotidianità, permettendogli di ritrovare il ritmo di sempre e di guardare avanti. Secondo i coordinatori del corso, allo scopo di evitare ulteriori danni è importante non mentire, per non aumentare il caos, e dare le corrette informazioni in modo chiaro al fine di contenere la situazione. Invitano inoltre a prevedere un team «gestione di crisi» che metta in atto un progetto per l'elaborazione dell'evento e definisca un responsabile che informi i docenti, un responsabile che prenda contatto con i familiari e un responsabile per i contatti con i mass-media. Verranno a questo proposito preparate delle lettere tipo da indirizzare ai genitori e ai mass-media, da adattare e completare in caso di necessità.



Foto TiPress/S.G.

Un'attenzione particolare viene attribuita al ruolo del docente di classe, responsabile di informare e tranquillizzare i propri allievi. Sarebbe necessario che il docente sappia mantenere un ambiente altamente strutturato preparando le lezioni minuziosamente, arrivando in classe prima degli allievi in modo da accoglierli, parlando con un tono chiaro e ad alta voce, sottolineando i comportamenti positivi, sostenendo le attività extra-scolastiche, ... con un atteggiamento di accoglienza e di contenimento che possa far sentire gli allievi protetti e rassicurati.

Con gli allievi è auspicabile mantenere una continua relazione vigile in modo da riconoscere eventualmente l'allievo a rischio elevato che necessita di particolare attenzione e di aiuto individualizzato.

In conclusione l'obiettivo di un *debriefing* è innanzitutto quello di prevenire la cronicizzazione di reazioni normali allo stress e reperire rapidamente dei sintomi che necessitano di un'attenzione particolare con l'aiuto specifico da parte dei professionisti.

L'intervento si rivela inoltre un'occasione per esprimere e condividere

una sofferenza personale particolarmente viva e dolorosa.

Il *debriefing* è dunque un intervento breve che permette di prendere una distanza benefica nei confronti di un avvenimento difficilmente vissuto, permette di rilegare l'avvenimento nel passato e aprire una porta sul futuro: un mezzo di prevenzione che mira ad evitare l'apparizione di sintomi post-traumatici cronici.

\*Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico del Mendrisiotto

## Note

1 Dott.ssa Gisela Perren-Klingler. Pedopsichiatra. Ex delegata del comitato della Croce-Rossa, fondatrice dell'Istituto Psicotrauma Svizzero (IPTS), membro del Comitato europeo per la prevenzione della tortura a Strasburgo dal 1993 al 2001. Formatrice nella prevenzione e nel trattamento in seguito ad eventi traumatici.

2 Dott. Luca Genoni. Psichiatra con formazione sistemica e umanistica, specialista in psicopatologia. Contitolare di una società di coaching e consulting con il prof. Paolo Pagani, docente in filosofia all'Università di Venezia.

3 Perren-Klingler, Gisela, *Maux en mots. Debriefing: modèles et pratiques*. Lausanne, Edition Institut Psychotrauma, 2002.

# Esperienze di Pet Therapy nella scuola speciale: un cane in classe

di Mauro Taglioni\*

Da più di vent'anni lavoro nelle scuole speciali cantonali in qualità d'insegnante. Mi sono stati affidati ragazzi con un leggero ritardo intellettuale, con importanti disturbi del comportamento e dello sviluppo della personalità. Alcuni di loro arrivano nella scuola speciale con un bagaglio di delusioni, accumulate nel quotidiano confronto con gli altri, tale da scatenare una serie di reazioni difensive che compromettono un equilibrato sviluppo personale e sociale.

La mia esperienza mi ha portato alla convinzione che soltanto nel processo di costruzione della relazione interpersonale si mette in moto il processo d'apprendimento. È in questo contesto che l'animale è un collaboratore insostituibile. Egli favorisce lo scambio tra le persone fungendo da mediatore emozionale.

L'uso terapeutico degli animali da compagnia ha preso avvio negli anni sessanta quando lo psichiatra Boris Levison ha presentato nel suo libro "The dog as Co-Therapist" (Il cane come co-terapeuta) le basi teoriche che spiegano i benefici che si possono trarre dalla compagnia degli animali. Dagli anni sessanta in poi si sono moltiplicati i progetti terapeutici che implicano l'impiego di un animale. In Ticino sono nate molteplici iniziative che hanno visto l'animale quale protagonista: dai centri di rieducazione equestre ad associazioni che promuovono attività assistite con animali.

Personalmente mi occupo da diversi anni, all'interno delle scuole speciali del Luganese, dei progetti d'Attività Assistita con Animali (AAA). Sperimentazioni rese possibili grazie al sostegno dell'Ufficio dell'educazione speciale, dell'ispettore scolastico del Sottoceneri e di alcuni membri dell'Associazione Svizzera Cani da Terapia che hanno messo a disposizione il loro tempo e le loro competenze in forma di volontariato. Io prediligo il cane, che per sua natura è quello che più si presta all'attività in classe: prova piacere a seguire il suo conduttore ovunque, è attivo nella relazione eterospecifica.

Tra questi progetti ho deciso di presentarne due che mi sembrano particolarmente significativi.

Il primo riguarda un intervento individuale. Cinque anni fa è arrivato nella mia classe Marc (nome fittizio), che dall'età di quattro anni non parlava con nessuno in ambito extrafamiliare. La diagnosi che lo accompagnava era quella di mutismo selettivo. Il mutismo selettivo è un disturbo emotivo che insorge solitamente al momento dell'ingresso del bambino nella scuola materna e lo porta a utilizzare il linguaggio uni-

camente con alcune persone scelte generalmente nell'ambito familiare. Marc è arrivato in Svizzera all'età di quattro anni ed è stato subito inserito nella scuola dell'infanzia. Fin dall'inizio non ha comunicato con i compagni e con l'insegnante. L'assenza di linguaggio è stata attribuita alla non conoscenza della lingua italiana. Ben presto altri sintomi hanno evidenziato la complessità del disturbo. Marc è stato, ciò nonostante, iscritto alla scuola elementare, che ha frequentato fino all'età di otto anni. Il mutismo ha compromesso però l'apprendimento scolastico e quindi il bambino è stato inserito in una classe speciale. Dopo un'attenta analisi del problema ho deciso d'iniziare con Marc un progetto di Pet Therapy (PT): una volta alla settimana ho lavorato con lui, alla presenza del cane, in un locale distante dall'aula scolastica. Quale attività gli ho proposto dei giochi dove l'uso della parola non era necessario. Dopo un primo incontro taciturno, al secondo incontro, Marc mi ha raccontato di getto tutte le sue esperienze legate agli animali. Mi ha parlato del proprio cane lasciato al paese d'origine, degli animali della nonna e così via. La presenza del cane ha svolto la funzione di rompighiaccio; da quel momento ho fatto parte anch'io della sua sfera comunicativa. Abbiamo continuato quest'attività di PT per un intero anno scolastico. La relazione si è approfondita sempre di più in modo tale che ho potuto parlare con lui anche al di fuori del momento individuale. Il cane era spesso presente durante le lezioni in classe e partecipava a giochi di gruppo. Durante una di queste attività Marc ha avuto il coraggio di parlare non più solo con me, come aveva fatto fino a quel momento, ma all'orecchio di un compagno. Non sto a dilungarmi raccontando tutte le strategie che ho messo in atto per portare la parola dall'ambito individuale a quello del gruppo. Alla fine del primo anno scolastico Marc rispondeva ai compagni, partecipava a giochi che implicavano l'uso del linguaggio, salutava le persone che arrivavano in classe. Restava in ogni modo passivo e silenzioso per la maggior parte del tempo. Durante il secondo anno ho pensato di lavorare con il cane per eccellenza: il pastore tedesco. Mi sono rivolto all'Associazione Svizzera Cani da Terapia dove ho potuto trovare un animale e un conduttore ideali. Quest'ultimo, un uomo anziano, rappresentava, agli occhi di Marc, il nonno. Il cane, a sua volta, rispondeva a comandi inventati che non avevano un significato nell'uso corrente della lingua. Marc per comunicare con il cane doveva impa-



rare un nuovo codice. In questo modo, del tutto naturale, ho ricreato una situazione simile a quella che il bambino aveva vissuto al suo arrivo nel nostro paese. Durante l'intero anno scolastico, al ritmo di un incontro settimanale, è nata e cresciuta una relazione fatta di gioco, passeggiate, chiacchiere, che gli ha permesso di diventare sicuro di sé, attivo e propositivo. Ora Marc si trova a suo agio in tutti gli ambienti, parla con tutti senza problemi, il suo inserimento sociale è perfettamente riuscito.

Il secondo progetto riguarda un'attività di gruppo. Quattro anni fa, in collaborazione con una collega, è nato un progetto di AAA in una classe composta da quattro alunni. Il loro importante deficit dello sviluppo intellettuale, i loro problemi sensoriali, motori e psicologici erano tali che le relazioni sociali erano possibili solo per il tramite dell'insegnante. In questo piccolo gruppo è stato introdotto, per un'ora e mezza alla settimana, un cane. Lo scopo era quello di creare attorno all'animale un centro d'interesse tale da suscitare conversazioni e progetti spontanei tra gli allievi. In un primo momento abbiamo permesso a tutti i bambini di avere contemporaneamente accesso al cane. Ci siamo subito resi conto però che quest'approccio comportava parecchi inconvenienti. Tutti volevano fare qualcosa e le esigenze individuali non potevano essere soddisfatte. Emergevano delle emozioni quali paura, stupore, invidia, rabbia, che non potevano essere elaborate. Per la conduttrice era difficile avere il controllo sull'animale, indirizzare le possibili attività, aiutare i bambini a capire il linguaggio del cane. Per noi docenti era difficile contenere l'esuberanza di alcuni bambini. Alla fine delle singole attività i bambini non erano soddisfatti e nascevano dei momenti di grande tensione.

Abbiamo quindi deciso di concedere uno spazio e un tempo individuale in modo tale che ogni partecipante avesse la possibilità d'entrare in contatto con l'animale secondo modi, ritmi e tempi personali. Un bambino a turno si occupava del cane mentre gli altri svolgevano delle attività scolastiche seduti al proprio posto. Questo ha permesso a tutti di approfondire la relazione con l'animale, di osservare quello che ognuno faceva, di imitare e infine di condividere le esperienze. È nata così una collaborazione spontanea tra gli allievi. Abbiamo quindi introdotto dei momenti decisionali dove tutti assieme discutevamo su come utilizzare il tempo a disposizione e decidevamo le attività da svolgere in

comune. Nel secondo anno d'attività abbiamo introdotto un altro cane con un temperamento completamente diverso dal primo per stimolare l'attività fisica, il gioco e per interrompere dei comportamenti che avevano assunto forma di stereotipia. Con due cani che si muovevano liberamente in classe si moltiplicavano gli scambi relazionali tra gli allievi. Al gioco si alternavano momenti di rilassamento, nascevano collaborazioni per raggiungere obiettivi comuni, per risolvere problemi. Ogni bambino rispettava quello che il compagno stava facendo e solo raramente nascevano dei contrasti. Abbiamo assistito alla messa in atto di simpatiche strategie per accaparrarsi il beniamino del momento. Contemporaneamente, a livello scolastico, l'appuntamento con l'animale ha favorito l'organizzazione del tempo, la scrittura e la comunicazione attraverso l'uso di pittogrammi. Durante la settimana i bambini facevano progetti e discutevano sulle attività con i cani, ricordando momenti emotivamente importanti. Anche a livello individuale abbiamo riscontrato dei benefici: ad esempio l'AAA ha permesso a un bambino sordo di dialogare in modo corretto dando un senso al linguaggio dei segni.

Dalle diverse esperienze di AAA che hanno coinvolto, sull'arco di diversi anni, una trentina di allievi delle classi speciali posso affermare che il cane rappresenta un elemento di scambio affettivo, uno stimolo alla comunicazione. È un rinforzo positivo e gratificante agli sforzi profusi dai bambini in ogni campo. Favorisce la presa di coscienza delle proprie emozioni, infonde fiducia in sé. È un supporto alle relazioni sociali e contribuisce a creare in classe un clima disteso e collaborativo. L'animale rappresenta una fra le possibili risorse che mi permette di affrontare i problemi quotidiani che incontro nel mio lavoro. I limiti dell'esperienza sono dati dall'animale stesso e dalla sua capacità di resistere alle sollecitazioni. In quanto essere vivente gli devo rispetto, non posso sfruttarlo a mio piacimento. Devo garantirgli l'integrità fisica e psichica. Non da ultimo, mi sembra doveroso evidenziare che un animale da solo non fa terapia: occorre un progetto d'intervento che si basi sull'attenta analisi dei problemi, sulle forze disponibili, sulla possibilità di stabilire nell'ambiente della classe una sana ed equilibrata relazione tra il bambino, l'animale e il docente.

*\*Docente alle Scuole speciali cantonali di Lugano*



# Di vita e di Pieve

di Cristiana Lavio\*

Carlo Anselmini e Franco Ferrari, entrambi docenti da una quarantina d'anni, entrambi capriaschesi: testimoni dei cambiamenti che hanno trasformato la valle, hanno vissuto molteplici esperienze scaturite dal loro impegno in campo professionale, sociale e politico, esperienze che li hanno resi più consapevoli, più sensibili, senza dubbio interiormente più ricchi. Li conosciamo ora attraverso una pubblicazione, *Di vita e di Pieve*<sup>1</sup>, promossa dalla Scuola media di Tesserete: si tratta di una raccolta di racconti che riportano con mirabile tecnica stilistica aneddoti, emozioni e riflessioni, la cui lettura risulta estremamente piacevole poiché si avvale qua e là di immagini poetiche in una disincantata e pur commovente osservazione della vita, del tempo che scorre e che cambia inesorabilmente la realtà.

Due percorsi intrecciati quelli di Anselmini e Ferrari, che mostrano affinità e al tempo stesso divergenze: parimenti le due parti che costituiscono il libro presentano, l'una rispetto all'altra, significative analogie ma anche sostanziali differenze.

Tra i testi di Anselmini troviamo pagine autobiografiche, componimenti lirici e narrazioni; meramente autobiografica è invece la produzione scritta di Ferrari, che già vinse con il suo racconto *Ra Nisciòra* il concorso radiofonico «Na storia in poch righ». Pur con uno stile diverso, gli autori ci raccontano a volte le stesse vicende<sup>2</sup>, avvertiamo in alcune loro parole la medesima nostalgia per quel mondo antico di cui custodiscono carezzevoli ricordi, traspare in egual misura l'affetto per i loro luoghi.

Lo sguardo nostalgico al passato affiora già nel primo racconto di Ferrari – giustamente posto in apertura – introducendo il tema di quel «mondo vecchio» ormai scomparso, che torna tra le righe a più riprese, come un leitmotiv, in modo del tutto esplicito: «Erano gli anni dei tempi lunghi, della vita marcata dal tempo e dalle stagioni: il sole, l'acqua, la terra. Poi tutto ha cominciato ad andare troppo in fretta: il tempo e le stagioni hanno contato sempre meno; e anche il sole e anche l'acqua e anche la terra.

*Del mondo vecchio, di ciò che c'è stato prima, quelli che come me sono nati negli anni quaranta, hanno fatto in tempo a vederne l'ultimo scorcio, a viverci dentro un po' e forse proprio perché l'abbiamo guardato con gli occhi dell'infanzia, forse perché non ne abbiamo condiviso le fatiche e le rinunce, forse perché è durato così poco, ci sembra che fosse tanto bello.»<sup>3</sup>*

La cultura contadina e religiosa di quegli anni, che dava al focolare domestico un valore pregnante, rivive nelle suggestive pagine di Ferrari. L'avvolgente intimità della casa diventava, alla fine della giornata, un susseguirsi di gesti lievi e consueti, in un ambiente rassicurante in cui il tepore della famiglia riunita era fonte di quiete e di serenità: «Era l'ora delle letture, della decina e dei silenzi; il rullio della Singer cullava le mie fantasie e raggomitolato accanto al fuoco, fra gente mia, in questa casa saldata alle altre di un paese accovacciato fra le falde di una montagna mansueta, ho assorbito tanta di quella sicurezza, da averne per tutta la vita.»<sup>4</sup>

La rievocazione di vicende ed emozioni non è mai artificialmente sentimentale nei testi di Ferrari, e il lettore non vi troverà soltanto reminiscenze nostalgiche. Sovente tra i commoventi e poetici ricordi si fanno spazio le riflessioni, come nel racconto *Il mondo nuovo*, in cui emerge una consi-

derazione di tipo sociologico: insieme al paesaggio, alle attività e alle abitudini, è cambiato anche e soprattutto il rapporto tra le persone, il loro stare insieme, che è divenuto sempre meno frequente, sempre meno importante. La comparsa delle antenne sui tetti delle case ha segnato l'avvento della nuova era, di quel «mondo nuovo» dominato dalla tecnologia, che ha rubato la magia dei racconti, dell'ascolto e dei silenzi. Così, quando nelle case è entrata la televisione, la gente «ha chiuso la porta» ed ha smesso di condividere i momenti ricreativi: divenuti meno usuali le occasioni di ritrovo, la collettività si è gradualmente disgregata. Dove prima c'erano i campi e i prati, sono sorte case «con recinzioni ed alte siepi», quasi a voler marcare l'allontanamento tra le persone, lo smembrarsi della popolazione del villaggio<sup>5</sup>.

I testi di Ferrari rappresentano una testimonianza innegabilmente degna di interesse: insieme alle pagine che ricordano le antiche tradizioni della civiltà rurale, vi sono spaccati di storia locale spesso intrisi di spassose narrazioni di episodi non necessariamente straordinari, ma riportati con abile leggerezza e con descrizioni qua e là macchiettistiche che rendono la lettura gradevole e vivace, mai tediosa.

Ferrari – come il collega Anselmini – ha lavorato in veste di docente anche in terra africana. Il soggiorno in Ciad durato un paio d'anni viene presentato come la realizzazione di un progetto che ha preso forma nel corso degli anni, generato da una sorta di inquietudine, da un persistente pensiero rivolto alle persone meno fortunate, che ogni giorno devono affrontare il dramma della povertà con le sue tragiche conseguenze. In quel mondo lontano, l'autore ritrova anche una parte di sé, quella parte intimamente legata alla propria terra: «Se mi chiedessero i motivi profondi che trent'anni fa mi hanno spinto in Africa farei fatica a rispondere, ma oggi penso che sia stato anche per ritrovare quei campi, quel gesto rapido per rincalzare i semi con il piede, quelle donne accoccolate presso il fuoco, quelle lampade a petrolio, quelle povere capanne, quell'ambiente diverso sicuramente nell'aspetto, ma tanto uguale al nostro mondo antico, quello che non avevamo fatto in tempo a vedere, ma che ci avevano raccontato nei dettagli, le sere d'inverno presso il camino e d'estate sugli scalini ancora caldi di sole».<sup>6</sup>

Basta semplicemente capovolgere il libro per trovarsi di fronte a un'altra raccolta di racconti, per intraprendere un altro viaggio letterario. Protagonista degli scritti di Anselmini è la vita che scorre inesorabilmente, senza possibilità di arrestare il tempo, la vita che è fonte di appassionanti e liete esperienze, ma anche di affliggenti prese di coscienza. *Tempus fugit* e a volte resta solo la nostalgia per il passato, quando tutto si mostra profondamente mutato anche soltanto per la scomparsa di una linea tramviaria. Il racconto *Il tram*, abilmente costruito con ripetizioni anaforiche, è un esempio dell'intensità espressiva che caratterizza questi racconti: il testo – in prosa ma con qualche parte in versi – ha un forte potere evocativo, poiché si fonda su una minuziosa descrizione di immagini che appaiono immutabili («uguali le stazioni», «uguale la gente», «uguali i sassi, le cunette, i muri delle arcate dei ponti», «uguali le carrozze e le locomotive», ...) e che si pongono in rapporto antitetico con il fluire della vita («solo noi cambiavamo,



anche se impercettibilmente, a ogni corsa del tram»<sup>7</sup>. Si intuisce in alcune pagine di Anselmini il desiderio di arrestare – anche semplicemente attraverso lo scatto di una fotografia – il tempo che scorre, per rendere determinante e definitivo qualcosa di effimero, per riuscire a cogliere quegli attimi magici della vita che rendono un apparente gesto banale qualcosa di molto più eloquente, in quanto espressione del sentimento esistenziale. E il gioco delle bocce viene allora visto sotto una luce diversa, che valica i limiti dell'apparenza e conferisce a quel momento ricreativo un significato ben più denso: «Se li avessi fotografati nell'attimo in cui la boccia si staccava dalla loro mano e tutta l'attenzione e la speranza, ancora per un istante legate al movimento, già salivano sui visi e penetravano negli occhi a scrutare il campo e il successo, o l'insuccesso, della giocata, oggi avrei un tassello magico della loro vita.»<sup>8</sup>

Nondimeno il motivo del tempo che fugge – e dell'inestimabile valore dell'attimo presente – è solo uno dei profondi significati che si possono cogliere nei testi di Anselmini. Rendere conto dei contenuti dei suoi racconti in questa sede sarebbe troppo riduttivo, giacché la raccolta è eterogenea e ricca di sfaccettature, vario il genere e vario anche lo stile. Basti affermare che, a livello generale, le pagine di Anselmini raccontano la complessità della vita, con le sue difficili ed ineludibili tappe: la crescita, la maturazione attraverso la scoperta – a volte amara – dell'amore, la morte delle persone care, il dolore; l'esistenza insomma, fatta di desideri e di sogni, ma anche di disinganni e di dolorose perdite.

Merita tuttavia almeno un breve accenno il racconto *Mal d'Africa*, che riferisce dell'esperienza africana dell'autore. Il passaggio che viene qui di seguito riportato offre un toccante ritratto della drammatica realtà del Congo, da cui peraltro traspare anche il fascino di quella terra; il tu a cui l'autore si rivolge – che non è altri che se stesso – rende il testo fortemente lirico e sentimentamente sincero, come un'intima confessione: «E come ogni sera saresti poi tornato e dentro, nel buio della tua stanza, avresti scritto a casa e alle tue figlie.

Avresti parlato delle bidonvilles di Kinshasa con case di fango e

lamiere, sempre più vicine le une alle altre, senza acqua e latrine, dove migliaia di disoccupati s'ammassavano nella polvere della stagione secca e nel fango di quella delle piogge, cancellando in birra, alcool e violenza il ricordo dei loro lontani villaggi ai bordi delle piste dove ormai non si accettava più di vivere.

[...] Avresti raccontato dei gruppi di storpi fuori dai ristoranti che ti venivano incontro con le stampelle e ti supplicavano «Ho fame!» con gli occhi che nel buio erano ancora più grandi. E dei bambini che nella puzza e nel marcio delle discariche frugavano tra resti di cibo.

Avresti cercato di fargli sentire e vedere i colori dei mercati brulicanti di odori, quando sono più belli nelle notti di plenilunio e dalla foresta echeggiano suoni e canti ritmati.

E, come ogni sera, ti saresti chiesto se davvero sarebbe cambiato qualcosa e se il tuo lavoro aveva davvero un senso.»<sup>9</sup>

Proporre qualcuno dei racconti di questo doppio volume a scuola può rappresentare un'occasione per soffermarsi a riflettere con gli allievi sulle profonde e rapide trasformazioni che il Ticino ha conosciuto negli ultimi sessant'anni, su realtà avulse e lontane dalla nostra moderna civiltà, sui sentimenti che colorano la vita.

Il libro è adatto a tutti: i testi non presentano asperità alla lettura e lo stile narrativo sciolto e dinamico li rende estremamente avvincenti. Il lettore potrà dunque trovarvi pagine godibilissime, di cui molte accessibili anche ai più giovani.

\*Docente di italiano  
alla Scuola media di Tesserete

## Note

1 Carlo Anselmini e Franco Ferrari, *Di vita e di Pieve*, Edizioni Fontana, Pregassona, 2004. I racconti sono illustrati con le acqueforti di Paolo Foletti. Il volume può essere acquistato nelle librerie del Cantone o comandato presso l'editore Fontana a Pregassona.

2 Si vedano il racconto di Anselmini e quello di Ferrari dal medesimo titolo *Vacanze rumene*.

3 F. Ferrari, *Il mondo vecchio*, in *op. cit.*, p. 9.

4 F. Ferrari, *Serate d'inverno*, in *op. cit.*, p. 24.

5 Cfr. F. Ferrari, *Il mondo nuovo*, in *op. cit.*, p. 68.

6 F. Ferrari, *L'Africa*, in *op. cit.*, p. 85.

7 Cfr. C. Anselmini, *Il tram*, in *op. cit.*

8 C. Anselmini, *Le bocce*, in *op. cit.*, pp. 54-55.

9 C. Anselmini, *Mal d'Africa*, in *op. cit.*, p. 39.

# Sul legame fra etica ed educazione

## Un saggio di Lina Bertola<sup>1</sup>

di Franco Zambelloni\*

Il recente saggio di Lina Bertola si può leggere in due modi: come un approccio divulgativo all'atteggiamento filosofico e come una riflessione sull'educazione e il suo compito di formazione dell'individuo. Il libro sviluppa entrambi i temi: l'invito alla problematizzazione filosofica dei saperi fa da parte propedeutica alle considerazioni sulla pratica educativa e sull'impegno etico che essa comporta.

L'unità del testo è garantita da una sorta di *fil rouge* che percorre il volume: la metafora platonica del «volgere lo sguardo altrove, rovesciare la direzione dello sguardo». Nel contesto originario del VII libro della *Repubblica*, la metafora è un invito a non ritenere che questo mondo terreno, così come ci è dato dall'evidenza empirica, sia l'unica realtà e l'assoluto vero. L'uomo deve imparare a guardare il cielo e a cogliere un'altra realtà, unicamente intelligibile, oltre l'apparenza di quella sensibile.

Lina Bertola dilata il senso dell'esortazione platonica, pur rimanendovi sostanzialmente fedele. Occorre imparare a guardare al di là dei nomi, delle parole, delle certezze consolidate dei luoghi comuni e delle credenze condivise. Occorre – avrebbe detto Francesco Bacone – liberarsi degli idola, degli inganni spacciati per veri dall'abitudine, dalla tradizione, dalla superficialità dell'ignoranza.

La prima parte del libro della Bertola analizza alcuni di questi «idoli», per esemplificare la pratica del «*regard questionnant*», dello sguardo indagatore che occorre imparare a rivolgere agli oggetti del nostro sapere: cosa intendiamo quando spendiamo con disinvoltura le parole «natura» o «natura umana»? Con uno stile discorsivo e gradevole, la Bertola smonta a poco a poco l'apparente chiarezza di questi termini e mostra che nell'uso irreflessivo e nei luoghi comuni in cui si iscrive ufficialmente il loro significato si celano trappole fuorvianti, che ci inducono a dare per scontato e conosciuto qualcosa che invece rimane fortemente problematico.

La tesi di fondo è, dunque, che occorre imparare a problematizzare quel che abitualmente diamo per scontato: è l'atteggiamento filosofico del recupero della «meraviglia», dalla quale Platone e Aristotele facevano derivare la filosofia.

La finalità di questo recupero della curiosità problematizzante è duplice: da un lato, esso dovrebbe contribuire allo sviluppo dell'individuo, ossia della sua pienezza intellettuale, socio-affettiva, morale; dall'altro, dovrebbe indicare alla scuola e agli insegnanti il modo per far partecipare l'allievo alla personale costruzione di quei saperi che, altrimenti, rischierebbero di imporsi dall'esterno, come oggettività date e acriticamente assunte per vere.

Inoltriamoci un poco in queste due direzioni.

Con un linguaggio accattivante e piano, conforme all'intento divulgativo dell'opera, la Bertola introduce il lettore ad alcuni dei temi più frequenti del discorso filosofico e sociologico contemporaneo. Qualche esempio: le parole messe in circolazione da una cultura divengono «cose», acquistano un valore oggettivo e si sostituiscono alla realtà; il soggetto rimane così imprigionato dentro «saperi» che gli si impongono come «veri» e tendono a sottrarsi all'analisi critica; la visione meccanicistica della scienza moderna ha ridotto la natura a meccanismo, allontanandoci dalla comprensione e dal sentimento della vita; l'uomo è soggetto in parte biologico, in parte culturale, e i due

versanti tendono a una dannosa divergenza nella dispersione attuale dei saperi scientifici; il sapere medico tende a considerare l'oggettività dei dati clinici e non più l'esperienza della malattia nel suo vissuto soggettivo; la civiltà contemporanea si è costruita sul crescente dominio di una natura meccanizzata, derivandone strumenti utili ma perdendo di vista i fini; in questa operazione di assoggettamento tecnologico della natura ha trionfato una visione utilitaristica che induce ad apprezzare solo quel che è immediatamente spendibile a fini pratici; il soggetto diviene così sempre meno «individuo» e sempre più conforme al modello dell'uomo-massa.

Sono temi introdotti con leggerezza discorsiva, ma dietro i quali si possono agevolmente riconoscere molte delle voci più note della cultura filosofica e sociologica del Novecento (da Nietzsche a Foucault, Morin, Bergson, Simmel, Illich, Horkheimer, Adorno, Fromm ecc.).

Questa perlustrazione di temi e di polemiche ampiamente circolanti negli ultimi quarant'anni ha lo scopo di aprire gli occhi del giovane su quelle che possono apparire ovvietà, finché non se ne scopre il lato d'ombra, scavando dietro l'evidenza apparente creata dai luoghi comuni e dal linguaggio d'uso: «Esaminate un po' più da vicino con uno sguardo interrogativo (*regard questionnant*), le parole che impieghiamo per parlare di noi, della vita e dei nostri atteggiamenti verso le diverse situazioni che ci si presentano si sono rivelate come grandi inferriate chiuse... sui giardini segreti dell'etica» (p.87).

Lo sbocco di questo percorso intellettuale è dunque etico, perché ha come scopo quello di produrre un individuo capace di assumere consapevolmente le proprie scelte, le proprie decisioni; capace, insomma, di autonomia nella gestione della sua esistenza e nella partecipazione sociale. La seconda direzione imboccata dall'autrice porta verso la scuola e il suo compito di formazione.

Va da sé che tocchi anche alla scuola formare individui, nel senso che s'è detto. Resta il fatto, peraltro, che la scuola d'oggi è ammalata e insidiata anch'essa dall'utilitarismo del nostro tempo (Lina Bertola cita ad esempio l'importanza data all'insegnamento delle lingue straniere, da apprendersi per la loro funzione pratica e per il loro valore di scambio comunicativo, con la conseguente predilezione dell'inglese).

Ma la scuola può anche essere un «altrove simbolico» (p.108), dove sia possibile restituire all'allievo un ruolo di «proposta, creazione, proiezione di idee». La scuola deve ritrovare il coraggio di far posto a tutto quel che la cultura utilitaristica giudica inutile: «È questa la sfida dell'educazione, il suo gesto di libertà che è anche un gesto d'amore» (p.117).

Si tratta, anche qui, di rovesciare lo sguardo: il processo di apprendimento non deve presentare i saperi come esistenti all'esterno dell'individuo: «Imparare a guardare i saperi ponendo loro domande può condurci alla consapevolezza che i nostri sguardi sono onnipresenti e che il senso delle cose va ritrovato dentro di noi» (p.125). «La comprensione del sapere si compie in noi, nel nostro spirito. Occorre realizzare un autentico incontro di esperienze. Mentre il nostro spirito lavora alla comprensione dei saperi, noi possiamo cercare di riconoscere, come in uno spec-

chio, il lavoro dello spirito degli uomini che hanno cercato questi saperi» (p.124).

Un'avvertenza, per evitare di cadere nel didatticismo semplicistico e nella banalizzazione del sapere: «Per realizzare questa possibilità non siamo obbligati a relativizzare i contenuti dei nostri saperi. Non siamo obbligati, ugualmente, a trasformare tutta la cultura scientifica in una storia delle scienze [...]. Si tratta, semplicemente, di sviluppare lo sguardo interrogativo che abbiamo già applicato all'esame dei nostri comportamenti quotidiani» (ivi).

\* Docente di filosofia al Liceo di Mendrisio

## Nota

1 Lina BERTOLA, *Ethique et Education. Un autre regard*, Editions Paradigme Idea, Nice 2004.

# Comunicati, informazioni e cronaca

## Giornata nazionale delle ragazze 11 novembre 2004 Pensare al futuro

Per migliaia di ragazze di tutta la Svizzera il secondo giovedì di novembre è una giornata speciale: è la Giornata nazionale delle ragazze durante la quale esse hanno la possibilità di accompagnare il padre o la madre per una giornata sul posto di lavoro.

La Giornata nazionale delle ragazze è oramai conosciuta su tutto il territorio nazionale. Quasi la metà degli svizzeri e svizzere in età compresa fra i 15 e 75 anni conosce la Giornata. Questo è quanto emerge da un'inchiesta rappresentativa effettuata dall'Istituto Link di Zurigo. Il 97% delle persone interrogate che conoscono la Giornata delle ragazze ne ha dato un giudizio positivo.

Il grande consenso manifestato alla Giornata delle ragazze si riflette anche nelle esperienze delle ragazze che hanno partecipato. Queste alcune testimonianze raccolte fra le circa 600 ragazze che hanno partecipato alla Giornata nella Svizzera italiana: «Trovo veramente super che vi sia una giornata come questa per le ragazze», «La Giornata delle ragazze dovrebbe durare più di un giorno», «È stata una giornata favolosa che non dimenticherò mai».

La Giornata delle ragazze - un'iniziativa di 16+ progetto per i posti di tirocinio della Conferenza svizzera delle delegate

alla parità - è una campagna di motivazione che prende lo spunto dal fatto che per molte ragazze l'idea di restare professionalmente attive per tutta la vita non è affatto scontata e questo influenza e limita le loro scelte professionali.

È vero che molte ragazze riescono molto bene a scuola, ma in seguito non mettono a frutto questo successo ed approfittano in minor misura dei maschi dell'ampio ventaglio di possibili formazioni professionali.

La Giornata delle ragazze vuole stimolare le ragazze a confrontarsi con diverse carriere e biografie professionali. Non è una giornata di stage, il suo obiettivo prioritario è di motivare le ragazze a riflettere sulle loro prospettive future in generale.

Cosa fanno i ragazzi che rimangono in classe?

Nelle edizioni precedenti diversi/e docenti hanno promosso iniziative con lo scopo di rendere questa giornata speciale anche per i ragazzi. Anche quest'anno viene indetto un concorso al quale possono partecipare i/le docenti che realizzano proposte didattiche particolari destinate ai loro allievi. Sono previsti premi sotto forma di buoni acquisto per la classe. Il termine per l'invio dei progetti è il 3 dicembre 2004 (informazioni più dettagliate su [www.giornata-delle-ragazze.ch](http://www.giornata-delle-ragazze.ch)).

Ulteriori informazioni:

Progetto per i posti di tirocinio 16+,

Consulente per la condizione femminile, Residenza governativa - Bellinzona  
Tel. 091 814.43.08.

## Lautrec e il Moulin Rouge

L'attività più amata dai bambini fra i 4 e gli 11 anni è il gioco, e il gioco al Museo in erba diventa «il modo» per avvicinarli agli artisti e alla loro opera, per far nascere la curiosità di saperne di più. Ad attenderli, ci sono, infatti, delle «scatole di colori» giganti, che contengono da un lato la riproduzione di un quadro, dall'altro un gioco o una manipolazione e un breve testo che guida l'occhio. Una sperimentata «formula magica» che permette ai giovani visitatori di sentirsi protagonisti di una scoperta, li diverte e allo stesso tempo li coinvolge emotivamente. Le attività ludiche sono ideate in modo da stabilire costantemente un dialogo fra il mondo che il bambino ben conosce e quello rappresentato nell'opera.

*Lautrec e il Moulin Rouge* è una mostra ludica interattiva che i bambini possono visitare in modo autonomo. Attraverso una selezione di riproduzioni di opere di Lautrec che s'ispirano al Moulin Rouge, i giovani visitatori scoprono la vita di questo particolare artista e l'insolito mondo del cabaret. Toulouse-Lautrec è un attento osservatore della realtà e sa, con il suo sguardo indiscreto, tenero, ma anche impietoso, cogliere i personaggi in tutta la loro spontaneità. L'approccio alle opere è multisensoria-

le: la figura del bizzarro e aristocratico padre, ritratto vestito da cavaliere del Caucaso sul suo cavallo, è evocata, ad esempio, dall'odore del suo animale prediletto. Sono invece gli occhi dell'autoritratto allo specchio ad attivare un gioco di osservazione. Il mondo musicale della famosa sala da ballo parigina rivive attraverso le note del French Cancan di Offenbach che i bambini sono invitati a ballare... Altre manipolazioni attirano l'attenzione sullo stile e sulle diverse tecniche. Non mancano i manifesti, che diventano il pretesto per parlare della nascita della pubblicità.

*L'atelier.* L'attività del Museo in erba non è solo espositiva: l'atelier, infatti, propone un programma ricco e variato. Fra le novità: un laboratorio dedicato all'improvvisazione e al movimento.

*Mini Moulin Rouge.* Michele Cenzi e Nicola Foletti hanno trasformato parte del Museo in erba per stupire i bambini: come per magia essi si ritrovano a Parigi in un ambiente scintillante di luci. Sul palco, creato per ospitare delle animazioni, si possono ammirare due costumi originali di French Cancan arrivati direttamente dal Moulin Rouge. Un breve video di montaggio, prodotto da Castellinaria per l'occasione, permette di percepire il clima del mitico cabaret parigino che l'artista ha saputo rendere nella sua opera. Durante tutto il periodo della mostra, sono esposte al Museo in erba le marionette create nel 1984 da Michèle e Michel Poletti per lo spettacolo «*il sogno di Offenbach*».

Il Mini Moulin Rouge del Museo in erba può essere affittato per rappresentazioni anche al di fuori degli orari d'apertura. A proposito di *Henri de Toulouse-Lautrec* a Bellinzona:

*Teatro Sociale*, 10 dicembre 2004, «*Al Moulin Rouge con Toulouse Lautrec*» di Carlo Delle Piane; *Minimusica*, mercoledì 20 ottobre, «*il gran circo dei burattini on ice*» (Teatro Pirata di Jesi - AN); *Museo Villa dei Cedri*, 3 dicembre 2004 - 20 febbraio 2005, *Litografie di Henri de Toulouse-Lautrec*.

Per informazioni e prenotazioni (visite scolaresche, gruppi e atelier): *Il Museo in erba*, Piazza Magoria 8, 6500 Bellinzona Tel. + 41 91 835.52.54.

[www.museoinerba.com](http://www.museoinerba.com)

## WWW.MESTIERI-ALBERGHIERI.CH

### La novità - Le professioni del settore alberghiero e della ristorazione su web!

Il sito, che contiene informazioni dettagliate, fotografie, links ed una vasta offerta di servizi, si ripropone in una nuova veste grazie ad una grafica giovane ed al passo con mode e tendenze.

In seguito alla realizzazione delle nuove monografie professionali e dei diari di stage, questa non è che l'ultima delle novità proposte da GastroSuisse e Hotelleriesuisse, e si inserisce perfettamente nel nuovo concetto di comunicazione e promozione delle professioni del settore.

La messa in pratica di queste misure si affianca alla promozione degli apprendistati che partiranno nel 2005, in particolare modo con l'introduzione della figura dell'impiegato/a d'albergo e dell'impiegato/a di ristorazione.

[www.mestieri-alberghieri.ch](http://www.mestieri-alberghieri.ch) è principalmente rivolto ad un pubblico in età scolastica, confrontato con la scelta della professione, ma si adatta pure a professionisti ed interessati al settore.

Sarà possibile informarsi su attività promozionali, pomeriggi informativi, possibilità di stage e di tirocinio così come comandare del materiale informativo. Formatori, docenti e consulenti professionali potranno inoltre essere costantemente informati grazie ad un servizio online.

Indirizzi di contatto:

[www.mestieri-alberghieri.ch](http://www.mestieri-alberghieri.ch)

[www.formation-hotel-resto.ch](http://www.formation-hotel-resto.ch)

[www.mestieri-alberghieri.ch](http://www.mestieri-alberghieri.ch)

Per ulteriori informazioni in merito:

GastroSuisse, Formazione professionale, Via Gemmo 11, 6903 Lugano, [mestieri@gastrosuisse.ch](mailto:mestieri@gastrosuisse.ch) (persona di contatto: Mara Caratti); Hotelleriesuisse, Formazione professionale, Via Lugano 18, 6500 Bellinzona, [segretariato@scta.ch](mailto:segretariato@scta.ch) (persona di contatto: Marco Boggia).

### 20 novembre: Giornata dei Diritti del Bambino

In occasione della "Giornata internazionale dei diritti del bambino" il Gruppo Ticino di Terre des hommes rinnova i più calorosi ringraziamenti ai quasi 350 allievi ticinesi (con un plauso anche ai loro docenti) che l'anno scorso hanno contribuito alla riuscita della manifestazione, stabilendo addirittura il nuovo record di

offerte raccolte: fr. 10'010 (nel 2002 fr. 6'656).

Siccome quest'anno la ricorrenza cade di sabato, per dare alle classi la possibilità di partecipare, le attività vengono anticipate a venerdì 19 novembre. Per la settima volta consecutiva Terre des hommes invita i bambini e i ragazzi di tutta la Svizzera a dimostrarsi solidali nei confronti dei moltissimi loro coetanei che ogni giorno sono costretti a darsi da fare, in condizioni assai difficili, per riuscire almeno a sopravvivere. Per circa un'ora, gli allievi di ogni classe iscritta, suddivisi in gruppetti di 4 o 5 ragazze/i, davanti all'entrata di un grande magazzino attireranno l'attenzione di grandi e piccini sullo scopo della giornata, impegnandosi nell'offrire materiale informativo, articoli confezionati dai partecipanti (es. torte, biscotti, ...) e altri oggetti messi a disposizione da Terre des hommes.

Le offerte raccolte sono destinate ai programmi di Terre des hommes a favore dei bambini della strada.

I docenti delle scuole elementari e medie sono pregati di richiedere la documentazione e il formulario d'iscrizione a Terre des hommes (via Trevano 103, 6900 Lugano - tel. e fax 091 942 59 49 - e-mail [tdhticino@bluewin.ch](mailto:tdhticino@bluewin.ch)) al più tardi entro inizio novembre.

### La Svizzera e l'ONU

Il Consiglio federale ha trasmesso al Parlamento il suo secondo rapporto annuale «La Svizzera e l'ONU» sulla cooperazione della Svizzera con l'ONU, come pure con le organizzazioni internazionali aventi la loro sede in Svizzera. Il documento presenta le esperienze fatte dalla Svizzera in qualità di Stato membro dell'ONU dal marzo 2003. Il documento è disponibile in linea ([http://www.dfae.admin.ch/sub\\_uno/i/uno.html](http://www.dfae.admin.ch/sub_uno/i/uno.html)) o sotto forma d'opuscolo illustrato e può essere richiesto gratuitamente. In caso d'interesse, inviare nome e cognome, indirizzo e lingua della versione desiderata (italiano, tedesco, francese) al seguente indirizzo:

DFAE - Coordinamento ONU, Bundesgasse 28, 3003 Berna; Fax: 031 324 90 65; E-mail: [uno@eda.admin.ch](mailto:uno@eda.admin.ch)



## Formazione, diplomi e crescita economica

di Ignazio Bonoli\*

L'inizio di un anno scolastico comporta spesso qualche riflessione sul seguito da dare al periodo di scolarità obbligatoria. In Ticino il numero di allievi che continua gli studi postobbligatori è tradizionalmente elevato. Anche la possibilità di perfezionare la formazione alla SUPSI è oggi un incentivo notevole al proseguimento degli studi. Queste considerazioni mi hanno ricordato un articolo della professoressa Alison Wolf del King's College di Londra, che metteva in relazione il livello elevato di formazione con la crescita economica di un paese. La sorprendente conclusione confermava però che non c'è nessuna relazione fra questi due termini di una stessa problematica.

È vero che, per esempio, un elevato grado di formazione è generalmente fonte di salari più elevati. È anche vero che un alto grado di formazione è insito nell'evoluzione stessa della nostra società per cui le famiglie sono disposte a fare qualunque sacrificio per far studiare i propri figli. È però anche vero che questo ha portato la nostra società all'inderogabile necessità di avere un qualsiasi diploma per poter accedere al mercato del lavoro. Ma che cosa fanno tutti questi diplomati

in caso di recessione dell'economia? O fanno l'avvocato, che è una professione generalmente ben remunerata, o cercano un impiego presso l'amministrazione pubblica.

Questa "spirale dei certificati", tipica dei paesi in via di sviluppo, non offre molto alla crescita economica, o alla cultura o al benessere di un paese. Eppure la situazione induce sempre più i giovani a spingere sempre più in alto il grado di formazione. Del resto, il datore di lavoro tende pure a scegliere chi ha più diplomi, supponendo che sia certamente in grado di rispondere almeno alle esigenze medie del posto di lavoro. Ma questa evoluzione ha anche un'altra conseguenza importante. La crescente quantità di domande di formazione rischia di ostacolare la qualità. Se i fondi a disposizione rimangono uguali vi è anche una pressione, per esempio, sugli stipendi dei docenti, paradossalmente con classi più numerose e, di conseguenza, anche la qualità dell'insegnamento scade. Significativo - a livello universitario - è il crescere di facoltà e istituti, confrontati per esempio con la scarsa offerta di docenti di matematica o di scienze naturali. In

sostanza il livello dell'insegnamento peggiora, il docente perde il contatto con gli allievi e diventa più difficile trovare fondi sufficienti per finanziare la maggior offerta di formazione e la ricerca, determinante per il futuro stesso dell'economia e della società.

Le nazioni più ricche dimostrano (nel confronto con quelle più povere) che non è la formazione che favorisce la prosperità, ma che è vero piuttosto il contrario. Come uscire dal dilemma? Considerando che l'istruzione, la formazione, la specializzazione, così come le orchestre sinfoniche o i teatri, non sono un investimento industriale redditizio a breve o media scadenza, ma che non esiste nemmeno un pericolo che queste spese possano intralciare la crescita dell'economia. Più modestamente, e nel nostro piccolo mondo, è forse utile fare in modo che l'offerta di mano d'opera, con i relativi certificati, corrisponda sempre di più e meglio alla domanda del mercato del lavoro.

\* Economista e Deputato al Gran Consiglio

### Campagna d'educazione ambientale Kids for the Alps, fase III

Dai vita al tuo fiume!

Il WWF, forte del successo delle precedenti fasi «concorso di disegno» e «my water and me», lancia una terza fase della campagna Kids for the Alps. Questa volta il WWF vuole sapere dai ragazzi quanto rispettoso dell'acqua è il loro comune. L'acqua viene sprecata oppure utilizzata in modo intelligente? Le acque reflue vengono sufficientemente depurate? Che aspetto hanno i corsi d'acqua e le loro sponde? Se in base all'apposito test il comune risulterà 'amico dell'acqua', verrà premiato dai bambini con un diploma, nel caso contrario essi potranno formulare proposte

per ridurre gli sprechi o per rinaturare i corsi d'acqua. Partecipate alla campagna alpina assieme alle scolaresche di Francia, Svizzera, Italia, Liechtenstein, Germania, Austria e Slovenia!

Cosa offre Kids for the Alps? Un sito web in quattro lingue: [www.kids-for-the-alps.net](http://www.kids-for-the-alps.net), una check list «Quanto è rispettoso dell'acqua il tuo comune?», un Action-Kit con numerosi suggerimenti e idee originali per convincere il vostro comune a migliorare la gestione dell'acqua e degli ambienti d'acqua dolce, un dossier di approfondimento nella Biblioteca delle Alpi, due dossier didattici «Alpi» e «Acqua». Inoltre potete contattare la sede WWF di Bellinzona per informazioni, consulenze e visite in classe. Tutti i materiali possono essere scaricati da Internet oppure richiesti a WWF Svizze-

ra, Kids for the Alps, Casella postale, 6501 Bellinzona, [info@kids-for-the-alps.net](mailto:info@kids-for-the-alps.net). A differenza delle fasi precedenti, Dai vita al tuo fiume! si presta maggiormente per ragazzi di Scuola Media. Per le Scuole Elementari si consiglia ai docenti di seguire passo per passo i loro allievi e di adattare materiali e testi. Il sito web si presta invece a tutte le fasce di età. I docenti possono approfittare di Internet per scambiare opinioni ed esperienze con altri docenti, per gemellare la propria classe con altre classi alpine. Il personale del WWF di Bellinzona vi prega di annunciare la vostra partecipazione al seguente indirizzo: [info@kids-for-the-alps.ch](mailto:info@kids-for-the-alps.ch).

#### Redazione:

Diego Erba - direttore responsabile,  
Maria Luisa Delcò, Cristiana Lavio,  
Leandro Martinoni, Paola Mäusli-  
Pellegatta, Giorgio Merzaghi,  
Luca Pedrini, Renato Vago,  
Kathya Tamagni Bernasconi.

#### Segreteria e pubblicità:

Paola Mäusli-Pellegatta  
Dipartimento dell'educazione,  
della cultura e dello sport,  
Divisione della scuola, 6501 Bellinzona  
tel. 091 814 18 11/13, fax 091 814 18 19  
e-mail [dec5-ds@ti.ch](mailto:dec5-ds@ti.ch)

#### Concetto grafico:

Variante SA, Bellinzona  
[www.variante.ch](http://www.variante.ch)

#### Stampa e impaginazione:

Salvioni arti grafiche  
Bellinzona  
[www.salvioni.ch](http://www.salvioni.ch)

Esce 6 volte all'anno

#### Tasse:

abbonamento annuale fr. 20.-  
fascicolo singolo fr. 4.-