

2 **Una scuola capace di sognare la realtà**
di Emanuele Berger

2 **Quando educare significa resistere**
di Lina Bertola

7 **Per una scuola dell'accoglienza**
di Gianna Miotto Altomare e Veronica Simona Benhamza

10 **Pedagogia speciale: una nuova legge per i bambini e i ragazzi**
di Lucia Polli

12 **E la salute dei giovani adolescenti? Va bene, grazie, ma...**
di Andrea Gianinazzi e Angelo Tomada

14 **Sostegno ai docenti in difficoltà**
di Paola Mäusli-Pellegatta

18 **Giovani, robotica e pedagogia**
– Perché orientare i giovani alla tecnologia
di Marco Beltrametti
– La robotica nella scuola obbligatoria?
di Marco Beltrametti

– Una didattica per progetti di Aurelio Crivelli
– L'associazione Robo-Si
– Un torneo di passione robotica di Pierre Ograbek
– Intervista a Sara Cataldi, docente dell'opzione tecnologica
– Quali robot per attività formative ed educative?
di Andrea Albertini

24 **La Svizzera nella storia: un nuovo manuale per gli allievi della scuola media**
di Pasquale Genasci, Rosario Talarico e Gianni Tavarini

26 **La stampa tra libertà e censura: alcune riflessioni in merito a un'iniziativa scolastica sulla libertà di stampa organizzata al Liceo cantonale di Lugano 1**
di Massimo Chiaruttini e Maurizio Binaghi

32 **L'opinione di...**
Educare alla gioia
di Mirella De Paris

315

Periodico della Divisione della scuola

Anno XLII – Serie III

Marzo-Aprile-Maggio 2013

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



Quando educare significa resistere

di Lina Bertola*

In questo contributo¹ prenderò in considerazione l'Emile, pubblicato nel 1762².

Rousseau immagina che la formazione di Emile si svolga in campagna, in un ambiente fisicamente separato, in qualche modo immune dai pericoli e dalle seduzioni della società del suo tempo, con i suoi costumi, la sua cultura, le sue istituzioni, i suoi valori:

“Ecco un'altra ragione per cui io voglio allevare Emilio in campagna, lontano dalla canaglia dei servitori, gli ultimi degli uomini dopo i loro padroni; lontano dai perfidi costumi della città, che la vernice di cui si coprono rende seducenti e contagiosi per i fanciulli; invece i vizi dei contadini, senza ricercatezza e in tutta la loro grossolanità, sono più adatti a disgustare che a sedurre, quando non si ha alcun interesse a imitarli”.

La formazione di Emile è pensata “lontano”, in quello che potremmo chiamare un altrove, un altrove spaziale, fisico, ma soprattutto simbolico. Questo altrove simbolico indica, in prima approssimazione, l'esigenza di resistere alle sollecitazioni della società. La scelta di Rousseau di un atto di resistenza si configura fin da subito come condizione dell'educazione. Resistere significa impedire che la cultura influenzi, ostacoli, o addirittura vani-

fichi la formazione di Emile, perché *“Tutto è bene uscendo dalle mani dell'Autore delle cose, tutto degenera tra le mani dell'uomo. Egli sforza un terreno a nutrire i prodotti propri di un altro, un albero a portare i frutti di un altro; mescola e confonde i climi, gli elementi le stagioni; [...] sconvolge tutto, altera tutto, ama le deformità, i mostri; non vuole nulla come l'ha fatto natura, neppure l'uomo;”* ma, aggiunge nel seguito, *“Senza di ciò tutto andrebbe peggio ancora, e la nostra specie non vuol essere formata a mezzo. Nello stato in cui ormai le cose si trovano, un uomo, abbandonato a se stesso fin dalla nascita, sarebbe fra gli altri il più alterato di tutti. I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali nelle quali ci troviamo sommersi, soffocherebbero in lui la natura e non metterebbero nulla al suo posto.”*

Rousseau non sembra più pensare, come in precedenti scritti, ad una natura cui si contrappone, in modo radicale, la cultura; non c'è l'idea di una cultura intrinsecamente concepita come fonte ineluttabile di degenerazione, una cultura che necessariamente soffoca e distrugge le potenzialità della natura, una natura del resto descritta, e questo fin dal *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, solo come ipotesi, come idea-limite:

“uno stato che non esiste, che non forse non è esistito affatto, che probabilmente non esisterà mai, e del quale tuttavia è necessario avere nozioni esatte per ben giudicare del nostro stato presente”.

Rousseau sembra aprire uno spazio in cui pensare alla natura umana in termini di spontaneità, da cui non sono più escluse le disposizioni al vivere sociale; una natura umana che si esprime e si perfeziona, o meglio che può perfezionarsi, proprio perché, in qualche modo, natura culturale. La cultura, l'educazione dunque, come possibilità.

Nel momento in cui Rousseau riconosce un intrinseco rapporto tra natura e cultura si apre dunque la prospettiva educativa dell'Emile, che si precisa come progetto culturale, un progetto culturale con le sue connotazioni ideali, capaci di immaginare il cambiamento, la trasformazione: *“Se dunque venissero a dirmi: niente di ciò che immaginate esiste; i giovani non sono fatti così; essi hanno questa o quella passione; essi agiscono così o così: sarebbe come se si negasse che il pero sia stato mai un grande albero, perché non se ne vedono che di nani nei nostri giardini.”*

Niente determinismi, niente sottomissione al tribunale dei dati di fatto: siamo di fronte a un progetto cultura-

Una scuola capace di sognare la realtà

di Emanuele Berger*

La scuola sta tra due fuochi: una costante erosione di risorse e una crescente complessità dei compiti educativi. Questo perché viviamo un momento di crisi nella storia dell'umanità: crisi economica, che si traduce in ristrettezze finanziarie per le finanze pubbliche, crisi di valori, che si traduce spesso in comportamenti sociali ed individuali lontani da considerazioni di tipo etico.

Benché i dati empirici a nostra disposizione indichino come la spesa pubblica per l'educazione del Ticino sia inferiore rispetto a buona parte degli altri cantoni, questo aspetto – per quanto problematico – non può essere un alibi per non innovare, una giustificazione per evitare di lavorare alla costruzione di una nuova scuola. E, in particolare, non è un argomento in grado di impedirci di sognare. Questa cosa la sapeva bene Nelson Mandela, che, imprigionato a Robben Island, dove ogni tipo di lettura era proibito, sognava di diventare un giorno leader di un Sudafrica libero e rubava i frammenti di pagina di giornale in cui erano avvolti i panini, per leggere e istruirsi segretamente. Il sogno si concretizzò: Nelson Mandela diventò non solo il presidente del suo paese, ma anche un esempio a livello planetario.

Anche i finlandesi sono stati capaci di sognare quando, dopo la recessione dei primi anni Novanta, diedero la priorità

le realizzabile però soltanto resistendo, in modo deciso e radicale, alle forme degenerate di cultura e di società che impoveriscono l'uomo: "Proponete qualche bene che possa allearsi con il male esistente, mi si dice. Un tale progetto è più chimerico dei miei perché in questa alleanza il bene si guasta e il male non si guarisce."

Per Rousseau resistere al male significa scegliere il bene, ciò che lui considera bene per l'uomo, senza alcun compromesso.

In questo riconoscimento della natura culturale dell'uomo si precisa anche il significato della resistenza di Rousseau in termini di *educazione negativa*, di *educazione per sottrazione* rispetto alle sollecitazioni di quella cultura e di quella società da lui frequentata e poi rifuggita, nel suo tormentato peregrinare nel Settecento francese: "Per formare quest'uomo raro che dobbiamo fare? Molto senza dubbio: impedire che nulla sia fatto. Quando si tratta di andare solo contro vento, si bordeggia; ma se il mare è agitato e si vuole star fermi bisogna gettare l'ancora. E bada, o giovine pilota, di non mollare la gòmena; bada che la tua ancora non strisci sul fondo, e che la nave non vada alla deriva prima che tu te ne sia accorto."

Mi soffermerò ora su alcuni aspetti di questo intreccio tra educazione e resi-

stenza: il seme roussoiano che intendo leggere e illustrare *ad usum praesentis*. L'idea del tempo, innanzitutto: l'*altro* simbolico in cui Rousseau ci fa incontrare *Emile*, è un luogo, un ambiente, spesso descritto nella sua fisicità, ma è soprattutto un *tempo-altro*. Un tempo-altro che diviene la possibilità stessa dell'educazione.

"La più grande regola di ogni educazione non è di guadagnare tempo, è di perderne". Bisogna perdere tempo, scrive Rousseau; il che significa lasciare andare un tempo, una temporalità, una figura reale del tempo, una misura a disposizione dell'atto educativo, per poter stare, al contrario, dentro il tempo: per sostare in esso.

Questo sostare nel tempo consente molte cose interessanti. Consente innanzitutto di far emergere la nuova figura ontologica del fanciullo, l'essere del fanciullo, ma consente pure di dar voce, proprio nella durata del tempo, al sentire, al sentirsi vivere, al sentir nascere un bisogno, al sentir nascere il pensiero e la coscienza morale. Sostare nel tempo consente insomma di dar voce al suo attraversamento, nell'imparare ad abitare la propria vita.

Rousseau sostiene che non bisogna aver fretta di vedere l'uomo nel fanciullo; polemizza con coloro che cer-

cano l'uomo nel fanciullo, senza pensare a ciò che egli è prima di essere uomo. È necessario lasciare che la fanciullezza si esprima, compiutamente, nel suo essere e nel suo esserci originale. Il che significa, da parte dell'adulto che osserva e accompagna *Emile*, la volontà e la capacità di riconoscere, per così dire, il valore intrinseco nelle cose.

Al di là delle modalità in cui lo si accompagna (dell'educazione di *Emile* è stato scritto, forse a ragione, da Bertrand Russell ad esempio nella sua storia della filosofia, che si tratta di un'educazione autoritaria), al di là dei contenuti dell'intervento educativo, ciò che importa qui è rilevare il modo in cui Rousseau osserva e racconta la vita di *Emile*. Ciò che interessa qui è il suo sguardo: uno sguardo che suggerisce indicazioni metodologiche, se non addirittura epistemologiche, di grande rilievo.

Certo, questo sostare nel senso, nel significato e anche nella bellezza della fanciullezza, mantiene pur sempre, sullo sfondo, una meta, un destino. Un destino che è l'uomo, l'uomo che bisogna formare, rifiutando però sempre di assecondare il possibile desiderio di abbreviare il viaggio nel tempo. La consapevolezza della meta non è mai ac-

a massicci investimenti nell'educazione. La Finlandia – paese marginale e dotato di scarse risorse – è diventata una delle nazioni economicamente più competitive, con uno dei migliori sistemi educativi del mondo.

Ma quali sono i sogni della scuola ticinese? Le considerazioni di tipo etico devono avere la precedenza, a partire dal postulato dell'*educabilità* di ogni allievo, per cui chiunque, indipendentemente dalla sua origine sociale, ha un potenziale che può e deve essere sviluppato.

In secondo luogo – sempre sul piano etico – il Ticino ha realizzato una scuola dal carattere allo stesso tempo inclusivo ed eterogeneo. Inclusivo, perché la filosofia di fondo è quella di ammettere qualsiasi allievo, anche in presenza di notevoli difficoltà. Eterogeneo, perché nelle stesse classi convivono alunni dai profili diversi, anche in termini di capacità cognitive. Queste sono situazioni che esprimono alcuni sogni che la scuola ticinese ha sviluppato nel corso degli anni, ai quali io aderisco profondamente. Non solo: in realtà i sogni non si realizzano mai una volta per tutte in modo definitivo, ma devono essere continuamente rinnovati.

Questi principi hanno alla loro base un valore importante, quello dell'equità. Una scuola equa offre a ogni allievo le

stesse opportunità formative, indipendentemente dall'origine socioeconomica e da ogni sorta di differenza. È una scuola nella quale lo scarto di prestazione tra i migliori e i peggiori viene attivamente e intenzionalmente ridotto, e dove la qualità dell'apprendimento è simile in tutti gli istituti scolastici. Consapevole che anche altre nazioni hanno percorso sentieri analoghi in modo molto efficace, dovremo impegnarci affinché la scuola ticinese perpetui e attualizzi in sé i valori alla base di queste concezioni.

Ma avere dei sogni o aderire ad essi solo idealmente non basta. Bisogna anche capire come metterli in pratica. In quest'ottica ritengo che il mio ruolo consista nel creare tutte le condizioni necessarie perché i principi precedentemente citati possano essere presenti in modo effettivo in ogni singola aula. Nei fatti, una scuola inclusiva gestisce la diversità degli allievi mediante la differenziazione pedagogica e la personalizzazione dell'insegnamento. La differenziazione è stata oggetto di molte sperimentazioni, e la Riforma 3 della scuola media ha posto un particolare

compagnata dal desiderio di affrettarsi verso quella destinazione.

E questo perché? Perché Rousseau comprende ed accoglie l'alterità, l'essere altro del fanciullo; lo accoglie nel suo valore originale, e non come una mancanza, uno stato di incompiutezza rispetto ad un modello ideale, che è poi quello che è sempre avvenuto nel corso della storia quando si è trattato di comprendere l'altro (si pensi alla costruzione simbolica della differenza delle donne, fin da Platone e dalla biologia di Aristotele, che così profondamente hanno segnato il *logos* dentro la nostra civiltà).

Questa indicazione metodologica mi sembra perciò assai interessante, non solo in prospettiva educativa, ma in termini etico-politici più ampi. Interessante e illuminante, ad esempio, rispetto alla questione, attualissima nella nostra società multiculturale, del riconoscimento dell'altro.

Rousseau osserva il viversi dell'infanzia e della fanciullezza, e mentre ne evidenzia la bellezza e la felicità (*"appena possono sentire il piacere di esistere, fare in modo che ne godano"*) fa riflettere sul senso intrinseco al vivere, in ogni stagione della vita, spesso trascurato e sacrificato in un approccio finalistico di cui l'utilitarismo contemporaneo non è che la versione rovesciata. A me pare un'indicazione non irrilevante che parla dritto al senso a volte smarrito delle nostre esistenze.

L'attenzione al vivere porta Rousseau anche a osservare e poi descrivere l'intreccio tra sensibilità e ragione che viene esprimendosi nell'attraversare il tempo e nel farne esperienza, giorno dopo giorno. Per comprendere questo intreccio che lo pone in una posizione assai critica nei confronti dell'intellettualismo del suo tempo, e in una posizione particolare, perlomeno ambivalente, anche nei confronti del razionalismo illuminista, lascio parlare questa pagina assai nota:

"Poiché dunque i primi movimenti naturali dell'uomo consistono nel misurarsi con tutto ciò che lo circonda, e nello sperimentare in ogni oggetto che percepisce tutte le qualità sensibili che possono riferirsi a lui, il suo primo studio è una specie di fisica sperimentale relativa alla sua propria conservazione e dalla quale lo si distoglie con degli studi speculativi prima che egli abbia riconosciuto il suo posto

quaggiù [...] ecco il tempo di imparare a conoscere i rapporti sensibili che le cose hanno con noi. Giacché tutto ciò che entra nell'intelletto umano vi entra per mezzo dei sensi, la prima ragione dell'uomo è una ragione sensitiva; è essa che serve di base alla ragione intellettuale: i nostri primi maestri di filosofia sono i nostri piedi, le nostre mani, i nostri occhi. Sostituire dei libri a tutto ciò non è affatto insegnarci a ragionare, è insegnarci a far uso della ragione altrui; è insegnarci a credere molto e a non sapere mai niente."

In questo passo sono riconoscibili, sia motivi illuministi (viene in mente quel *sapere aude*, abbi il coraggio di pensare con la tua testa, che è il manifesto kantiano dell'illuminismo) sia anticipazioni romantiche sul valore del sentire e dei sentimenti.

A parte queste considerazioni, che comunque danno conto della complessità del pensiero di Rousseau, interessa qui sottolineare il riconoscimento del valore cognitivo del sentire, in quella che lui definisce la *ragione sensitiva*. Rousseau sostiene che per imparare a pensare occorra esercitare i nostri sensi, imparare a sentire, perché i sensi sono organi della nostra intelligenza e nega che la vera ragione dell'uomo si formi indipendentemente dal corpo. Questo approccio naturalistico alla ragione comporta anche un'attenta analisi dei bisogni che accompagnano la crescita di *Emile*. Quando termina l'età tranquilla dell'intelligenza (a dodici anni *Emile* è giunto ai confini della *ragione puerile*) è necessario ascoltare, riconoscere i bisogni; e in questo senso afferma anche che non si tratta di insegnargli le scienze ma di dargli il gusto di amarle e i modi di apprenderle quando questo gusto sarà meglio sviluppato. E ribadisce che in questo modo non si esce dalla natura, perché *"essa (la natura) sceglie i suoi strumenti e li regola sul bisogno"*. L'attenzione ai bisogni è cifra importante, fondamentale, nella formazione dell'uomo.

Va sottolineato che anche la coscienza morale si forma in questa prospettiva di continuità con il sentire, con la nascita delle passioni e dei sentimenti, primo fra tutti la compassione: *"giustizia e bontà non sono soltanto delle parole astratte, ma delle vere affezioni dell'anima rischiarate dalla ragione e [...] non sono altro che un progresso ordinato delle nostre affezioni primitive; [...] e tutto il diritto di*

natura non è che una chimera se non è fondato su un bisogno naturale al cuore umano."

Non abbiamo il tempo di approfondire qui la puntuale descrizione che Rousseau offre di quella che lui chiama la seconda nascita che avviene nell'adolescenza.

La sua impostazione tocca tuttavia una questione etica ed educativa di grande interesse e attualità su cui desidero soffermarmi un momento.

La parola *ragione* (nelle sue molteplici versioni che vanno dall'antica *psyché* alla mente associata agli studi sul cervello e alle neuroscienze) si incontra da sempre con i sentimenti, le emozioni e le passioni legate al corpo, per raccontare la natura umana e l'agire morale dell'uomo, in un approccio perlomeno più dualistico.

Una specie di ontologia della separazione ha attraversato in molteplici prospettive la civiltà occidentale, e ciò è accaduto sia nelle sue versioni metafisiche (dalla *biga alata* di Platone al cogito cartesiano e oltre) sia in quelle naturalistiche (dal modello organicistico aristotelico basato sul principio naturale del comando fino alle forme moderne del materialismo). Oggi forse siamo consapevoli di un intreccio mancato, tra anima e corpo, per dirla in una versione semplificata, tra sentire e pensare; un intreccio mancato carico di ricadute rilevanti sul piano etico e perciò anche sul senso dell'educazione.

La cultura moderna, nutrita dai progressi di una conoscenza oggettiva del mondo in cui anche il corpo diviene oggetto, ha infatti rinnovato, in un certo senso, le antiche radici della separazione, cui è legata da un filo sottile. Un filo che dal dualismo cartesiano di corpo e pensiero, di *res cogitans* e *res extensa*, raggiunge l'etica illuminista. In Kant l'autonomia del soggetto morale è affidata al *tu devi* presente alla ragione: per Kant la ragione unisce mentre i sentimenti possono anche dividere.

Ma dentro un'ontologia della separazione si mantiene, almeno in parte, anche la tradizione empirista che nell'agire morale sostituisce, per così dire, la ragione con la simpatia, ovvero con un sentimento legato al corpo, ma libera poi la volontà dal potere della ragione. E di questo dualismo non è immune

nemmeno il nostro filosofo in certi passi dell'opera che contrastano con la sua impostazione generale.

Oggi sappiamo che una ragione senza corpo non esiste, perché il corpo è il teatro delle emozioni e di queste emozioni è necessario imparare a riconoscere il valore cognitivo. Il ruolo delle emozioni è fondamentale nel nostro navigare dentro le situazioni della vita e nel costituirsi di esperienza e di memoria con cui il pensiero racconta il nostro esserci, originale e irripetibile. A prescindere dalle spiegazioni offerte dalle neuroscienze, gli sguardi degli studenti mi confermano, giorno dopo giorno, che non s'impara nulla senza emozionarsi.

Rousseau ci suggerisce da lontano quanto importante sia dare voce a una grammatica della vita che sappia riconoscere e valorizzare le ragioni del sentire e dei sentimenti, ragioni intrinseche alla ragione. E questo proprio per riconoscere alla ragione la sua ricchezza e complessità, per consentirle di farci sperimentare non solo la razionalità ma pure la ragionevolezza, e di condurci dalla conoscenza alla saggezza. In questa breve ricognizione, a volo di mosca, tra le pagine dell'*Emile*, ho cercato di mettere in luce alcuni aspetti della sua resistenza nei confronti di una società ritenuta del tutto incompatibile con il suo progetto educativo: la percezione del tempo, l'attenzione ai bisogni, il valore cognitivo ed etico del sentire.

Sono spunti interessanti, di cui vorrei sottolineare il valore attuale, non leggendoli come anticipazioni (il che richiederebbe un approccio storico-filosofico più rigoroso, impossibile in questo contesto) ma semplicemente per analogia, perché anche oggi, in ordine a questi aspetti, sembrano sopraggiungere dalla società spinte fortemente antieducative, che mettono a rischio il significato stesso dell'educazione.

Ecco che allora l'esigenza di resistere torna nuovamente ad interrogarci.

La percezione del tempo. Abbiamo parlato dell'educazione come di un viaggio verso se stessi, un divenire ciò che si è. La metafora del viaggio racconta la vicenda umana fin dai tempi antichi: *"Anche se percorrerai intero il cammino, mai arriverai ai confini dell'anima, tanto profondo è il suo logos"*.



Foto TiPress/G.P.

Queste parole del filosofo Eraclito alludono al nostro camminare nella vita, al nostro percorrere il tempo nelle sue durate, nelle sue profondità, nella lentezza di un divenire a volte impercettibile e sempre senza confini. Il viaggio di ogni storia personale custodisce e vive, in ogni suo attimo, il passato e il futuro, il tempo della memoria e il tempo del progetto in cui sperimentare il proprio stare dentro la vita. Oggi, tuttavia, il nostro vivere si misura per lo più sui tempi brevi e puntiformi di un presente dato, senza profondità e senza respiro. Viviamo in una specie di presente assoluto, in una realtà che si presenta tutta dappertutto, totalmente visibile. Del tempo del nostro vivere, anziché gli intrecci e la profondità sperimentiamo spesso la superficie immobile, imprigionati nell'attualità e nella simultaneità degli eventi. Anche la percezione di conoscenze, emozioni e sentimenti appare spesso bloccata dentro un tempo istantaneo e frantumato nella fruizione immediata del mondo, dei saperi che lo raccontano, dei sentimenti che lo attraversano, delle emozioni che lo agitano. Percezioni episodiche e frammentarie, che rendono spesso impossibile il racconto della propria esperienza. Spesso ci lamentiamo per la mancanza di tempo, ma nell'affermare di non avere tempo riveliamo a noi stessi di non essere nel tempo.

Anche l'immagine sociale del sapere si costituisce oggi nel linguaggio dell'informazione, in una realtà senza intervalli, neutralizzata nei suoi processi: realtà senza sfondo, puro evento comunicativo. E nella scuola i contenuti di sapere circolano spesso come risultati, separati dalla loro storia, privati in qualche modo del loro senso. Così il

sapere si trasfigura da esperienza di sé e del mondo in puro strumento in grado di esibire la sua utilità.

In questo clima culturale anche il tempo dell'educazione rimane spesso soffocato dalle sirene di un efficientismo utilitaristico sempre pronto a misurare la qualità in base alle esigenze del mercato.

Le esigenze del mercato, appunto, e i bisogni dell'uomo. Non devo dilungarmi troppo sulle reali possibilità di riconoscere i bisogni dell'uomo nel loro manifestarsi spontaneo e originale, come voleva Rousseau. Che i nostri bisogni siano perlomeno ripensati dentro i bisogni della società, è un dato di fatto. Che i nostri bisogni possano venire addirittura identificati con i bisogni della società, e in particolare con le esigenze del mercato, è certamente almeno una tendenza, oggi resa piuttosto esplicita: si pensi alle affermazioni del consigliere federale Schneider-Amman, che hanno suscitato fortunatamente vigorose reazioni anche sulla stampa locale, contro la progressiva economicizzazione degli studi che annulla il senso della scuola, di ogni scuola, contrapponendo in modo improprio formazione professionale e studi liceali.

Infine, la frantumazione del tempo e la trasfigurazione dei bisogni si ricollegano all'importanza educativa di riconoscere il valore cognitivo del sentire. Nonostante le conferme che vengono dagli studi sul cervello, dalla neurobiologia alla neuroetica, emozioni e sentimenti continuano ad essere guardati con sospetto, come un corpo estraneo, bisognoso di un vigilante controllo razionale; un minaccioso *alter ego* della ragione. Si pensi ad esempio alla ricorrente lettura critica di certi esiti politici in termini di "voto di pancia".

Quando educare significa resistere

Spesso ci pensiamo dentro una forma di razionalità ritenuta brava a calcolare e a far funzionare il mondo (benché oggi di questo funzionar del mondo stiamo riconoscendo un po' tutti, drammaticamente, limiti e contraddizioni). Prigionieri di questa forma di razionalità rischiamo di dimenticare che la ragione è anche ragionevolezza, ed è nutrita anche dal sentire e dai suoi argomenti. Rischiamo di dimenticare che la ragione è anche (forse soprattutto) capacità di pensare oltre le conoscenze, oltre le conoscenze utili, spendibili sul mercato; capacità di pensare il senso dei nostri saperi per il nostro vivere e convivere. Mi pare di poter dire che in questo mondo funzionante e razionale sia in atto una riduzione del senso dell'esistenza e una perdita della sua felicità, nel significato che davano gli antichi alla parola, e che ritroviamo in qualche modo anche in Rousseau: felicità come pienezza di una vita sbocciata, in grado di esprimere le sue potenzialità.

In questo contesto culturale ad alto rischio educativo quale idea di uomo può nutrire l'educarsi?

Uso il verbo nella forma riflessiva, educarsi: educarsi è possibile, dice Platone nel suo *Protagora* intrecciando, per la prima volta, natura e cultura, le doti naturali del pudore e del rispetto, conferite dagli dei all'uomo, e l'educarsi che si svolge nella condivisione dell'esperienza della polis. E restando alla lezione degli antichi maestri, non si può non richiamare la celeberrima metafora platonica contenuta nella sua *Repubblica*: non si tratta di infondere la vista ma di accompagnare a guardare nella direzione giusta.

Ma accompagnare verso quale uomo? Verso l'*homo oeconomicus*, accolto (forse) da un mondo ridotto a mercato (secondo l'espressione forte, e molto significativa di Serge Latouche) per cercar di rispondere in modo diligente ai bisogni della società? Verso un individuo spesso rinchiuso nella solitudine del suo funzionare, in un tempo lavoro interscambiabile in cui il lavoro stesso è spogliato del suo significato esistenziale e del senso di appartenenza che lo nutre? Un individuo che si gioca l'appartenenza al mondo nella sua solitudine di consumatore? Oppure accompagnare verso un uomo che possa riconoscersi nella sua appartenenza al-



Foto TiPress/F.A.

la vita, assieme agli altri? Quell'uomo, per intenderci, che sa pensare il suo essere un individuo nell'umanità, come indica, nel cuore dell'illuminismo, il messaggio kantiano: *“agisci in modo da trattare l'umanità, nella tua persona e nella persona dell'altro, sempre come un fine e mai come un semplice mezzo”*?

Ho un po' accentuato rappresentazioni alternative dell'essere uomo, per porre in conclusione un interrogativo a mio parere davvero importante e attuale.

La domanda è questa: bisogna proprio scegliere, come ha fatto Rousseau sottraendo *Emile* ai “pericoli” del mondo, o c'è un altro modo per sottrarsi alle sue minacce? C'è un altro modo per resistere? Come dire: è possibile formare persone che sappiano inserirsi nella società resistendo al rischio, sempre più evidente, di essere a rimorchio della società? Credo che oggi il senso e il ruolo educativo della scuola si giochino nella capacità di occupare, a livello simbolico, quello spazio non ancora occupato, perché davvero, e per fortuna, non tutto è occupato.

È questo, a mio parere, lo spazio per un atto educativo di resistenza. Uno spazio in cui rimettere in movimento il tempo e per attraversarlo con calma nelle sue durate, come richiede l'ascolto di un sentimento, il filo di un ragionamento, la trama di un pensiero. Uno spazio per un racconto-altro dell'essere uomini, e donne, un racconto che parli di noi, in prima persona, e che non ci costringa a pensare sempre dentro il pensiero di un altro, come spesso accade oggi. Resistere significa custodire questo altrove simbolico in cui abitare, in prima persona, con i pro-

pri bisogni e le proprie domande aperte sull'esperienza della conoscenza: per imparare a *“camminare con sicurezza nella vita”*, come scrisse Cartesio, inaugurando la fiducia della modernità nella possibilità di unire conoscenza e saggezza.

L'educazione, dando voce al valore intrinseco dell'esperienza della conoscenza, alla sua inutilità, al suo essere fine in se stessa, e bella, può essere luogo di resistenza verso quell'insignificanza del presente, che nel suo manifestarsi più tragico, non è tanto perdita di senso del vivere, quanto perdita del desiderio di ricercarlo.

Se è vero, come credo sia vero, che l'uomo è un animale simbolico che vive dentro i significati con cui dà voce al mondo; se è vero che noi viviamo, per così dire, dentro i nostri racconti, allora è anche vero che cambiando le parole, mettendo in movimento parole-altre per dire la vita, possiamo cambiare il mondo, o almeno possiamo provarci.

* Docente presso l'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP)

Note

1 Intervento letto in occasione della Giornata commemorativa per i 300 anni dalla nascita di Jean-Jacques Rousseau (Bellinzona, 6 dicembre 2012).

2 Le citazioni sono tratte da: Rousseau J.-J. (1972). *Opere* (a cura di Paolo Rossi), Firenze, Sansoni.

Per una scuola dell'accoglienza

di Gianna Miotto Altomare* e Veronica Simona Benhamza**

Accoglienza e costruzione identitaria

L'accoglienza si pone, in un'epoca in cui la modalità esistenziale dell'aver è considerata come la più naturale (Fromm, 1976), come il nucleo costitutivo di una scuola che pone al centro delle sue riflessioni la persona nella sua totalità, di una scuola capace di recuperare, ponendosi all'ascolto dell'altro, patrimoni, altrimenti dispersi, con cui arricchire l'intero contesto degli apprendimenti del gruppo classe. I bambini e le bambine esprimono infatti la propria identità attraverso competenze che possono restare implicite al proprio modo di operare e non correlate al mondo degli apprendimenti scolastici. Vi è così nella scuola il rischio di non lasciare spazio, per ignoranza, all'emergere di autentiche intelligenze (Severi, in Berlini, Canevaro (a cura di) 1996).

All'accoglienza appartengono tutti gli atteggiamenti di ascolto e di osservazione tesi a valorizzare la soggettività (competenze, luoghi di eccellenza, conoscenze, emozioni, sguardi sul mondo, aspettative, desideri, paure, progetti) e a incrementare la socialità, stabilendo un contratto fra soggetto ed istituzione che passi attraverso l'esplicitazione delle aspettative di entrambe le parti. In quest'ottica il docente deve prodigarsi per trovare in ciascun bambino e bambina lo spiraglio di luce destinato ad arricchire lo splendore del gruppo. La valorizzazione delle ricchezze di ogni componente del sistema classe diventa quindi la condizione che permette al gruppo di esprimersi in tutta la sua potenzialità (ogni differenza è una risorsa che arricchisce l'intero sistema) e che garantisce al singolo quell'«esperienza relazionale qualificante che ricercherà in altri sistemi. Fare affidamento sulle potenzialità auto-organizzative del gruppo pone le basi per la fiducia che il cittadino dovrà avere nelle proprie capacità di co-costruzione all'interno di un sistema» (Formosa, 2007).

Accoglienza e deontologia professionale

L'accoglienza si configura come competenza imprescindibile dell'essere docente. L'insegnante accogliente sa entrare in sintonia con l'altro, sa instaurare un rapporto sincero e coinvolgente, mettendo in atto un ascolto empatico (Rogers, 1978), un atteggiamento di rispetto per l'alterità e l'unicità, un sincero desiderio di comprendere. L'essenziale è infatti dato dal piacere di sostare in un dialogo in cui si svela, anche se solo per un attimo, l'immensa ricchezza di ogni identità.

È questo il tipo di ascolto che si può tradurre in un permanere dell'altro sul piano della memoria foriero di ulteriori, possibili incontri.

La scuola si fa così luogo delle relazioni, luogo in cui il sapere, progressivamente conquistato, è finalizzato allo sviluppo globale della persona in formazione. In questa dinamica il docente è chiamato a tenere aperto l'orizzonte delle domande, ponendo «domande legittime» (Von Foerster, 1987), domande a cui il bambino e la bambina non avevano pensato prima, domande aperte, che costringono a uno sforzo creativo, a immaginarsi realtà e contesti del tutto nuovi. Il confronto con le domande del «maestro» farà poi emergere, nel «discepolo»¹, nuove interrogazioni, poste in modi sempre più pertinenti: l'insegnare a porre domande diviene così, molto più che il fornir risposte, compito di un do-

cente accogliente (Mantegazza, 2008). Alla base vi è una visione dinamica che concede il massimo spazio a un dialogo, in cui è richiesto ad ognuno di prestare grande attenzione alle parole dell'altro, cercando per quanto possibile di porsi nella prospettiva da cui questi muove.

È soprattutto lo sguardo del docente, la sua capacità di collocare i bambini e le bambine all'interno di un contesto positivo (clima di classe, progetto di senso, valorizzazione), di un ambiente psicologicamente sicuro (rispetto dell'insegnante e dei compagni, simpatia, fiducia, ...) che crea le condizioni (maggior autostima e senso di autoefficacia, minor timore del giudizio) affinché si dispieghino le potenzialità auto-organizzative del soggetto nello sviluppo della conoscenza.

Accoglienza e progettazione

L'epistemologia della connessione² diventa un riferimento forte e la conoscenza di sé e dell'altro, in quanto componenti del sistema classe, condizione di legittimazione della stessa progettazione. Le risorse individuali partecipano alla costruzione di una memoria collettiva in cui ognuno si trova rappresentato; i percorsi di apprendimento si fanno flessibili e controllati dagli allievi stessi, i quali vengono coinvolti in progetti che prendono collegialmente vita a partire da «domande autentiche» (Peticari, 1996).

Il ruolo dell'insegnante non è facile: dovrà «prendersi il tempo» per fare «l'imparante», per esplorare il terreno della conoscenza attraverso domande che stimolano «insegnamenti di ritorno», che rappresentano il punto di forza del rapporto insegnamento/apprendimento (Peticari, 2008).

Accoglienza delle differenze, intese come occasioni per insegnare e imparare, esplorazione degli errori, intesi come fonti per conoscere il bambino e la bambina e il contesto in cui vivono (Fornasa, 2007), sono le basi di un'educazione attiva individualizzata in cui l'insegnante-facilitatore svolge un ruolo di informatore e di sostegno rispetto alle idee e alla fantasia di ogni bambino e di ogni bambina, adeguando il suo intervento alle competenze e alle capacità dei fruitori.

Pennac (2008) con la sua metafora del sistema classe come un'orchestra, rende molto bene la diversità di ciascuno, l'armonia che si crea grazie ai diversi contributi e la possibilità di inventare sempre nuove partizioni se il direttore d'or-



chestra possiede un ascolto competente delle potenzialità e delle affinità di ciascuno strumento.

Insegnare diventa allora sinonimo di ideare, creare, generare; il proprio agire diviene un'arte, raggiungendo «un'estetica del gesto e dell'azione» (Munari, 1993 cit. in Di Mauro, 2007).

Accoglienza come fattore di protezione

L'accoglienza è un atteggiamento pedagogico di fondo, non un momento specifico dell'azione pedagogica, ma una sua componente permanente che comunque va dosata a seconda delle necessità. Non tutti ne hanno ugualmente bi-

sogno: il suo uso deve essere correlato alla complessità della situazione; il suo scopo è la germinazione di contesti formativi capaci di sostenere efficacemente lo sviluppo di apprendimenti trasformativi dotati di senso. Così intesa l'accoglienza si fa fattore di protezione del soggetto più piccolo (scuola dell'infanzia), più debole, più marginale o disturbato.

Accogliere implica allora, per il docente, assumere alcuni degli atteggiamenti materni detti responsivi (Castellazzi, 2008): osservare per cogliere e conoscere, dosare le interazioni per permettere al bambino e alla bambina di abituarsi alla nuova relazione, mettere le parole sulle conquiste,

Accogliere, conoscere, accompagnare

L'accoglienza fa bene non solo a chi viene accolto, ma anche a chi la pratica a patto che sia vissuta come un'esperienza congruente a sé stessi (al resto della propria vita) e alla storia dell'organizzazione. I due livelli, dell'individuo e dell'istituzione scolastica, devono potersi porre in continuità, perseguendo intenti condivisi. Un lavoro ben impostato sull'accoglienza aiuta del resto l'organizzazione ad affrontare l'argomento della qualità (Marcato, Musumeci, Giolito, 2007).

È con questa consapevolezza che nell'VIII circondario si è dato vita, nel presente anno scolastico, a un progetto formativo avente lo scopo di confrontarsi e riflettere sulla necessità di appropriarsi di un atteggiamento pedagogico accogliente, capace di coinvolgere, oltre ai bambini e alle bambine delle nostre scuole, anche il loro retroterra sociale e familiare; un atteggiamento che, praticato nel quotidiano, agevoli l'apprendimento, contribuisca a creare un clima di lavoro positivo e collaborativo e sostenga, attraverso la promozione di una conoscenza reciproca autentica, la costruzione identitaria dell'individuo e del gruppo.

Sul piano dei contenuti si sono affrontati concetti quali l'identità e la responsabilità, la questione, sempre preliminare, degli spazi e delle regole, il rapporto scuola/famiglia, le opportunità offerte dal narrativo e dal simbolico, il rapporto con la diversità, sia essa correlata a un deficit o a una storia di marginalità (immigrazione, contesti familiari disturbati e disturbanti, ...). I materiali di traduzione operativa e di analisi del vissuto esperienziale

sono stati reperiti sul nostro territorio e hanno spaziato dalla serata introduttiva in cui i papà e le mamme lasciano tracce agli angoli dell'accoglienza o identitari; dalla presenza propositiva dei genitori in classe alle serate-dibattito; dalle serate-progetto alla gestione dei colloqui tra docente e genitore, fino a giungere, con i "quaderni di vita", i portfoli e gli angoli-laboratorio costituiti sui punti di forza dei bambini e delle bambine meritevoli di un'attenzione particolare, a lambire i territori della progettazione didattica.

Sul piano metodologico, nella speranza di realmente incidere sui comportamenti professionali, si è scelto di orientare la formazione verso la ricerca-azione: il rapporto circolare fra teoria e pratica, fondato sul procedere ciclico di esperienza-riflessione-conoscenza, ha trovato nei ricorsivi momenti di condivisione la propria, irrinunciabile, dimensione sociale.

Con queste scelte ci si è voluti richiamare ai cambiamenti che il «paradigma costruttivista socio-culturale» (Varisco, 2004) sta apportando al modo di concepire i processi di apprendimento-insegnamento: da una parte l'equanime riconoscimento della pratica rispetto alla teoria, dall'altra la presa di coscienza dell'importanza di accompagnare lo sviluppo identitario, professionale o personale, con processi di riflessione strutturanti.

Il ruolo dei pari (del gruppo) è in questo processo particolarmente significativo: l'apprendimento non è infatti unicamente un'attività cognitiva, ma anche un'attività sociale di condivisione e negoziazione del modo in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi. In questo contesto la persona acquisisce informazioni e competen-

ze che progressivamente trasformano la sua identità.

Gli «ancoraggi teorico-concettuali» a cui ci si è richiamati sono i costrutti di «apprendimento trasformativo» e di «riflessività» che si concretizzano anche e soprattutto attraverso la «valorizzazione del ruolo della pratica» e il conseguente riconoscimento dei docenti come soggetti capaci di apprendere, se adeguatamente accompagnati nei processi riflessivi, da ciò che fanno e di progettare il proprio cambiamento (Fabbri, 2007).

Approfittando della presenza sul territorio di alcune docenti che, anche attraverso i corsi di formazione continua organizzati negli scorsi anni dal DFA e prima ancora dall'ASP di Locarno e gestiti da chi scrive, hanno saputo costruire una propria cultura dell'accoglienza, sperimentando diverse formule vincenti e maturando la disponibilità a condividerle, si è dato vita anche a pratiche di accompagnamento basate sulla diade visita in classe - colloquio, che sono risultate particolarmente arricchenti per chi le ha svolte come per chi le ha ricevute. Si è così venuta a creare una situazione circolare in cui, come in un gioco di scatole cinesi, il docente accompagnato (corsista) è al contempo accompagnatore, proprio in quanto docente, dei processi di sviluppo dei bambini e delle bambine che gli sono affidati: la formazione vissuta si è così posta come modello di una formazione che si desidererebbe offrire, quale insegnante, nel contesto della propria classe; una formazione che prioritariamente si struttura attorno alla messa in atto di un accompagnamento dei processi di sviluppo identitario e di crescita della persona in formazione.

tentare letture emotive, accompagnare all'autonomia pur restando sempre presente.

Il concetto di responsività affonda le sue radici nelle prime esperienze che il soggetto ha fatto con la figura materna (Haft e Slade, cit. in Riva Crugnola (a cura di) 1999) e nelle successive relazioni significative (la responsività è una competenza che evolve nel tempo). Il suo referente più diretto sta nella capacità della madre di entrare in sintonia con gli affetti positivi e negativi del proprio bambino e della propria bambina (Stern, 1985). Il ruolo della madre è quello di convalidare le emozioni della diade, in particolare quelle positive, attraverso il loro rispecchiamento e la loro condivisione, fornendo in questo modo la base per la costruzione di fonti interne di fiducia e per un positivo rapporto al sapere. Abraham (1924) ritiene infatti che «la brama di sapere, il piacere di osservare ricevano da questa fonte sussidi importanti e questo non solo nell'infanzia, ma durante tutta la vita» (Castellazzi, 2008).

Accogliere rimanda anche alla qualità dell'attaccamento; i pattern maggiormente attivi sono gli sguardi, il sorriso, il contatto fisico, gli odori, le risposte pronte alle domande dei bambini, la presenza fisica negli stati di paura e la lettura della comunicazione non verbale (Bowlby, 1972).

Fra il docente che possiede queste qualità empatiche e la motivazione ad apprendere dei bambini e delle bambine vi è un'interdipendenza tanto più forte quanto più forte è il loro bisogno di protezione.

Accoglienza e sistema famiglia

Gli approcci sistemici vedono nella famiglia, intesa come «reticolo complesso», non solo in un'unica figura d'attaccamento, il luogo il cui il bambino e la bambina costruiscono un sentimento di sicurezza sufficiente per poter esplorare il mondo e svilupparsi. Byng-Hall (1999) ha elaborato il concetto di «base de sécurité familiale», intendendo con ciò proprio l'insieme delle credenze, delle dinamiche e dei legami di attaccamento che si creano fra i membri del sistema (Mendoça e altri, 2008).

Il processo di triangolazione famiglia-docente-allievo è un'equazione significativa a cui i bambini e le bambine sono molto sensibili: l'adeguatezza di questa relazione è correlata con il comportamento sociale e con l'apprendimento.

L'accoglienza gioca in questo contesto un ruolo chiave per le dinamiche di integrazione-tolleranza-apertura-condivisione-accettazione che veicola. L'affacciarsi sulle specificità proprie ad ogni famiglia permette inoltre di costituire un importante nucleo di esperienze, valori e competenze che il bambino e la bambina potranno mettere in comune con i compagni. Contemporaneamente, sentendosi valorizzati e accolti nella propria storia familiare, si sentiranno legittimati a costruire un'identità capace d'integrarla.

Per il docente il contatto con le figure parentali garantisce infine un valido accesso alla conoscenza del bambino e della bambina nelle loro diverse caratteristiche e alla chiarificazione delle condizioni emozionali che li influenzano nei propri processi di apprendimento.

La relazione docente-genitori è un equilibrio da cercare e coltivare che si costruisce progressivamente nel corso



dell'anno, seguendo finalità privilegiate: la conoscenza reciproca e la valorizzazione dell'altro; la socializzazione della conoscenza del bambino; la condivisione di esperienze creative, di progetti o percorsi. Interagire con le figure parentali richiede al docente una grande concentrazione. Egli deve «tenere sotto controllo» due aspetti: il contenuto della discussione e la qualità della relazione. L'insegnante è chiamato ad ascoltare, rispettare la parola dell'altro, ricordare i rituali e condividere i valori in cui la scuola crede. Deve fare un esame di realtà, commisurando alla situazione le richieste che fa, onde evitare di mettere le famiglie in situazioni di disagio, innestando dinamiche di fuga-camuffamento.

* Ispettrice delle scuole comunali

** Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico nelle scuole comunali

Bibliografia

- Berlini, M.G., Canevaro, A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bowlby, J. (1972). *L'attaccamento alla madre*, Torino: Boringhieri.
- Castellazzi, V.L. (2008). *I contributi della psicoanalisi per una relazione educativa e scolastica "sufficientemente buona"*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 55, n.4. Trento: Erickson.
- Crugnola, C.R. (1999). *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*. Milano: Cortina.
- Di Mauro, M. (2007). *Il mestiere come arte. L'apprendere tramite il fare*. AIF LearningNews n. 4.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Foerster, Von H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Fornasa, W. (2007). *Macchine non banali*. Bergamo: Celsb.
- Fromm, E. (1976). *Avere o essere?* Milano: Mondadori.
- Mantegazza, R. *Promesse da uccellino. Suggestioni dal mondo ebraico e dintorni*. www.formazione.unimib.it/DATA/Insegnamenti/8_1568/materiale
- Marcato, P., Musumeci, L., Giolito, A. (2007). *Benvenuto!* Molfetta-Bari: La Meridiana.
- Mendoça, J., Cossette, L., Lapointe, M., Strayer, F. (2008). *Vers une analyse systématique des liens d'attachement*. Bulletin de psychologie/tome 61.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Perticari, P. (1996). *Attesi e imprevisti*. Torino: Bollati e Boringhieri.
- Perticari, P. (2008). *La scuola che non c'è*. Roma: Armando.
- Rogers, C.R. (1978). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Roma: Astrolabio Ubal dini.
- Stern, D.N. (1998). *Le interazioni madre-bambino*. Milano: Cortina.
- Varisco, B. (2004). *Portfolio*. Roma: Carocci.

Note

- 1 Il metodo socratico, metodo dialettico d'indagine filosofica basato sul dialogo maestro-discepolo, è descritto per la prima volta da Platone nei *Dialoghi*.
- 2 Non si considerano più realtà separate, ma dimensioni interconnesse ed inseparabili; il pensiero, una cosa, dunque, non esclude le altre e ogni cosa può essere l'una e l'altra a seconda del qui e ora.

Pedagogia speciale: una nuova legge per i bambini e i ragazzi

di Lucia Polli*

Nel settore specifico, il 2012 è caratterizzato dall'entrata in vigore della nuova legge sulla pedagogia speciale. Questa traduce un cambiamento, o meglio un'evoluzione, delle attese della società nei confronti della scuola ticinese di fronte ad allievi con bisogni particolari, e ha certamente delle implicazioni sulle prestazioni offerte agli alunni e sulle pratiche pedagogiche. Una nuova terminologia è utilizzata e nuove prassi si definiscono, andando di pari passo con una trasformazione degli interessi e delle preoccupazioni di chi opera in questo campo.

La frequenza scolastica per bambini che presentano bisogni particolari è ormai da molti anni, per fortuna, un diritto. È con l'entrata in vigore della legge sull'Assicurazione Invalidità (del 1959) che si sviluppa in Ticino la scuola speciale, mentre nel 1964 viene creato l'Ispettorato delle scuole speciali, nato, come indica il nome, per osservare la

nuova struttura. Nel 1975 quest'ultimo è rinominato *Ufficio dell'educazione speciale* e si allontana un poco dalla sua missione di controllo per interessarsi maggiormente all'attività di formazione, alla trasmissione di valori e all'apprendimento dei giovani che presentano un handicap. Il 2008 marca un altro momento chiave dello sviluppo di questo settore: la perequazione finanziaria modifica le mansioni cantonali in materia di scolarizzazione per i bambini e ragazzi con bisogni particolari, costringendo i cantoni a cambiare le proprie leggi e a ridefinire le prestazioni offerte. La rinomina dell'ente in *Ufficio della pedagogia speciale* indica che non solo l'attenzione è portata alla trasmissione di valori e conoscenze, ma anche, e soprattutto, che l'interesse è ora volto al processo di apprendimento degli allievi, alle finalità e ai metodi di formazione. La pedagogia speciale è dunque una disciplina creata in favore

dello sviluppo ottimale di allievi che presentano bisogni particolari e/o disabilità, e adegua l'insegnamento all'avanzare delle conoscenze scientifiche. La legge sulla pedagogia speciale del 2012 introduce così dei cambiamenti, affermando nuovi principi guida. Primo fra tutti, la legge privilegia e sostiene l'integrazione degli alunni nella scuola regolare e nel mondo del lavoro. In secondo luogo, l'introduzione di misure supplementari di pedagogia speciale è valutata da una Commissione consultiva composta di professionisti esterni agli enti che operano in questo settore. Inoltre, i genitori (l'autorità parentale) sono associati agli accertamenti e alla procedura decisionale relativa alla pedagogia speciale. Infine, lo Stato deve pianificare le risorse e garantirne un'adeguata distribuzione sul territorio.

Ora, la legge e i concetti che sorreggono le nostre strutture scolastiche e terapeutiche si modificano, ma a che punto siamo per quel che concerne i servizi, le prestazioni e le pratiche concrete offerte nel nostro cantone ai bambini e ai ragazzi bisognosi di pedagogia speciale?

Anche se in maniera un poco riduttiva, e non equivalente all'impegno di tutti i partner chiamati a collaborare con i bambini e le loro famiglie, è possibile elencare le diverse prestazioni di pedagogia speciale messe a disposizione durante quest'anno scolastico.

Le più tradizionali sono le *classi speciali negli istituti privati* (gestite da cinque fondazioni e da un'associazione presenti sul territorio), che accolgono più di 200 allievi diversamente abili.

In seguito, storicamente, sono nate le *classi speciali inserite negli istituti scolastici comunali e cantonali* che accolgono oltre 450 alunni. Anche queste ultime rispondono a esigenze di allievi che non possono, per vari motivi, mettere in atto le loro competenze all'interno di un gruppo di scuola regolare. La specificità in queste classi è data dalla formazione specialistica dei docenti, attenti alle particolarità di ogni allievo, e dal piccolo gruppo. La differenziazione del programma e dei metodi, attraverso un progetto evolutivo, permette un'ottimale attività di apprendimento dell'allievo: i progetti pedagogici possono dunque essere individualizzati ed essere in relazione al vissuto di



Foto TTPress/C.R.



ognuno. L'apprendimento è ad alto livello funzionale e deve permettere lo sviluppo delle competenze trasversali (per esempio l'acquisizione delle proprie strategie d'apprendimento, il riconoscimento delle emozioni, le competenze relazionali e sociali, ecc.). Anche in queste classi, gli interventi e le collaborazioni sono vari: citiamo ad esempio l'inclusione di due classi speciali in due classi regolari, molti inserimenti parziali di allievi che presentano delle disabilità cognitive, delle attività svolte in collaborazione con i docenti delle sedi di scuola dell'infanzia, elementare e media.

La pedagogia speciale in Ticino comprende anche le prestazioni del Servizio dell'educazione precoce speciale (SEPS) che interviene a seconda dei bisogni nelle sei sedi ambulatoriali sparse sul territorio o a domicilio, individualmente o in gruppo, offrendo interventi di educazione precoce, di logopedia, di psicomotricità e di ergoterapia a oltre 300 bambini. Il servizio lavora in multidisciplinarietà e offre interventi diretti ai bambini ma anche interventi di sostegno ai genitori e di consulenza a professionisti della prima infanzia. Il ruolo dell'operatore è di sostenere lo sviluppo del bambino e della sua famiglia in collaborazione con i genitori e con tutti i professionisti del territorio, considerando il bambino nella sua glo-

balità e nel suo contesto di vita. Un'attenzione particolare è posta sulla collaborazione, sullo sviluppo di un contesto stimolante per il bambino e sul mantenimento del sentimento di competenza dei genitori. Il SEPS partecipa inoltre alla formazione dei professionisti, offrendo regolarmente dei posti di stage ai giovani diplomandi. Segnaliamo ancora che l'Ufficio finanzia ogni anno la *terapia logopedica* nel settore pubblico e privato, individualmente o in gruppo, a più di 1000 bambini e ragazzi del cantone. Il settore è coordinato da una responsabile cantonale e collabora con gli Uffici dell'insegnamento della Divisione della scuola organizzando regolarmente delle formazioni continue indirizzate a tutte le terapisti del territorio.

Con numeri leggermente inferiori, citiamo ancora le *terapie psicomotorie* (per circa 280 bambini) e la *low vision* (più di 30 allievi), che interviene per sviluppare le capacità percettive di bambini ipovedenti.

L'Ufficio collabora inoltre con enti privati che offrono competenze e prestazioni specifiche, quali ARES, UNITAS, le associazioni professionali delle logopediste (ALOSI) e dei Terapeuti della Psicomotricità (ASTP), nonché i terapisti degli istituti privati sussidiati. Per completare il panorama delle prestazioni di pedagogia speciale non

possiamo dimenticare gli interventi fatti dal *sostegno specializzato*, che comprende operatori scolastici quali docenti, educatori o psicologi che accompagnano un centinaio di bambini e ragazzi nelle scuole regolari comunali e cantonali. La loro missione è di favorire l'integrazione scolastica e sociale degli allievi con bisogni particolari, adattare metodi e programmi per favorire l'inclusione di ognuno. Il lavoro si attua in collaborazione con le direzioni, i terapisti delle scuole, i genitori e non da ultimo i docenti della classe. Come si può notare, se il 2012 è stato connotato da una nuova legge e dall'evoluzione dei principi della disciplina, il 2013 si distingue sin d'ora per una continuità storica delle prestazioni e per l'evoluzione delle stesse, nonché per la loro qualità e varietà. Nella scuola ticinese, fin dalla creazione delle prime classi speciali, la pedagogia speciale persegue la finalità di garantire il diritto all'educazione e alla formazione dei bambini e dei giovani che presentano bisogni educativi particolari.

Per i docenti, i terapisti, i medici e i genitori, la sfida attuale risiede nel cambiamento di visione, ovvero nel considerare ogni bambino e ogni ragazzo nell'interazione con il suo specifico contesto scolastico locale e analizzare i bisogni dell'uno e dell'altro. La concertazione degli strumenti offerti da una rete multidisciplinare, l'osservazione condivisa, la messa in relazione delle risorse e dei limiti degli allievi con il contesto di apprendimento nonché la costruzione di un progetto pedagogico personalizzato e comunicato a tutti saranno degli obiettivi da perseguire nei prossimi anni.

* Aggiunta presso l'Ufficio della pedagogia speciale

Bibliografia

- Balerna Chiara (2009). *L'educazione speciale in Ticino, istoriato*. Sito internet: <http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UES/documenti/istoriato.pdf>, consultato il 6.2.2013.
- Maggiori Monica (2011). *L'intervento precoce: il SOIC a quarant'anni dalla sua creazione*, Bollettino ATGABBES, Bollettino Inverno 2011, pp. 24-28.
- Cantone Ticino, *Legge sulla pedagogia speciale*. <http://www4.ti.ch/decs/ds/ups/ufficio>

E la salute dei giovani adolescenti? Va bene, grazie, ma...

di **Andrea Gianinazzi e Angelo Tomada***

Questo articolo riassume i principali risultati riferiti al Ticino dell'ultima indagine internazionale sulla salute dei giovani (HBSC: Health Behaviour School-aged Children) di età compresa tra gli 11 e i 15 anni, che coinvolge complessivamente 40 paesi ed è condotta in collaborazione con l'Organizzazione mondiale della sanità. In Svizzera l'indagine è stata coordinata da Dipendenze Svizzera con il sostegno della Confederazione, mentre in Ticino è stata realizzata congiuntamente dall'Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico del DECS e dall'Ufficio del medico cantonale del DSS attraverso il Servizio di promozione e valutazione sanitaria (SPVS). Complessivamente a livello nazionale sono stati intervistati 11'357 giovani, mentre il campione ticinese è costituito di 1'026 allievi.

I principali temi sondati riguardavano lo stato soggettivo di salute, le abitudini alimentari e di movimento e le principali condotte a rischio quali il consumo di alcol, di tabacco e di canapa. In questa breve nota ci limiteremo a riassumere i principali risultati, invitando le persone interessate a consultare gli articoli pubblicati nel 2012 sulla rivista dell'Ufficio cantonale di statistica (*Dati, Statistiche e società*, 2, settembre 2012, pp.53-87 o a richiedere l'opuscolo "Giovani, come va?" curato dal SPVS nel 2012 e scaricabile dal sito internet.

Stato di salute soggettivo e benessere personale

I risultati del sondaggio realizzato nel 2010 mostrano che la maggior parte dei giovani ticinesi sta bene ed è soddisfatta della propria vita: il 94.8% degli intervistati giudicava buono o eccellente il proprio stato di salute, mentre l'82.7% si riteneva soddisfatto della propria vita. Tuttavia, dall'inchiesta è pure emerso che una parte rilevante di ragazzi e ragazze hanno indicato una serie di sintomi somatici e psico-affettivi la cui frequenza aumenta con l'età. Tra questi figurano in particolare il mal di pancia (60.6%), il mal di testa (55%), il mal di schiena (34.3%) e, per i sintomi psico-affettivi, la stanchezza (73.9%), il nervosismo (65.8%), il cattivo umore (66.5%), la rabbia (66.3%), la tristezza (59.6%) e l'angoscia (43.1%). È inoltre importante sottolineare l'esistenza di un'associazione tra la soddisfazione di vita e l'esperienza positiva con la scuola.

Abitudini alimentari

Alcune abitudini rilevate nei ragazzi in occasione di questa indagine possono preludere a un aumento dei rischi per la salute. È quindi importante che le autorità e le famiglie prestino la sufficiente attenzione a questi aspetti affinché non si radichino nel tempo

compromettendo la salute della popolazione giovanile e, quindi, della popolazione in generale. I risultati dell'indagine evidenziano da una parte una certa tendenza a consumare frutta e verdura in modo insufficiente nonché a trascurare la colazione, dall'altra una situazione di sostanziale sedentarietà legata spesso ad attività che si svolgono davanti a uno schermo (TV, computer, ecc.). Le ragazze sembrano essere più sedentarie dei ragazzi, però prestano maggiore attenzione all'alimentazione. Durante i giorni di scuola, più di un quinto dei giovani non consuma una vera colazione e con l'aumentare dell'età diminuisce anche il numero di coloro che fanno colazione regolarmente. Questa tendenza è più accentuata tra le ragazze che tra i ragazzi. Va detto che rispetto all'inchiesta precedente del 2006 la situazione è leggermente migliorata. Il consumo di frutta e verdura, essenziale per un'alimentazione equilibrata, risulta pure insufficiente in questa fascia di età: l'85% dei giovani non consuma frutta e verdura a sufficienza, mentre un problema maggiore resta ancora il consumo eccessivo di alimenti ricchi di grassi e di bevande zuccherate dei quali spesso non si ha alcuna consapevolezza e che rappresentano due dei maggiori fattori di rischio di malattie cardiovascolari, tumorali o metaboliche (diabete). Inoltre, con l'età aumenta anche il consumo di bevande energizzanti.

Sedentarietà

Gli effetti negativi di un'alimentazione scorretta sono accentuati da un'accresciuta sedentarietà dovuta in parte alle nuove esigenze di studio, ma anche da nuove attività che si svolgono prevalentemente al chiuso: 7 ragazzi su 10 trascorrono almeno due ore al giorno davanti a uno schermo (computer, televisione, smartphone, ecc.). Di questi, più di un terzo (34,8%) ci resta almeno quattro ore. Rispetto al 2006 il tempo trascorso davanti a uno schermo è aumentato sensibilmente, complice sicuramente l'avvento di una nuova generazione di telefonini che facilitano la connessione in rete senza un allacciamento via cavo, nuovi desktop più leggeri, diffusione delle possibilità di allacciamento universali attraverso le reti wi-fi. Il consumo

Foto TI/Press/S.S.



di elettronica aumenta con l'età e con l'età diminuisce anche l'attività fisica. Studi scientifici mostrano che un giovane in sovrappeso o obeso sarà con grande probabilità un adulto in sovrappeso o obeso; inoltre, sovrappeso e obesità nell'adolescenza sono associati a maggiori rischi per la salute e a mortalità elevata nell'età adulta (Krebs et al., 2008). Queste condizioni hanno anche importanti ripercussioni negative sulla sfera psicologica, in particolare sullo sviluppo affettivo e cognitivo del giovane, e sociale con stress da stigmatizzazione, bassa autostima, riduzione delle capacità scolastiche e delle competenze sociali.

Condotte a rischio: consumo di tabacco, alcol e canapa

Generalmente per 'condotte a rischio' s'intendono quei comportamenti che possono compromettere a breve e/o a lungo termine il benessere fisico, psichico e sociale di un individuo (Irwin et al., 1997). Gli adolescenti hanno infatti la tendenza ad adottare più spesso comportamenti a rischio rispetto ai bambini e agli adulti (Steinberg, 2004). Secondo alcuni autori le condotte a rischio fanno parte delle sperimentazioni necessarie allo sviluppo sociale e della propria identità e permettono agli adolescenti di diventare adulti (Bukobza, 2009). La tendenza degli adolescenti verso le condotte a rischio, benché faccia parte dello sviluppo naturale, può costituire un problema in particolar modo se lo sviluppo e l'integrità fisica e mentale sono durevolmente minacciati.

Complessivamente, dai risultati del 2010, emerge un dato sostanzialmente positivo in quanto la maggioranza dei giovani ticinesi non consuma tabacco né alcol né canapa o lo fa in modo sporadico e limitato nel tempo. Tuttavia una parte non trascurabile di loro consuma una o più di queste sostanze in modo regolare e problematico. In particolare preoccupano il numero di 14-15enni che consumano regolarmente tabacco e la stabilità di questo dato tra il 2006 (data della precedente inchiesta HBSC) e il 2010; preoccupa in particolare il fatto che la stragrande maggioranza degli adolescenti riesca ad acquistare personalmente tabacco in negozi, bar e ristoranti (va tuttavia

osservato che al momento dell'inchiesta non vi era alcuna limitazione legale per la vendita di tabacco ai minori). Per quanto riguarda il consumo di bevande alcoliche, vi è da registrare una diminuzione del consumo regolare, mentre il numero di giovani che dichiarano di essersi già ubriacati più volte resta stabile a un livello alto. I giovani si procurano dell'alcol soprattutto alle feste (54.6%), tramite amici (34.4%) e genitori (20.9%). È importante sottolineare che, nonostante il divieto di vendere alcol a minori di 18 anni, circa il 10% dei ragazzi ha risposto di avere acquistato personalmente delle bevande alcoliche in un bar o in un ristorante, mentre il 6.7% nei negozi. Tra le ragioni del consumo di alcol, i giovani di 14-15 anni hanno indicato soprattutto motivi sociali e di rinforzo ("per godersi una festa", "perché ti diverte", "perché ti piace la sensazione che ti dà"), mentre solo una minima parte ha risposto di bere per conformarsi al gruppo ("per piacere agli altri", "per non sentirsi escluso", "perché ti piacerebbe fare parte di un certo gruppo"). Infine, anche il consumo di canapa è rimasto stabile ai livelli elevati del 2006. Vi sono inoltre importanti differenze tra ragazzi e ragazze in materia di consumo di sostanze: le ragazze consumano meno spesso alcol e canapa e si ubriacano con minor frequenza rispetto ai ragazzi.

Le tendenze misurate in Ticino per il consumo di tabacco, alcol e canapa si ritrovano con qualche leggera differenza anche a livello nazionale. I dati ticinesi mostrano come tra i giovani che sono soddisfatti della propria vita, che dichiarano di avere una relazione di fiducia con i propri genitori e che si trovano bene a scuola il consumo regolare di alcol e/o di tabacco e le ubriacature siano meno frequenti rispetto ai giovani che si dicono insoddisfatti della propria vita, che ritengono di non avere una buona relazione con i genitori e che non si trovano bene a scuola. L'insieme di questi dati indica innanzitutto che vi è ancora un margine di miglioramento importante in materia di protezione della gioventù dai rischi legati all'uso di sostanze. Le differenze riscontrate tra ragazzi e ragazze indicano che in materia di prevenzione è necessario un approccio specifico secondo il genere. Accanto alle misure



Foto TTPress/S.S.

strutturali (divieti, regolamentazione) e di sensibilizzazione (verso giovani, rivenditori, genitori, educatori, insegnanti, responsabili di associazioni sportive, ...) occorre rimettere al centro la questione del miglioramento dei contesti di vita dei giovani e del miglioramento delle competenze sociali di tutti coloro che sono in contatto con essi, soprattutto in ambito familiare e scolastico. Un ambiente sociale attento ai giovani e che li sostiene, oltre a costituire un fattore di protezione verso l'uso di sostanze, permette di identificare eventuali problemi e di rispondere in modo più adeguato a coloro che si trovano in situazione di difficoltà (Kurdi et al., 2010).

In conclusione

Dai dati dell'inchiesta HBSC emerge un quadro sostanzialmente positivo dello stato di salute dei giovani ticinesi di 11-15 anni. Tuttavia, vi sono alcuni elementi comuni agli altri Stati che hanno partecipato all'inchiesta internazionale su cui è importante continuare a focalizzare l'attenzione anche nei prossimi anni. In particolare, i risultati del sondaggio hanno evidenziato la necessità di migliorare i comportamenti favorevoli alla salute quali l'alimentazione sana e il movimento nonché di ridurre ulteriormente la prevalenza di condotte a rischio, soprattutto per quanto attiene al consumo e all'abuso di alcol.

* Collaboratori scientifici presso il Servizio di promozione e valutazione sanitaria (DSS)

Sostegno ai docenti in difficoltà

di Paola Mäusli-Pellegatta*

Recentemente è stato presentato uno studio del Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica (FNS) riguardante il crescente fenomeno dell'esaurimento della classe insegnante. L'indagine – realizzata nel Canton Berna e condotta dal professor Kurt Hofer, direttore del Centro di ricerca e sviluppo dell'Alta scuola pedagogica di Berna – ha evidenziato che sono parecchi i docenti che si sentono messi sotto pressione e che dichiarano di trovarsi in situazioni difficili. Tra le cause di questo stato, i docenti interpellati annoverano situazioni complesse generate da esigenze prettamente professionali, ma affermano di provare anche una sofferenza per lo scarso o mancato riconoscimento della loro professione da parte delle altre componenti scolastiche (allievi e famiglie) e più in generale della società; vengono pure menzionate difficoltà originate da una parziale incapacità di adeguarsi a certi cambiamenti intervenuti con le riforme scolastiche. Nella conclusione lo studio, in alternativa a congedi di malattia, propone di affiancare ai docenti in situazioni di particolare stress, degli assistenti professionali che possano sostenere, sgravare e accompagnare i docenti durante i periodi critici.

E in Ticino come è la situazione? Come la si affronta? Va ricordato che in Ticino non esistono ricerche che abbiano indagato in modo completo sul disagio dei docenti e non sembrano esserci ancora risultati di studi con approfondimenti sui comportamenti resilienti della categoria docente, cioè che permettano ad esempio di comprendere come gli insegnanti reagiscono senza perdere la propria identità e senza entrare in stati di disagio e stress di fronte ai cambiamenti della scuola e della società. In sintesi non abbiamo oggi a disposizione dati sui quali appoggiarci per poter meglio comprendere quali competenze e quali strategie certi insegnanti mettono in campo per riuscire a gestire positivamente la loro attività professionale e in particolare oggi in una scuola e in una società in continuo divenire.

È importante tuttavia sottolineare che nel territorio ticinese e nel panorama scolastico ticinese esistono già servizi, esperienze e diverse figure professio-

nali che – alcune in maniera diretta e altre indirettamente – operano con impegno ed efficacia a sostegno dei docenti in difficoltà o aiutano a evitare che si giunga a questi stati di stress negativi. Queste risorse interne ed esterne all'Amministrazione cantonale e al mondo scolastico riescono già, a diversi livelli, a rispondere in parte a queste situazioni di malessere e di disagio espresse dai docenti. Tra queste ne ricordiamo alcune: il docente mediatore e il consulente educativo nelle scuole professionali, i docenti di sostegno pedagogico nelle scuole comunali e nelle scuole medie, i gruppi operativi nelle scuole medie, le formazioni interne nelle scuole con pratiche riflessive, alcuni corsi presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale e il Dipartimento Formazione Apprendimento (SUPSI), alcuni moduli del Master in gestione della formazione per dirigenti d'istituzioni formative (USI), il Servizio medico del personale dello Stato, il Laboratorio di psicopatologia del lavoro, il Forum per la promozione della salute nella scuola, Radix, il Gruppo Stop Molestie.

“Disagio”, “malessere”, “stress negativo”, “sindrome di burnout” sono alcuni dei livelli di difficoltà con cui i docenti si possono veder confrontati nel corso della loro carriera professionale.

Il burnout è l'apice e consiste in una vera e propria patologia che “indica una forma di stress occupazionale protratto in cui si assiste ad un fallimento del processo individuo – ambiente lavorativo che può manifestarsi nelle persone che svolgono una professione d'aiuto (docenti, infermieri, operatori, medici, psicologi,...) ovvero coloro i quali siano impegnati in una relazione costante e continuativa con situazioni e persone che richiedono un elevato coinvolgimento emotivo e connotate da un'importante asimmetria relazionale”¹.

Ma oltre al burnout, pure tutti gli altri livelli di disagio dei docenti devono essere considerati con attenzione per trovare un'adeguata e positiva risposta.

Manifestazioni con diversi livelli di gravità a seguito delle quali gli insegnanti entrano in periodi critici.

La situazione sembra essere particolarmente delicata per i docenti che si trovano agli estremi della carriera: per i docenti neoassunti e per i docenti che

inseguono da molto tempo; i primi a causa della mancanza di esperienza e perché privi di certi strumenti per affrontare il passaggio dal loro ruolo di apprendenti a quello di insegnanti, i secondi stanchi e logorati da anni di attività intensa e sempre in divenire, nonché dalla complessità della comunicazione e delle relazioni con le famiglie degli allievi.

Sono comunque molteplici e di origini differenziate le cause che possono provocare queste difficoltà e riconducibili a fattori oggettivi organizzativi o professionali, a fattori sociali e personali del docente, a fattori relazionali e a fattori socio-culturali.

Per trovare alcune risposte a questo problema complesso gli interventi si possono collocare a diversi livelli: azione preventiva primaria (sensibilizzazione, formazione e informazione); azione preventiva secondaria (misure per quando si riconoscono segnali di difficoltà, con l'obiettivo di intervenire precocemente al fine di prevenire un aggravamento della situazione e di ottenere dei miglioramenti); azione preventiva terziaria (nei casi di difficoltà conclamate si attuano interventi di riduzione del danno per limitare le conseguenze della patologia stessa).

Ci sono docenti considerati inabili ad insegnare ma aventi una residua abilità professionale per altri contesti lavorativi, trovare soluzioni professionali alternative in questi casi risulta particolarmente complesso; è importante dunque, oltre a elaborare procedure che permettano inserimenti in altri contesti lavorativi interni o esterno all'Amministrazione cantonale, agire il più possibile a livello di prevenzione primaria, secondaria e terziaria. L'Amministrazione cantonale in generale, e il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) in particolare, da alcuni anni dedicano attenzione e risorse alla tematica del disagio dei funzionari e dei docenti: un interesse al tema attestato da alcune attività svolte e documenti elaborati che sono traccia dello stato dell'arte, di bisogni espressi, di approfondimenti sulla tematica e di alcune riflessioni per trovare alcune risposte al disagio dei docenti.

Nel corso del 2006 il DECS ha istituito un gruppo di lavoro, sotto la presidenza del professor Baranzini, incaricato



di chinarsi sul tema dell'identità professionale del docente. Nel rapporto finale si faceva esplicitamente riferimento alla necessità di riflettere attorno al tema del sostegno ai docenti in difficoltà che conoscono situazioni di disagio o di burnout e si esplicitava l'importanza di poter facilitare la ricerca di soluzioni alternative per docenti con alti livelli di stress professionali; inoltre si auspicava un approfondimento in relazione alla possibilità di offrire ai docenti un accompagnamento da parte di consulenti pedagogico-didattici e psicologi. Nel 2009 sono stati organizzati due workshop che hanno coinvolto i diversi attori interessati dalla tematica e che sono stati alla base di una prima analisi della problematica volta a riflettere sulle cause del disagio e a identificare alcuni progetti mirati di intervento.

In quest'ottica si ricordano pure le diverse attività di sostegno e consulenza del Gruppo Stop Molestie² nonché i primi passi legati ad un progetto di tale Gruppo volto a valorizzare le relazioni interpersonali positive e a diffondere una cultura della gestione del conflitto all'interno degli istituti scolastici, sottolineando la necessità di fornire

gli strumenti adeguati per la gestione di un conflitto ai dirigenti delle strutture scolastiche.

Nel corso degli ultimi anni sono stati dunque diversi i momenti dedicati all'analisi della problematica, che sono poi stati presi in considerazione e diventati spunto per alcune proposte di progetti di intervento elaborate da Giorgio Ostinelli nel 2010, tra le quali spicca quella di introdurre nel mondo scolastico figure di accompagnamento con competenze sia pedagogico-didattiche sia psicologiche.

In questo filone di approfondimenti sul tema del benessere a scuola si inserisce pure il Convegno "La promozione della salute nella scuola"³, organizzato nel 2011 dal Forum per la promozione della salute nella scuola e da Radix Svizzera italiana - Rete svizzera delle scuole⁴.

Nel marzo 2011 il Consiglio di Stato, su proposta del DECS, ha lanciato il progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà", per approfondire ulteriormente la tematica in considerazione principalmente dei seguenti aspetti:

- la presenza nella scuola di segnali e di casi conclamati di disagio di docenti e casi di burnout;

- la convinzione riguardante l'importanza del benessere nel luogo di lavoro e dunque l'importanza di vivere serenamente la pratica professionale quotidiana di docente poiché ciò contribuisce a creare un buon clima di lavoro e d'istituto, con ricadute positive su tutte le componenti della scuola (allievi, docenti, genitori, direzione, personale amministrativo);
- la necessità di proporre e adottare modalità operative, volte a sostenere i docenti che conoscono momenti di difficoltà, intervenendo a livello di prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

Con Risoluzione governativa sono stati designati i membri dei quattro gruppi di lavoro del progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà", inserendo persone interne ed esterne all'Amministrazione cantonale e al mondo scolastico e i rappresentanti delle Associazioni Magistrali. Ai quattro gruppi di lavoro sono stati affidati mandati specifici. Il primo gruppo è stato invitato a elaborare proposte volte all'introduzione o al rafforzamento della presenza di consulenti professionali con competenze pedagogico-didattiche e psicologiche a disposizione delle scuole e a

UBS KIDSCUP

L'evento sportivo
della tua estate

www.ubs-kidscup.ch

PARTECIPA!

Una manifestazione di

**Swiss Athletics e
Weltklasse Zürich**

VIVI DA VICINO LE STAR
DI ZÜRICH 2014
GRAZIE A UBS!

Per tutti i ragazzi in Svizzera (fino ai 15 anni) – reso possibile grazie a



**EHB
IFFP
IUFFP**

EIDGENÖSSISCHES
HOCHSCHULINSTITUT
FÜR BERUFSBILDUNG

INSTITUT FEDERAL
DES HAUTES ÉTUDES
EN FORMATION PROFESSIONNELLE

ISTITUTO
UNIVERSITARIO FEDERALE
PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

MASTER OF SCIENCE (M Sc) IN FORMAZIONE PROFESSIONALE

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

Inizio dei corsi: settembre 2013

Informazioni e iscrizioni:
+41 31 910 37 38 | msc@iuffp-svizzera.ch



www.msc.ehb-schweiz.ch | www.msc.iffp-suisse.ch | www.msc.iuffp-svizzera.ch

definire il quadro delle competenze di tali operatori.

Il secondo gruppo è stato chiamato ad elaborare proposte di moduli formativi e momenti di riflessione, integrati o a fianco dei percorsi di abilitazione, sul senso e sugli scopi della professione docente.

Al terzo gruppo sono stati affidati i compiti di individuare procedure per la verifica e il miglioramento nella gestione delle risorse umane e di proporre momenti formativi destinati ai dirigenti di istituti scolastici, volti a metterli nella condizione di saper riconoscere precocemente i segnali di crisi dei docenti e di saper gestire efficacemente le situazioni complesse e di mediazione di conflitti.

Un quarto gruppo ha valutato la possibilità di mettere a disposizione dei docenti alternative professionali all'interno e all'esterno dell'Amministrazione.

Nelle riflessioni e nelle proposte i gruppi di lavoro sono stati chiamati a tenere in considerazione i docenti di tutte le scuole, da quelle che fanno capo alla Divisione della scuola a quelli appartenenti alla Divisione della formazione professionale; si tratta di realtà scolastiche molto diverse che i docenti devono affrontare (ordine, grado, ecc.) e quindi anche le cause che generano difficoltà e disagio possono essere diverse. Nell'elaborare le proposte i gruppi di lavoro hanno dunque fornito risposte differenziate a fronte di questa situazione variegata.

I gruppi di lavoro hanno rassegnato nell'autunno 2012 il *Rapporto finale*⁵ all'attenzione dell'Autorità politica. Nel documento figurano 14 proposte di misure – elencate nella tabella a fianco – volte a prevenire il disagio dei docenti e a sostenere ed accompagnare i casi di difficoltà conclamate. Si tratta di misure che toccano diversi campi di azione. Si propongono azioni di prevenzione primaria, nel campo dell'informazione, della ricerca, della formazione continua, come ad esempio la creazione di un sito per migliorare l'informazione sulla tematica, la promozione delle ricerche sulla resilienza e sul burnout, l'introduzione della figura di un tutor per neo-docenti, una maggiore realizzazione di attività formative e progetti legati al benessere a scuola e alla gestione dei

conflitti, nonché alla cultura della collaborazione. Si presentano inoltre azioni di prevenzione secondaria, con l'introduzione di figure specialiste di sostegno e accompagnamento, come per esempio la figura del consulente psicologico. Infine vengono inserite alcune proposte nell'ambito della prevenzione terziaria, volte a realizzare dei percorsi alternativi per docenti che sono impossibilitati ad esercitare la professione di insegnante ma che hanno capacità lavorative residue sfruttabili per altri contesti lavorativi. Negli ultimi mesi le misure sono state presentate in diversi contesti scolastici e istituzionali.

Le proposte elaborate dai gruppi di lavoro hanno riscosso il consenso e l'apprezzamento da parte dell'Autorità politica, dei funzionari dirigenti delle

Divisioni del DECS e di molte delle persone operanti nel mondo scolastico. Allo stato attuale dei lavori, si stanno creando le condizioni per trovare le sinergie e le risorse, affinché si possano trasformare le proposte in efficaci realtà a sostegno dei docenti.

* *Responsabile del progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà"*

Note

1 Definizione Burnout tratta dal descrittivo del progetto "RelPlus: relazioni interpersonali positive", a cura del Gruppo Stop Molestie, CEFOS e IUFPF, agosto 2009.

2 www.ti.ch/molestie

3 Gli atti del convegno sono scaricabili su www.ti.ch/forumsalutescuola

4 www.ti.ch/forumsalutescuola; www.radixsvizzeraitaliana.ch

5 Il rapporto finale è scaricabile su www.ti.ch/DECS

Le 14 misure proposte dai gruppi di lavoro "Sostegno ai docenti in difficoltà"

N.	Misura
1.	Migliorare l'accesso all'informazione sulla tematica del disagio dei docenti
2.	Realizzare un'analisi quantitativa e qualitativa dei casi di disagio lavorativo di docenti con ripercussione sullo stato di salute, determinante inabilità lavorativa
3.	Promuovere i Gruppi operativi (GO) nelle scuole medie (SME) e il lavoro in rete in generale nelle scuole
4.	Promuovere un progetto di sperimentazione finalizzato al supporto ai docenti e volto a verificare gli effetti relativi all'introduzione del Consulente di pratica e sviluppo professionale (CPSP)
5.	Introduzione del Consulente psicologico
6.	Interventi a livello di formazione di base dei docenti
7.	Interventi in relazione all'ingresso dei docenti nel contesto scolastico; promuovere la figura del tutor per i neo-docenti
8.	Interventi in relazione alla formazione continua
9.	Sostenere la ricerca sulla resilienza in ambito scolastico
10.	Promuovere i monitoraggi degli istituti scolastici presso i quadri dirigenti delle scuole
11.	Promuovere il progetto "Rel-plus: relazioni positive"
12.	Promuovere momenti formativi per i funzionari dirigenti degli istituti scolastici
13.	Promuovere il progetto pilota "Alternative professionali per il docente all'interno dell'Amministrazione cantonale"
14.	Creare un gruppo di lavoro per elaborare un progetto legato alle "Alternative professionali all'esterno dell'Amministrazione cantonale"

Giovani, robotica e pedagogia

Perché orientare i giovani alla tecnologia

Nel campo delle professioni tecnologiche è stato lanciato un grido d'allarme: nel giro di pochi anni, la Svizzera mancherà di addetti e specialisti delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT). Studi recenti mostrano, infatti, un bisogno crescente di giovani talentuosi o motivati. Secondo la Training Association Svizzera (ICTS), 32'000 posti rimarranno vacanti nelle varie professioni ICT nel 2017 in Svizzera. Questo settore rappresenta il 5% del prodotto interno lordo, tradotto in soldoni, oltre 25 miliardi di franchi.

«Quando scoppiò la bolla Internet all'inizio del 2000, molti professionisti ICT persero il lavoro», dice Andreas Kaelin, presidente di ICTS, «una grande insicurezza ha fatto capolino e il numero di giovani interessati a queste professioni è diminuito». L'immagine della passione e professione solitaria pure non aiuta, dice Andreas Kaelin. «Il luogo comune vede un professionista seduto da solo in un piccolo ufficio, cercando di programmare qualcosa». «L'industria è un elemento chiave per la competitività dell'economia svizzera in ambito ICT. Specialisti ICT sono indispensabili alle imprese per sviluppare soluzioni così da renderle più competitive».¹

Da questa necessità è nata l'idea di proporre attività che sappiano orientare i giovani verso professioni tecnologiche già in età di scuola obbligatoria, promuovendo progetti in cui si possa comprendere come creare oggetti informatici. Oltre Gottardo, dal 2011 sono state lanciate campagne di sensibilizzazione alle professioni tecnologiche per cercare di rispondere alla mancanza di specialisti ICT. In Ticino l'Associazione industrie ticinesi (AITI) ha raccolto questa sfida, invitando la scuola a realizzare attività che suscitino l'interesse dei giovani verso la tecnologia come insieme di professioni. L'associazione Robo-Si (vedi riquadro) promuove in Ticino quest'orientamento fuori e dentro la scuola, in collaborazione con il DECS e la SUPSI.

Inoltre, si può notare come i giovani d'oggi siano molto tecnologizzati e anche per questo sono definiti “nativi digitali”: sono utilizzatori di strumenti e servizi tecnologici, consumatori di grandi quantità d'informazioni multi-

mediali e si mettono in relazione tra loro tramite piattaforme tipo “social network”. Tuttavia, questi stessi giovani dimostrano poco interesse per l'acquisizione di competenze utili alla progettazione di strumenti e servizi digitali e possiedono poco spirito imprenditoriale e creativo, competenze e qualità sempre più richieste a livello professionale, soprattutto ingegneristico.

Queste osservazioni consigliano di discutere sul ritorno dell'informatica come oggetto di studio (ambito abbandonato dalla scuola ticinese a metà degli anni '90), così da permettere ai giovani di avvicinarsi all'ambito tecnologico, opaco e di difficile comprensione, offrendo opportunità formative – almeno opzionali – già in età di scuola obbligatoria. Infatti, è soprattutto in questo settore scolastico che i giovani costruiscono una loro predilezione verso percorsi professionali.

Tuttavia, si è coscienti che alla scuola non si può chiedere di dar seguito a tutte le necessità educative emergenti dalla società, così come non è possibile concretizzare tutte le sollecitazioni delle categorie professionali nell'ambito della formazione scolastica obbligatoria. Demandare questo tema all'orientamento dei giovani è quindi auspicabile, poiché far entrare in classe attività che sappiano favorire l'interesse per le ICT è difficile, anche perché questo andrebbe a scapito delle attuali discipline scolastiche.

Ciò nonostante si è individuato uno spazio nell'ambito delle attività opzionali di quarta media in cui questo lavoro di orientamento può essere concretizzato, dando così seguito a quanto sopra enunciato: si tratta dell'opzione tecnologia nella scuola media. Questa è inserita nella fascia opzionale “orientamento” in IV, ha la durata di 2 ore, per al massimo 15 allievi. Qui i ragazzi e le ragazze lavorano all'interno di piccoli gruppi con robot, risolvendo compiti complessi, indagando, pianificando, programmando, per poi presentare il loro progetto a fine anno scolastico (cfr. “La robotica nella scuola obbligatoria”).

Come docenti, per insegnare in quest'opzione risulta indispensabile una formazione utile a costruire competenze in ambito tecnico e informatico e a comprendere secondo quali referenti pedagogici si possa didattica-

mente procedere (cfr. “Una didattica per progetti”). Per questo il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI offre da tre anni un CAS (Certificate of Advanced Studies) che abilita a insegnare in questa opzione.

La robotica nella scuola obbligatoria?

Un altro insegnamento da inserire in una griglia scolastica sempre più fitta d'impegni? No, non si tratta di una proposta in aggiunta alle offerte d'insegnamento esistenti o che va a scapito di una didattica-disciplinare. La robotica scolastica è nello stesso tempo approccio alla tecnologia e insieme di strumenti didattici che favoriscono l'apprendimento. Detto questo, vediamo di che si tratta, in sintesi.

La robotica scolastica si è evoluta a partire dalla metà degli anni '90. Oggi si classifica pressappoco in due ambiti con intersezioni: il primo identifica un uso di strumenti didattici (robot) che permette di proporre attività mirate agli obiettivi scolastici disciplinari; il secondo ambito individua attività interdisciplinari in cui il robot è alla base di progetti realizzati sul medio e lungo termine. Tra i due, un ventaglio di possibili impieghi. In Svizzera, in vari cantoni, la robotica scolastica è da anni in griglia oraria come opzione a sé stante oppure integrata in alcune discipline, sia nel settore primario, sia nel secondario.

La robotica scolastica offre anche implicitamente – soprattutto nella scuola media – un orientamento verso professioni tecnologiche, dovendo l'allievo programmare il robot tramite linguaggi formali – che stanno alla base della programmazione –, oppure attivarsi in ambiti attinenti alla meccanica, alle costruzioni, all'elettricità e all'elettronica. I riferimenti scientifici cui si rifà la robotica scolastica sono rintracciabili nel costruttivismo – in particolare nei lavori di Seymour Papert – e propugnano il paradigma dell'allievo costruttore del proprio sapere in un contesto attivo e di senso.

Per una panoramica dei prodotti robotici esistenti, utili per l'ambito scolastico, si veda il riquadro “Quali robot per attività formative ed educative?”. Oltre a offrire attività diversificate che permettono di raggiungere obiettivi di-

sciplinari e interdisciplinari, la robotica nella scuola permette di costruire in modo efficace le competenze inerenti alla formazione generale, trasversali alle discipline. Queste competenze, identificate come valori aggiunti e impliciti alla formazione scolastica obbligatoria, sono illustrati da HarmoS nel capello della formazione generale. Si cita, come esempio, il PER², nel quale sono identificate cinque competenze trasversali da supportare e favorire lungo tutta la scolarità obbligatoria. La robotica scolastica ottempera egregiamente alla costruzione di queste competenze e lo fa, soprattutto, in situazioni concrete, di classe. In particolare, sulla base delle esperienze di robotica effettuate in scuole obbligatorie³, si può affermare che le capacità di (1) collaborazione e (2) comunicazione, (3) le strategie di apprendimento, (4) il pensiero creativo e (5) l'approccio riflessi-

vo sono molto bene esercitate dalle attività robotiche proponibili. In altre parole, la robotica scolastica offre metodi di lavoro che costruiscono e rafforzano negli allievi queste competenze trasversali, soprattutto perché le attività promosse sono orientate al prodotto, interdisciplinari e connotate a livello di senso.

La robotica scolastica è entrata da poco nella scuola ticinese come attività a sé stante (cfr. opzione complementare Tecnologia in IV SM). Siamo quindi lontani da un riconoscimento ufficiale dell'importanza dei diversi aspetti che essa promuove. Tuttavia, è importante che se ne parli e che, sperimentalmente, ci si attivi per valutare se essa mantiene le promesse nell'ambito formativo che le sono attribuite. Non essendo la robotica un filone disciplinare e non avendo statuto se non in ambito di ingegneria avanzata, si è

coscienti che non ha molti "profeti scolistici" a sostegno e che perciò queste figure di riferimento vanno formate sia per l'ambito tecnologico, sia per quello pedagogico. I presupposti e gli interessi da cui e con cui partire esistono. La loro attivazione dipende però da una politica scolastica che crede nell'integrazione della tecnologia a scuola, accoppiata con metodi attivi.

Marco Beltrametti, coordinatore del settore formazione continua del DFA-SUPSI

Note

- 1 Intervista tratta da Swissinfo.ch, 4.12.2012.
- 2 PER (Plan Étude Romand), ambito compatibile con HarmoS.
- 3 Cfr. per esempio, Frédéric Genevey, *Robotique pédagogique. Quels usages dans l'école vaudoise?* Mémoire professionnel, Master of Arts / of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I, Losanna 2011.

Una didattica per progetti

Nell'ambito pedagogico si pone da sempre un problema centrale: come portare, alla nuova generazione, i saperi e le conoscenze elaborate dalla nostra cultura. Le teorie psicologiche ci hanno definitivamente convinto che l'insegnamento non produce direttamente, nell'allievo, un apprendimento. L'insegnante organizza, prepara, propone situazioni adeguate, ma sarà la mente dell'allievo che dovrà costruire, interiorizzare i contenuti presentati.

Questo processo di acquisizione viene favorito se l'allievo ne comprende il senso e se può sentirsi coinvolto in questo processo.

Il compito del docente sarà quello di trovare la modalità didattica per proporre i contenuti del sapere in modo che possano essere assimilati dall'allievo, tenendo conto che, molto spesso, gli obiettivi del programma non coincidono con gli interessi prioritari che un allievo manifesta in quel momento.

Tra le varie forme di impostazione didattica, quella "per progetti" riesce meglio di altre a conciliare obiettivi di insegnamento (del docente) e interesse ad apprendere (dell'allievo), facendo così leva sulla motivazione.

Il termine "progetto", molto utilizzato in ambito educativo, solleva interesse,

ma sovente anche preoccupazione. Ci sembra però necessario chiarire alcune differenze tra l'uso generico del termine e l'uso specifico che definisce una modalità precisa di programmazione didattica.

Tutti sappiamo cosa significhi "fare un progetto". Facciamo l'esempio di un viaggio: fissiamo possibili mete, cerchiamo un periodo di tempo adatto e una durata confacente, concordiamo con chi svolgiamo il viaggio, con quali mezzi, ecc.

La didattica per progetti riprende anche questi elementi, ma ne precisa il senso e ne definisce le modalità. Riuscire a trovare motivazione ad apprendere è assai facile per gli allievi dotati che a scuola riescono, da sempre, ad avere buoni risultati. Invece per gli allievi problematici (e lo possono essere per mille ragioni) l'apprendimento scolastico può diventare occasione di sconforto, di paura di sbagliare, di giudizio negativo da parte degli altri. Sono soprattutto questi allievi che meritano di essere incoraggiati con un progetto che li coinvolga, li faccia sentire protagonisti attivi per poter così ritrovare motivazione e rafforzare il proprio senso di autoefficacia.

Aderire a un progetto e dividerlo significa anche stabilire una relazione positiva non solo con il sapere scola-



stico, ma anche con il docente e con i compagni.

L'opzione tecnologica, per ora destinata agli allievi di quarta media, si presta molto bene per applicare una didattica per progetti, seguendo anche le indicazioni del Piano di formazione della scuola media (DECS/UIM 2004): «L'idea di progetto [...] si caratterizza per un forte coinvolgimento e un'intensa responsabilizzazione degli allievi nelle diverse fasi della sua realizzazione. Il progetto didattico è una risorsa che richiede un'adeguata preparazione, ma nel contempo è anche molto duttile perché può essere realizzato tanto all'interno di una singola materia quanto a livello d'istituto con il concorso di più insegnanti e quindi assumere un carattere interdisciplinare».

Utilizzando lo stimolante materiale proposto dalla LEGO Mindstorms, gli allievi esplorano le possibilità di far eseguire, a semplici robot, varie "missioni". Si discute e si concorda un progetto collettivo da realizzare. Occorre fare un esame di realtà e proporre un progetto che possa essere davvero realizzato nei tempi imposti (entro fine anno scolastico), che coinvolga tutti e

valorizzi le varie competenze (stili cognitivi). È quindi necessario stabilire un calendario di massima con le varie tappe dell'esecuzione e far emergere le risorse di ognuno.

La lezione (che dura solitamente due ore) non è imposta dal docente, ma deve essere programmata dal gruppo. Si inizia con la distribuzione dei compiti e con la definizione di quello che si dovrà realizzare (costruire, programmare, calcolare, filmare, documentare,...). Al termine della lezione il docente, come il capitano di una nave, riunisce il gruppo (equipaggio) per valutare cosa è stato eseguito e cosa dovrà essere programmato per la volta prossima. Occorrerà documentare il lavoro svolto (diario di bordo). Ogni tanto si faranno valutazioni intermedie per valutare se il calendario (itinerario del viaggio) può essere rispettato, se tutti lavorano con impegno, se il risultato previsto è fattibile o se occorre ridefinire il prodotto finale (meta del viaggio). Solitamente il risultato del lavoro viene presentato anche agli altri allievi e magari anche ai genitori: bisogna quindi preparare una presentazione, stabilendone il contenuto e la forma. La programmazione

con il piccolo robot viene preparata al computer, cercando di prevedere i vari passaggi (programmazione e diagrammi di flusso). Il programma può poi essere inserito immediatamente nel robot costruito e verificare se la macchina esegue quello che si voleva o se invece ci sono stati errori di programmazione oppure di costruzione meccanica. Questo aspetto è molto importante: gli allievi sono portati a "pensare prima di agire", cosa che solitamente non viene fatta perché si preferisce provare senza fare lo sforzo mentale di pensare. Si devono allora fare ipotesi sul perché qualcosa non funziona e questo diventa un problema che può essere riportato al gruppo e non solo al singolo. Si imparano così la forza e l'efficacia della cooperazione, del confronto di idee, della collaborazione. Gli allievi che solitamente vivono una situazione di frustrazione (non riuscita) scolastica ritrovano, proprio a scuola, un momento di valorizzazione dimostrando che possono riuscire a raggiungere un risultato programmato.

Aurelio Crivelli,
formatore presso il DFA-SUPSI

L'associazione Robo-Si

L'associazione Robo-Si (Si sta per Svizzera italiana ma anche per Si alla robotica) promuove attività a favore dell'orientamento dei giovani verso le professioni tecnologiche, seguendo raccomandazioni nazionali svizzere. In particolare, Robo-Si organizza attività formative ed educative che mettono concretamente i giovani in situazioni pratiche, aiutandoli a costruire competenze nell'ambito tecnologico, dando così la possibilità di orientarsi verso questa tipologia di professioni. L'associazione ticinese, fondata a fine 2010, regolata dall'Art. 60 del Codice Civile, è sostenuta dal Dipartimento educazione, cultura e sport (DECS), dalla Scuola universitaria della Svizzera italiana (SUPSI) e sponsorizzata da enti esterni. I membri attivi nell'associazione provengono dall'ambito ingegneristico, informatico e pedagogico. Robo-Si organizza con successo tornei di robotica per ragazzi e ragazze tra i 10 e i 16 anni, eliminatorie della First Lego League (Locarno al DFA nel 2011 e

Trevano al CPT nel 2012), offre corsi di robotica per giovani in età di scuola obbligatoria, nonché promuove attività e colloqui a favore dell'orientamento dei giovani verso professioni tecnologiche,

sostenendo sperimentazioni formative coerenti con gli scopi dell'associazione. Risulta possibile supportare le attività di Robo-Si come soci attivi (persone che si occupano - direttamente o indiretta-



mente – delle attività dell’associazione), come amici dell’associazione (persone fisiche o giuridiche che versano annualmente un contributo quali sostenitori dell’attività dell’associazione), oppure come sponsor, il cui sostegno finanziario permette l’organizzazione delle varie at-

tività formative e di promozione. Le scuole, le associazioni e i privati che promuovono o vorrebbero promuovere analoghe iniziative educative e formative sono benvenuti. Infatti, uno degli obiettivi di Robo-Si consiste nel creare una rete di persone o istituzioni che s’in-

teressano alla robotica e alla tecnologia per i giovani.

Riferimenti per approfondimenti su Robo-Si: sito (www. robo-si.ch) e attività robotiche (www. fl-l-si.ch), twitter (www. twitter.com/fllsi), facebook (www. facebook.com/fllsi).

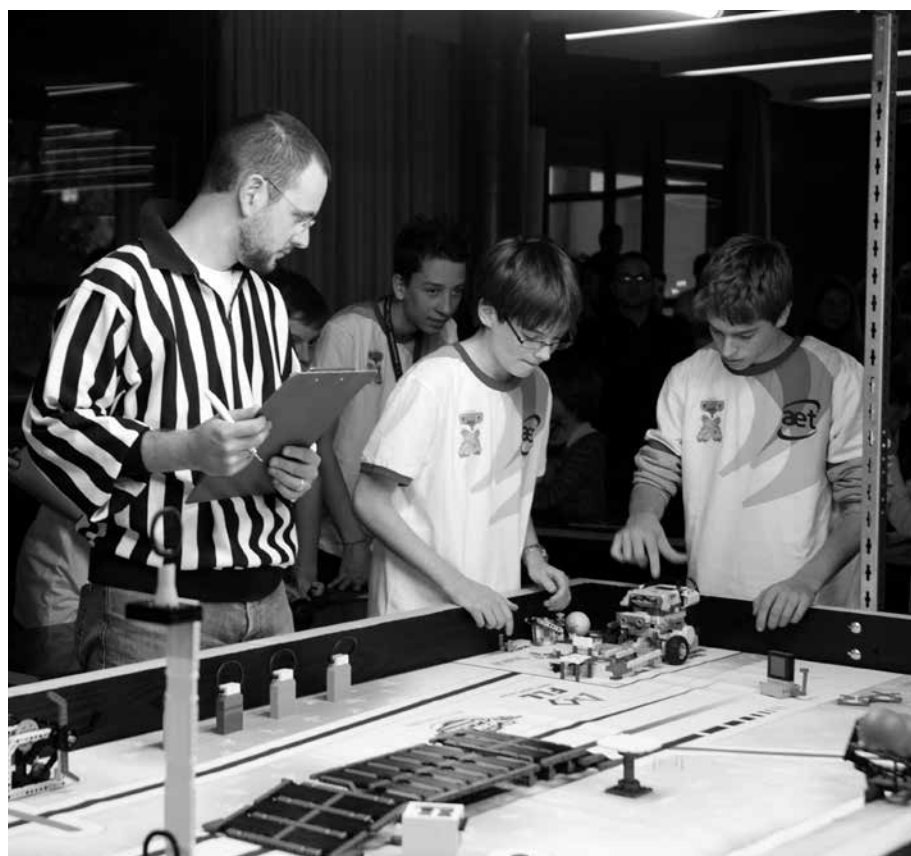
Un torneo di passione robotica

Alcuni hanno solo otto o dieci anni. Sembra siano lì per sostenere i propri fratelli, di una spanna o due più alti di loro. E invece no: estraggono anche loro un robot costruito con del Lego, fanno delle prove e poi trotterellano verso il tavolo da gara. Vederli in azione può sorprendere un po’, ma ancora più sorprendente può essere il risultato finale: nel novembre scorso a Treviso una squadra di bimbi si classifica al 3° posto del campionato regionale 2012 della First Lego League. E non si accontenta di salire sul podio. Si aggiudica anche il premio per il miglior robo-design. Insomma, per sperimentare con la robotica non occorre certo attendere l’adolescenza.

A partecipare a questo torneo sono di solito allievi che hanno avuto occasione di seguire un corso di robotica all’interno del proprio istituto scolastico. Ma non sempre: capita anche che un corso esterno organizzato dalla Robo-Si possa essere l’occasione per formare una squadra composta da ragazzi di provenienze diverse.

Il torneo di robotica in Ticino esiste da due anni a questa parte; Robo-Si ha finora organizzato cinque corsi di robotica per giovani e poco più di venti sono le sedi di scuola media che offrono l’opzione tecnologica. La partecipazione femminile non è certo preponderante, ma quando c’è, è fonte di creatività ed entusiasmo.

Le gare (selezioni regionali) della First Lego League, organizzate dalla Robo-Si, rappresentano un grosso stimolo. Per tutta la giornata le squadre composte da ragazzi che hanno seguito i corsi di robotica si confrontano in quattro prove diverse, ognuna delle quali è valida per il 25% del punteggio finale. Innanzitutto la presentazione di una ricerca sul tema scelto per l’occasione (“Food factor” nel 2011, “Senior solutions” nel 2012, ovvero una riflessione attorno alla questione del cibo, oppure sui modi



in cui facilitare la vita alle persone anziane). Poi un’analisi del “Teamwork”, per premiare chi sa mostrare spirito di squadra nel venire a capo di piccoli test o grossi grattacapi. Ed un esame piuttosto dettagliato del modo in cui le squadre hanno costruito il proprio robot. Una prova di design insomma. Ma il momento più emozionante e spettacolare è quello che va in scena nel pomeriggio, interamente occupato da un incalzare di sfide tra le varie squadre, sotto un ritmo sostenuto che viene dettato da due DJ e da un animatore che ne assicurano l’intensità. Gare che durano 150 secondi soltanto, riprese dall’alto da telecamere che ne proiettano le immagini su uno schermo gigante, affinché tutti possano seguirle. Qui i ragazzi so-

no chiamati a scegliere tra una serie di missioni, ognuna con un punteggio specifico. Ogni squadra adatta dunque il proprio robot alla propria strategia, costruendolo in modo che possa apportare quanti più punti possibili nelle operazioni prescelte. Dopo una serie a due gironi seguono semifinali e finale. Al vincitore si apre la possibilità di partecipare alla selezione svizzera, ulteriore trampolino di lancio per la selezione continentale e per la finale mondiale della First Lego League. Insomma, un torneo a cui partecipare soprattutto come attori ma anche come spettatori: avvincente! Prossimo torneo di robotica in autunno al DFA di Locarno.

Pierre Ograbek, giornalista

Intervista a Sara Cataldi, docente dell'opzione tecnologica presso la Scuola media di Minusio dal 2010/2011

Qual è la tua impressione in merito alla motivazione sul lungo termine degli allievi che seguono l'opzione tecnologica?

Dal mio punto di vista, la motivazione sul lungo termine degli allievi che seguono l'opzione tecnologica SM rimane viva. Questa opzione permette ai ragazzi di apprendere da un lato delle competenze di base riguardo ai robot in generale ed alla loro programmazione, dall'altro di acquisire una metodica di lavoro, il problem solving, riproponibile in altri ambiti lavorativi e/o di studio. Mi piace qui riportare due testimonianze di allievi che hanno seguito questo corso.

«L'opzione tecnologica mi è servita nella scuola professionale per quanto riguarda le basi dell'informatica; in particolare mi è stato utile sapere cosa sono il software e l'hardware, scoprire come funziona un computer e imparare come si costruisce un diagramma a flusso» (L. Fontana, allievo presso la SPAI di Biasca come meccanico di macchine edili).

«Il corso di robotica che ho frequentato in quarta media, oltre che ad essere un corso divertente ed interessante, mi ha fornito delle conoscenze di base sulla robotica e la programmazione. Non è tanto la quantità di conoscenze acquisite ad avermi fatto appassionare al mondo della robotica, ma di fatto, questo corso settimanale di sole due ore, in cui non si può studiare a fondo la materia, è stato un grande stimolo che mi ha indirizzato verso la robotica e la programmazione, anche se, per ora, solo a livello amatoriale» (D. Künzle, allievo presso il Liceo cantonale di Locarno).

Vedi agganci con didattiche disciplinari all'interno dell'opzione?

Personalmente vedo possibili agganci con diverse didattiche disciplinari, quali le scienze e la matematica, l'italiano e l'inglese, la storia, la civica e le arti plastiche.

Con il gruppo di allievi dell'opzione si può, ad esempio, fare progettare un robot che permetta di studiare il moto uniforme ed il moto uniformemente accelerato, approfondire il funzionamento e l'uso delle sonde.

Nel corso della progettazione, possono



emergere delle problematiche, ad esempio a livello strutturale, che per essere risolte richiedono determinate conoscenze e competenze matematiche. A seconda del progetto scelto dai ragazzi, possono rendersi necessari la progettazione e la costruzione di scenari nei quali si muovano i robot.

Nell'opzione si apprendono alcuni termini del linguaggio settoriale della robotica, sia in italiano, sia in inglese. Grazie alla redazione di una documentazione personale riguardante il proprio percorso di apprendimento, ogni ragazzo esercita le sue competenze di sintesi e di argomentazione, competenze trasversali a tutte le didattiche disciplinari.

Inoltre, è possibile riflettere sull'importanza della nascita e dello sviluppo della robotica, oltre ai suoi effetti sociali. I robot hanno infatti cambiato il nostro modo di lavorare e hanno portato allo sviluppo di nuove tecnologie e professioni a discapito di altre precedenti.

È vero che si possono ottimamente costruire competenze trasversali¹ grazie alle attività dell'opzione?

Grazie alle attività dell'opzione, gli allievi possono costruire competenze trasversali.

Ad esempio, i ragazzi hanno la possibilità di sviluppare le loro capacità manuali e di mettere a frutto la loro creatività, hanno l'opportunità di affinare le capacità di progettazione e di astrazione, grazie anche alle conoscenze e

competenze acquisite nelle altre didattiche disciplinari.

Tramite le diverse attività di programmazione del robot, i ragazzi sviluppano competenze di logica sequenziale.

Attraverso i lavori di gruppo, gli allievi hanno la possibilità di scoprire e di manifestare i loro punti di forza e quelli dei compagni e, nel contempo, di sperimentare come a volte sia più piacevole ed efficace lavorare e progettare insieme. Grazie al continuo scambio/confronto di opinioni all'interno dei gruppi di lavoro ed alle presentazioni fatte ai compagni di terza e di quarta media, i ragazzi esercitano e affinano le loro capacità argomentative.

Il lavorare per progetti è interessante?

Lavorare per progetti è interessante, sia per i ragazzi, sia per il docente.

Lavorando per progetti, gli allievi possono ritrovare nell'opzione tecnologica diversi aspetti motivanti, quali ad esempio il gusto di scoprire e di imparare "facendo" e la soddisfazione di riuscire a far fare al robot esattamente ciò che si è programmato. Inoltre, gli allievi hanno la possibilità di imparare a gestire un progetto nelle sue varie fasi (definire un obiettivo, individuare i vari sottoproblemi da affrontare, pianificare i lavori, analizzare e gestire le risorse, distribuire i compiti all'interno del gruppo, ...). In altre parole, gli allievi apprendono un ulteriore modo di lavorare che potrà servire loro in futuro, quando saranno chiamati a risolvere dei problemi.

Il lavoro per progetti consente al docente di avere un punto di vista privilegiato, punto di vista che consente di analizzare le dinamiche di gruppo e di monitorare l'evoluzione dell'apprendimento dei ragazzi.

Insegnando da più anni nell'opzione tecnologica, non vedi il pericolo di ripeterti come docente in attività già proposte?

L'opzione tecnologica è basata su una didattica per progetti. Un progetto nasce dalle conoscenze/competenze iniziali del gruppo classe e da quelle che si desiderano approfondire. Ogni

Nota

¹ Capacità di collaborazione, comunicazione, strategie di apprendimento, pensiero creativo e approccio riflessivo.

anno il gruppo di lavoro è diverso dal precedente, così come lo è il bagaglio di capacità apportato da ogni singolo ragazzo.

È vero che, come in tutte le didattiche disciplinari, vi sono alcune nozioni di

base che vengono riproposte ogni anno. È altrettanto vero però che sia il percorso seguito per acquisire le nozioni di base sia il progetto in sé sono sempre piacevolmente diversi, poiché rivisti ed adattati al ventaglio di com-

petenze e di necessità del nuovo gruppo classe. In realtà, ogni anno si presenta una nuova sfida che richiede al docente una buona flessibilità, voglia di mettersi in gioco e un costante aggiornamento.

Quali robot per attività formative ed educative?



Per presentare quali sono attualmente i robot più utilizzati in ambito scolastico e ludico, ci si riferisce alle schede sul sito di Robo-Si al link <http://goo.gl/dXoZc>

Mindstorms NXT

È probabilmente il kit robotico più diffuso. Contiene il blocchetto programmabile NXT e una serie di sensori, motori ed elementi costruttivi e tecnici Lego. Il blocchetto NXT può essere programmato nel linguaggio grafico NXT-G che permette di “disegnare” i programmi. Ciò facilita l’apprendimento dei principi fondamentali della programmazione. Siccome tutti gli elementi del kit Mindstorms sono meccanicamente compatibili con i pezzi Lego “tradizionali”, combinandoli è possibile costruire una varietà praticamente infinita di robot e macchine automatiche. Inoltre i robot NXT possono comunicare tramite il sistema radio Bluetooth, permettendo la realizzazione di progetti in cui diversi robot collaborano tra loro.

Oltre ai sensori (2 sensori tattili, 1 sensore di luce/colore, 1 sensore a ultrasuoni, 1 microfono) e agli attuatori (3 motori e 3 lampadine) contenuti nel kit, esistono moltissime componenti aggiuntive che rendono il kit molto versatile. Ad esempio è possibile collegare delle sonde (es. temperatura, umidità, accelerazione, acidità, corrente e tensione elettrica) al NXT trasformandolo in un sistema di acquisizione dati da utilizzare nei laboratori di Fisica, Chimica e Meccanica.

Il kit robotico Mindstorms NXT insieme al suo predecessore RCX sono gli unici robot ammessi per la partecipazione alla gara robotica First Lego League.

Lego WeDo

È un kit robotico pensato per i più piccoli e permette di costruire dei semplici modelli e di programmarli in un linguaggio di programmazione grafico. Il kit contiene un motore, un sensore di movimento e inclinazione, un sensore di prossimità e una serie di elementi costruttivi Lego. Il kit WeDo possiede una limitazione rispetto al kit NXT, non contiene infatti un blocchetto programmabile bensì un hub USB – uno scatolino munito di connettore USB – a cui è possibile collegare i sensori e il motore. I robot WeDo devono quindi essere sempre collegati ad un computer per poter funzionare.

Thymio II

È un robot nato a Losanna dalla collaborazione tra il Politecnico Federale e la Scuola Cantonale di Arte. Il robot può spostarsi, percepire la presenza di ostacoli e intera-

gire con l’ambiente grazie a una moltitudine di sensori e attuatori (7 sensori di prossimità distribuiti sulla circonferenza del robot, 2 sensori di prossimità/luce sotto al robot, accelerometro a 3 assi, 2 ruote con controllo della velocità, 39 LED colorati, microfono, sensore di temperatura, altoparlante, ricevitore infra-rosso). Thymio monta pure un lettore di schede di memoria MicroSD e una porta USB utilizzata per la programmazione e la ricarica dell’accumulatore ai polimeri di litio.

Oltre a possedere 6 comportamenti pre-programmati (Friendly, Explorer, Fearful, Investigator, Obedient, Attentive), Thymio può essere programmato grazie all’ambiente di sviluppo Aseba Studio (fornito gratuitamente). Aseba Studio consente di effettuare la programmazione di Thymio (e altri robot) in due modi: tramite il linguaggio testuale Aseba e tramite un ambiente di programmazione grafico.

Sebbene l’hardware di Thymio non offra l’espandibilità e la modularità offerti dai kit Mindstorms, esso possiede alcuni incastri che permettono di utilizzare proprio dei pezzi Lego per costruire delle appendici meccaniche.

Arduino

Pur non essendo un vero e proprio kit robotico, Arduino merita almeno una breve citazione. Si tratta di un sistema open-source che può essere utilizzato per realizzare dispositivi elettronici, robot e macchine automatiche. Il sistema è costituito da un circuito elettronico programmabile – munito di un processore e una numerosa serie di porte di ingresso e uscita – e da un ambiente di sviluppo che ne consente la programmazione tramite il linguaggio Arduino (simile a C/Java e basato su Wiring). Esistono differenti modelli di hardware (Arduino UNO, DUE, Mega, Mini, Nano, Micro,...), tutti compatibili con l’ambiente di sviluppo Arduino, che è open-source e disponibile gratuitamente.

La grande versatilità e il basso costo di Arduino ne fanno un prodotto ideale per tutti coloro che vogliono sperimentare la programmazione e la robotica. A differenza di quanto avviene con altri kit robotici (es. Mindstorms), l’uso di Arduino necessita però di conoscenze di base di elettronica, programmazione e meccanica da parte dell’utilizzatore. Chi volesse costruire dei robot impiegando Arduino dovrebbe infatti realizzarne non solo il software e l’elettronica di controllo, ma anche la meccanica. La meccanica delle macchine pilotate da Arduino è spesso realizzata con parti riciclate provenienti da vecchi apparecchi elettronici ed elettrodomestici e parti costruite ad-hoc.

Andrea Albertini, docente presso il Centro professionale di Treviso

La Svizzera nella storia

Un nuovo manuale per gli allievi della scuola media

di Pasquale Genasci, Rosario Talarico e Gianni Tavarini*

Gli allievi e i docenti di storia delle scuole medie del cantone hanno da quest'anno a disposizione un nuovo manuale dal titolo "La Svizzera nella storia". Considerando gli orientamenti del Piano di formazione, il primo volume prende in esame gli argomenti del biennio d'osservazione, dalla preistoria al XVI secolo; il secondo, indirizzato alle classi terza e quarta, si occupa della modernità e della contemporaneità.

Questo strumento didattico sostituisce il manuale "Storia della Svizzera" distribuito per la prima volta nel 1989 come traduzione e adattamento dell'originale francese "Histoire de la Suisse", il cui ultimo aggiornamento risale al 2005.

L'opera è stata redatta collettivamente da un apposito gruppo di lavoro, composto dagli esperti di storia e da tre insegnanti del settore medio¹. La differenza più significativa rispetto al manuale precedente, che era in primo luogo un compendio storiografico con un apparato iconografico, cartografico e documentario, consiste nel fatto che è concepito come strumento di lavoro per gli allievi.

Per quale ragione, nell'era digitale dominata dalle nuove tecnologie informatiche della lavagna interattiva multimediale e dei tablet, ancora un tradizionale libro stampato? Una delle difficoltà maggiori nell'uso delle nuove tecnologie risulta essere proprio il momento della ricerca, che deve essere pianificata e perciò guidata dall'insegnante, non potendo attribuire all'allievo la responsabilità del

percorso da seguire. Il gruppo redazionale, in sintonia con il DECS, ha quindi ritenuto indispensabile fornire agli allievi uno strumento coerente dal punto di vista delle scelte storiografiche, cronologiche e iconografiche. Un testo che segue l'evoluzione delle grandi trasformazioni storiche, concatenate secondo un criterio di scelta ragionato e condiviso, permette al discente di costruire un'immagine globale del processo storico e, al contempo, di porre quelle domande di approfondimento alle quali il docente può dare seguito in diversi modi, anche con il ricorso alle nuove tecnologie. Un libro offre anche l'occasione, e perché no il piacere, di rispondere in "tempo reale" alle curiosità degli allievi che, semplicemente sfogliando le pagine, trovano risposte o suggerimenti alle loro richieste. Esso, infine, prende in esame soltanto una parte degli argomenti previsti dal Piano di formazione: quelli che riguardano la storia svizzera, normalmente assente dalla manualistica italiana, da cui i docenti attingono buona parte delle loro informazioni. Lo scopo, quindi, è anche quello di mettere a disposizione di allievi e insegnanti una documentazione sulle origini, l'affermazione e lo sviluppo di una nuova identità territoriale, politica, militare, economica e culturale, così come viene definendosi nel corso dei secoli, la Svizzera.

"La Svizzera nella storia" pone già nel titolo una domanda essenziale: quale posto dedicare alla storia nazionale nella

Il Ponte del Diavolo, illustrazione del 1820



trattazione generale nei quattro anni di scuola media? Al centro dell'insegnamento di una scuola obbligatoria devono stare le grandi trasformazioni alla base del divenire dell'umanità, sul cui sfondo vanno inseriti i quadri di conoscenza delle aree mondiali, degli stati e delle realtà regionali. Il docente deve agire quindi su più scale, con tempi e approfondimenti diversi, con coerenza e senso critico. Dal punto di vista della storia nazionale, la tradizione didattica ha privilegiato un approccio separato dalla storia generale, presentando la Svizzera come un *Sonderfall*. Inoltre anche a causa dell'esiguo tempo a disposizione, la trattazione della storia svizzera si riduce a pillole di nozioni senza grandi connessioni con il contesto generale.

Il percorso che il manuale suggerisce vuole invece presentare la Svizzera come costruzione di una rete di relazioni che ha condizionato e favorito determinate scelte anziché altre. Il rapporto con le vicende della storia europea o mondiale varia a seconda delle epoche e degli avvenimenti, può essere più o meno intenso e avere conseguenze più o meno rilevanti sul processo di costruzione nazionale e regionale. A dipendenza di questa intensità di relazioni, alcune vicende che si svolgono prevalentemente su suolo svizzero hanno valenza di carattere generale e acquistano quindi un significato emblematico del cambiamento e



Berna nel 1638

dell'impatto nel processo storico; in altri casi, invece, vicende internazionali piegano la Svizzera a intraprendere un percorso quasi obbligato. Ne risulta una storia costituita da sfide complesse e scelte difficili attorno alle quali si configurano schieramenti politici, culturali ed economici che determinano fratture, contrasti e lotte interne anche molto aspre che stanno alla base dell'identità della Svizzera odierna. Due moduli del primo volume mostrano bene questa diversità di approccio: si tratta del capitolo riguardante la ripresa commerciale ed economica del Basso Medioevo e di quello che analizza la nascita e la costruzione dell'antica Confederazione.

Il primo affronta una tematica di ordine generale, le cui cause principali risiedono nel forte aumento demografico e nella messa a punto di nuove tecnologie agricole, che coinvolgono tutta l'area europea. Tra le conseguenze fondamentali di questo mutamento, vanno annoverati un notevole impulso ai viaggi commerciali tra nord e sud, la nascita di punti di incontro per scambiare le merci di diver-

sa provenienza e l'apertura di nuovi valichi alpini, tra cui il San Gottardo. Approfondire il modo in cui vengono organizzati i trasporti lungo questa nuova arteria europea, valutarne le conseguenze sul piano dell'aumento della ricchezza per le popolazioni coinvolte e verificare l'impatto sulle ambizioni territoriali e politiche delle varie comunità, rurali e urbane, costituiscono un importante capitolo di storia svizzera ed europea, perché il caso del San Gottardo diventa, in un certo senso, esemplare di una trasformazione più ampia.

Diversa, invece, la natura del secondo capitolo in esame: anche in questo caso è innegabile la presenza di una dimensione internazionale, cioè la relazione tra potere asburgico e comunità alpine e urbane dell'Altipiano, ma la logica risulta capovolta. Il contrasto di interesse tra le comunità contro la presenza o il rafforzamento di emissari asburgici spinge alla stipulazione di patti e a scontri armati che definiscono nuovi territori, danno origine a nuovi centri di potere e gettano le basi di una nuova identità politica. Na-

sce l'idea di una Eidgenossenschaft che fungerà in seguito da collante per futuri ampliamenti territoriali o in funzione di difesa. Si tratta di un capitolo di storia nazionale e/o regionale che s'intreccia meno con i grandi temi della storia generale.

Nei due approcci cambia anche la metodologia di scale e di indagine: il primo richiede uno sguardo spazio-temporale a livello europeo e privilegia analisi di documentazione economica e statistica; il secondo si basa su un'analisi più circostanziata, con una cronologia relativamente fine degli avvenimenti militari e politici.

Un altro elemento di novità concerne il ricco impianto didattico che vuole favorire una metodologia attiva da parte dell'allievo. Il volume è formato da cinque moduli ordinati cronologicamente. Ogni modulo si apre con una doppia pagina che contiene documentazione iconografica. Le immagini richiamano l'argomento principale del modulo e hanno lo scopo di avviare una riflessione preliminare sull'epoca affrontata. Segue una linea del tempo essenziale che riporta alcune trasformazioni di durata diversa e indica le date di qualche avvenimento importante, sia sul piano della storia generale sia su quello della storia nazionale. Inoltre ogni modulo contempla:

- una parte narrativa;
- una parte dedicata agli esercizi, numerati progressivamente e contraddistinti da un riquadro di colore verde;
- una parte dedicata agli approfondimenti, anch'essi numerati progressivamente e caratterizzati da un riquadro azzurro;
- voci di glossario inserite in un riquadro rosso e riportate anche in appendice.

Gli allievi sono quindi confrontati con una varietà molto ampia di strumenti operativi, che li obbligano a intervenire concretamente nella costruzione del percorso attraverso ipotesi di lavoro, soluzione di problemi, interpretazioni di immagini e fonti scritte, lavoro su carte ed elaborazione di sintesi.

** Esperti per l'insegnamento della storia nella scuola media*



Rogo di tre streghe a Baden nel 1574, illustrazione tratta dalla cronaca di Johann Jacob Wick di Zurigo

Nota

1 Marzio Bernasconi, Daniele Bollini, Lisa Fornara, Pasquale Genasci, Rosario Talarico, Gianni Tavarini.

La stampa tra libertà e censura

Alcune riflessioni in merito a un'iniziativa scolastica sulla libertà di stampa organizzata al Liceo cantonale di Lugano 1

di Massimo Chiaruttini e Maurizio Binaghi*

Introduzione

I nostri pensieri sono liberi quando restano segreti. Se si trasformano in parole pronunciate ad alta voce, magari in pubblico, aumenta la loro importanza sociale, ma anche i timori e l'ostilità che possono suscitare in chi non li apprezza e dunque la voglia di sottometterli ad un controllo. Se poi quelle parole vengono scritte, fissate sulla carta che le rende accessibili anche a chi non le ha potute ascoltare, o addirittura, con l'invenzione della stampa, riprodotte in molte copie, la forza dei pensieri si accresce ancora, come la tentazione di limitarne l'espressione. Ecco perché nell'antico regime il potere, politico o religioso, ha preteso di operare uno stretto controllo della produzione e diffusione di ciò che veniva stampato, esercitando un diritto di censura.

Per questo la libertà di stampa fu uno dei primi diritti rivendicati, a partire dal secolo XVII, dalla cultura liberale e illuminista, anche come condizione perché si sviluppasse, grazie al libero confronto delle idee, un'autentica opinione pubblica, essenziale per lo sviluppo della democrazia. In questo contesto, oltre ai libri si cominciarono a stampare gazzette e giornali.

In seguito, visto il crescente peso della stampa a grande tiratura, e poi di radio e televisione, il potere non si è limitato a pretendere di censurarle, ma ha cercato di condizionarle e usarle, facendone uno strumento di propaganda.

Infine, gli stessi mezzi di comunicazione di massa, nati come istanza critica nei confronti del potere, sono diventati un nuovo tipo di potere, per il cui controllo sono in competizione potenti concentrazioni economiche, visto che senza i soldi non potrebbero esistere giornali o televisioni. Un potere, quello mediatico, in grado di favorire o danneggiare, fino alla distruzione «morale», persone, partiti politici, gruppi sociali. Il linguaggio della comunicazione di massa si è fatto spesso aggressivo, lo stile scandalistico, per suscitare attenzione, conquistare pubblico e vendere copie e spazi pubblicitari. Per questo si sono dovuti adottare leggi e codici deontologici per garantire il pluralismo delle voci e proteggere la «privacy» e la dignità dei cittadini dai possibili attacchi dei media. Infine, con l'avvento di internet, dei blog e dei social network, la produzione di messaggi a larga diffusione è ormai alla portata di tutti, il che genera nuove occasioni di dialogo, ma anche molta confusione e forme di esibizionismo e mancanza di pudore.

Virginio Pedroni

Quando i pensieri sono segreti, godono di una assoluta libertà. Quando vengono espressi o scritti, la forza dei pensieri si accresce, come la tentazione di limitarne l'espressione. Si apre con questa considerazione, riprodotta sul primo dei 36 pannelli che la compongono, la mostra allestita al Liceo di Lugano 1 all'inizio dell'anno scolastico¹ (e che ora è a disposizione delle scuole che intendano richiederla) dal titolo «Parole. Parole. Parole. La stampa tra libertà e censura».

A leggere questo testo il visitatore potrebbe essere indotto a credere che il taglio della mostra sia ciò di quanto più scontato ci si possa aspettare di trovare nell'Aula magna di un istituto scolastico: una riflessione sulla situazione di quei paesi in cui tale libertà è negata e, di rimbalzo, la celebrazione della "fortuna storica" che ha contraddistinto il Ticino e la Svizzera, regioni nelle quali spira da tempo immemorabile la brezza della democrazia e che non hanno mai conosciuto il vento gelido della censura e della privazione del diritto di espressione. Un taglio ovvio, scontato; e soprattutto "politically correct".

La scelta operata dai curatori della mostra è invece stata un'altra ed è frutto della riflessione da cui è partita l'intera operazione. Un'operazione – occorre





precisarlo subito – nata da un gruppo spontaneo di docenti che ha ritenuto importante portare all’attenzione degli studenti il tema della libertà di stampa intesa non unicamente come *valore*, ma pure come *assunzione di responsabilità* nei riguardi dei lettori e degli attori di cui la stampa stessa si occupa.

L’iniziativa ha avuto il sostegno del Collegio dei docenti del Liceo cantonale di Lugano 1, che ha dato mandato a un gruppo di lavoro di proporre una serie di attività sul tema della libertà di stampa che potessero coinvolgere in modo organico gli studenti del secondo biennio². L’intero progetto ha avuto inizio nel mese di maggio 2012 in occa-

sione della *Giornata mondiale della libertà di stampa* indetta dall’UNESCO, si è collegato con il programma di Scienze Umane d’istituto dedicate alle classi quarte che, per l’appunto, ha avuto come tema «Le libertà individuali e collettive nel mondo moderno», ed è stato costellato da una serie di iniziative col-

lateralmente che ne hanno specificato e approfondito la tematica.

In primo luogo, nella primavera del 2012, gli studenti che hanno frequentato il Lavoro di maturità di Storia dal titolo «Quarto potere. Storia e evoluzione della libertà di stampa nell’epoca contemporanea» hanno presentato il risultato delle loro ricerche ai compagni, riflettendo alla luce di alcuni casi concreti sul ruolo e il valore della stampa nella storia contemporanea³. In secondo luogo, martedì 8 maggio 2012, gli studenti hanno seguito, nell’auditorium dell’Università della Svizzera italiana, una conferenza-dibattito con Cristina Savi ed Enrico Morresi sulla deontologia professionale del giornalista e sul ruolo della stampa nella società democratica, a cui ha fatto seguito, giovedì 11 ottobre 2013, nell’Aula magna dell’USI, un incontro con i direttori dei quotidiani ticinesi⁴ animato da Edy Salmina, già responsabile dell’informazione alla RSI. L’intero ciclo si conclude, nei mesi di aprile e maggio 2013, con una rassegna cinematografica dedicata ai film che hanno come protagonisti la stampa e i giornalisti⁵.

Nel suo insieme, il percorso svolto non solo ha toccato diversi temi e ha permesso all’interno dell’istituto un percorso di insegnamento coordinato nelle varie discipline, ma ha rappresentato un viatico fondamentale in vista degli esami di maturità in Scienze Umane previsti per il mese di giugno 2013.

Di tutte le attività, in ogni modo, l’esposizione «Parole. Parole. Parole. La stampa tra libertà e censura» è stata certamente il fulcro. La mostra è suddivisa in sei sezioni: la prima è dedicata al ruolo che la stampa ha assunto, con l’evoluzione della società, nel contesto della comunicazione politica; la seconda illustra il tortuoso cammino percorso dalla libertà di stampa in Ticino e in Svizzera; la terza riflette sul rapporto tra libertà e censura, in un breve itinerario che mette l’accento su alcuni mo-



«Parole. Parole. Parole»

La stampa tra libertà e censura

C.4. | Storia e libertà di stampa nel Novecento

Totalitarismo e censura

Nel periodo tra le due guerre i regimi totalitari applicarono un controllo sistematico e strumentale dei media.

Le immagini



«Ved a prima fotografia, scattata a Filadelfia il 5 maggio 1920, accanto a Lenin si intravede chiaramente Trotzki. Nella seconda fotografia, scattata dopo l’1929, la figura di Bolscev è stata cancellata su ordine di Stalin, nuovo leader dell’Unione Sovietica.»

Lo studioso Evgeny Todorov scrive che «i regimi totalitari del XX secolo hanno rivisto l’esistenza di un periodo prima insospettato: quello di una manifestazione sommersa della memoria». (T. Todorov, *Memoria del stato. tentazione del bene*, 2009).

Manipolando la memoria e l’informazione, celando le cattive notizie e mettendo in luce solo alcuni aspetti di ciò che

La citazione

1. Rinnovare il tipo del giornale

Il giornale deve essere organo di propaganda dell’italianità e del Regime. Valorizzare le nuove opere italiane. Riprodurre in quadro le idee salienti espresse dal Duce nei discorsi più recenti. [...] Si raccomanda soprattutto una ardente passione d’italianità e di fascismo, che deve illuminare il giornale in ogni suo numero.

2. Controllo dal punto di vista nazionale e fascista

Controllare le notizie e gli articoli dal punto di vista nazionale e fascista, ponendosi, cioè, il quesito se le pubblicazioni sono utili o dannose per l’Italia e per il Regime. [...]

4. Ottimismo e fiducia

Improntare il giornale a ottimismo, fiducia e sicurezza nell’avvenire. Eliminare le notizie allarmistiche, pessimistiche, catastrofiche e deprimenti. [...]

12. Disegni e fotografie di mode femminili

La donna fascista deve essere fisicamente sana, per poter diventare madre di figli sani, secondo le «regole di vita» indicate dal Duce nel memorabile discorso ai medici. Vanno quindi assolutamente eliminati i disegni di figure femminili artificialmente dimagrite e mascolinizzate, che rappresentano il tipo di donna sterile della decadente civiltà occidentale. [...]

Direttive per la stampa emanate dall’Ufficio stampa della presidenza del Ministri (1931)

accadeva, i totalitarismi operavano un vero e proprio lavaggio del cervello mediante il quale assoggettavano al proprio volere le coscienze delle masse.

Tutti i partiti che, nell’Europa del XX secolo, portarono alla costruzione di regimi totalitari un’azione così, accanto alla sistematica distru-

zione delle opposizioni e l’uso della censura, il potente strumento della propaganda: la radio, il cinematografo e la stampa furono utilizzati per creare in breve tempo simpatie e odi, facendo leva proprio sull’emotività della massa che si credeva soggetto e oggetto della storia.



tipress

sa

Agenzia
fotografica

Agenzia fotografica e fotogiornalistica online del Canton Ticino

■ www.tipress.ch

La nostra produzione
a portata di mouse.

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

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

Diritti al cuore.

Il sogno è stare
con i piedi per terra.

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



www.montebre.ch



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



alder + eisenhut
turngeräte sportsgear service

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



© Immagine: Matthias Frühmorgen - Kom 7/36/13

Giornate Scuola Natura del WWF Una giornata sull'acqua

Siamo lieti di invitarti a partecipare alle giornate Scuola Natura del WWF, un'occasione per immergerti insieme alla tua classe nell'affascinante mondo dell'acqua. Attraverso varie attività i ragazzi impareranno le molteplici sfaccettature di questo prezioso elemento.

Destinatari: dalla 3a alla 5a elementare

Dove: Tenero

Periodo: 16/17/19/20 settembre 2013

Orario: dalle 9.30 alle 16.00

Costo: le giornate sono gratuite grazie al sostegno di Migros

Come arrivare: organizzazione a carico del docente

Ulteriori informazioni: www.wwf.ch/scuolanatura

Iscrizioni: entro il 30 maggio sul sito
www.wwf.ch/scuolanatura

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

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

MIGROS

GENERAZIONE M



menti emblematici della storia contemporanea; la quarta sezione affronta invece il tema del rapporto tra libertà di stampa e leggi vigenti che ne disciplinano i confini; la quinta si occupa della deontologia professionale del giornalista e del dialogo tra diritto all'informazione e ricerca di una auto-regolamentazione condivisa; la sesta sezione intende offrire una panoramica su quanto sta avvenendo oggi in Svizzera nel mondo dell'informazione, con particolare attinenza ai temi caldi del rapporto tra finanza, pubblicità e informazione; chiude il percorso una breve appendice storico-filosofica e cinematografica.

La mostra assume una duplice valenza didattica: si inserisce nel contesto di un percorso che coinvolge tutte le discipline che fanno capo alle Scienze umane (la storia, la filosofia e il diritto, in particolare) e trova nel contempo la sua collocazione logica nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. Intende pure invitare il visitatore a toccare con mano la realtà presente del panorama editoriale ticinese e svizzero, una sorta di "laboratorio" nel quale l'esigenza di garantire la massima espressione della libertà di stampa si mescola e interagisce con il diritto alla protezione della sfera privata e nel quale interagiscono tra loro fattori economici e interessi politici. Ecco allora, accanto a quella didattica, anche la valenza "civile" della mostra.

Il pubblico per il quale è stata ideata è naturalmente quello dei giovani; ragazzi che hanno una straordinaria dimestichezza con gli strumenti informatici, ma che si confrontano poco e saltuariamente con la carta stampata. Ragazzi chiamati a muoversi in uno scenario editoriale che è radicalmente mutato negli ultimi anni, che si è andato semplificando ma nel quale si è fatto strada un linguaggio spesso duro quando non smaccatamente aggressivo. Un contesto nel quale la legge non prescrive né consente la censura, ma pone dei paletti all'uso eccessivamente disinvolto della libertà di stampa a tutela dei singoli contro la diffamazione, le ingiurie e la violenza verbale. L'esposizione intende portare l'attenzione dei visitatori anche su queste apparenti o reali contraddizioni e sensibilizzarli sull'esistenza dei codici deontologici che autodisciplinano l'agire di giornalisti e di editori.

* Docenti presso il Liceo di Lugano 1

libertà
diritto
stampa
censura
informazione
etica
giornalismo
autonomia
responsabilità
trasparenza
credibilità
sicurezza
libertà
diritto
stampa

«Parole. Parole. Parole»

La stampa tra libertà e censura

F.1. Stampa, finanza e pubblicità

La notizia come merce

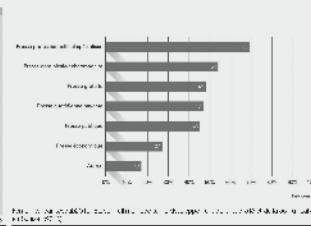
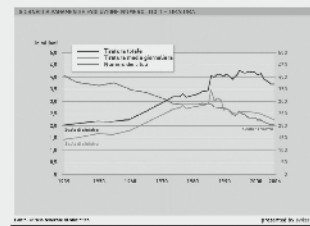
La concentrazione della proprietà, la crisi della carta stampata e lo sviluppo dei giornali gratuiti mettono in discussione il pluralismo e l'esistenza stessa dei media?

La citazione

«Quel che il Consiglio della stampa osserva, in generale e da qualche tempo, come conseguenza dell'aumentata concorrenza tra i media e dello sviluppo dei giornali gratuiti e online, è la tendenza a costringere i contenuti giornalistici dentro schemi di tipo economico. Il risultato è una tendenza all'appiattimento verso il basso dell'informazione, riscontrabile anche nei media di riferimento, una commistione crescente di messaggi redazionali e di messaggi commerciali e una crescita delle rubriche di varietà a scapito del trattamento di temi sociopolitici importanti.»

Presa di posizione del Consiglio svizzero della stampa (2007)

I grafici



Il grafico di sinistra dimostra chiaramente il calo del numero dei giornali e della loro tiratura complessiva, mentre il grafico di destra indica come la stampa quotidiana a pagamento sia ormai al punto zero in reazione a e contro il cubo citato nel 2010. La stampa gratuita invece, pur essendo nata solo nel 2005, ha già raggiunto il terzo posto avvicinandosi alla stampa quotidiana a pagamento nell'anno appena.

Negli ultimi anni si assiste a un fenomeno preoccupante: la tiratura dei giornali svizzeri continua a diminuire in tutte le regioni del paese. Questo calo è collegato alla nascita e allo sviluppo dei giornali gratuiti e del sito internet. «La stampa a pagamento, l'unico ad aver arrestato l'emorragia», è l'*«Abbas»*, quotidiano scarsiatico zurighese. L'emissione dei loro ha parlato a un progressivo calo della pubblicità nei

giornali che ha messo in dubbio l'esistenza di periodici storici ma di tiratura limitata e regionale.

Di fronte a questa situazione di crisi dell'editoria si assiste a un conseguente processo di concentrazione delle proprietà dei media: solo i grandi gruppi, uncedo stampa a pagamento e gratuita, media tradizionali ed economici, possono sopravvivere sul mercato.

Un'ulteriore conseguenza della crisi della stampa è lo spostamento

dell'attenzione dei media verso temi scambialisti e di forte impronta privilegiata rispetto a temi d'informazione o di senso irripetibile.

La crisi ha dunque portato a un minore pluralismo della stampa e a un appiattimento delle notizie. Da più parti si richiede l'intervento dello Stato a sostegno del pluralismo e del diritto all'informazione.

Ma l'informazione è una merce o un diritto?

Note

1 La mostra, aperta agli studenti e al pubblico esterno, è stata esposta nell'Aula magna del Liceo cantonale di Lugano 1 dal 17 al 28 settembre 2012. L'esposizione può essere ancora vista e scaricata interamente sul sito dell'istituto (www.liceolugano.ch) al seguente indirizzo: <http://bit.ly/116RY50>.

2 Il progetto completo elaborato dal gruppo di lavoro è consultabile sul sito dell'istituto (www.liceolugano.ch) al seguente indirizzo internet: <http://bit.ly/15fChQX>.

3 Lo studente Stefano Araujo ha presentato il Lavoro di Maturità «La Democrazia riconquistata. La stampa nella dittatura portoghese e la Rivoluzione dei Garofani»; Samuele Decarli ha presentato il lavoro «Dalla Scienza alla

Politica. La teoria della selezione naturale, il positivismo e il darwinismo sociale nella stampa ticinese di fine Ottocento», mentre Martino Pedrazzi ha esposto i risultati della sua ricerca dal titolo «Notizie bomba da Cuba. La stampa occidentale durante la guerra fredda e la crisi dei missili».

4 Erano presenti all'incontro con gli studenti: Giancarlo Dillena, direttore del «Corriere del Ticino», Matteo Caratti, direttore de «La Regione Ticino», e Claudio Mésoniat, direttore del «Giornale del Popolo».

5 Per una più esauriente descrizione della rassegna cinematografica «Il potere della parola. La forza delle immagini» si rimanda al sito internet del Liceo cantonale di Lugano 1 (www.liceolugano.ch) all'indirizzo <http://bit.ly/104cFFy>.

Monte San Salvatore



LUGANO⁺
TURISMO



Siete già stati sul Monte San Salvatore? Conoscete le sue inestimabili meraviglie? Avete già annusato il seducente profumo della Dafne odorosa che cresce unicamente sulle pendici del monte? Avete visto l'Albero della manna? Vi siete fermati ad ammirare lo strano volo del Picchio muraiolo? Sul crinale della vetta si snoda un Percorso Naturalistico stimolante, adatto a tutti, famiglie e scolaresche, perché, oltre ai panorami mozzafiato, apre lo scrigno delle sorprese e dei prodigi della Natura, stimolando curiosità e sbigottimento e risvegliando, in ogni stagione dell'anno, emozioni indimenticabili. Nel pieno dell'inverno, quando tutto sembra addormentato, sono le esuberanti fioriture della Rosa di Natale le protagoniste. In primavera si assiste alla fioritura di specie molto rare, alcune delle quali persino assenti nel resto della Svizzera. Sorprendente è la convivenza di specie di alta montagna accanto ad alcune tipicamente mediterranee. D'autunno è la variopinta tavolozza di colori, accompagnata dalla fragranza dei ciclamini, a suscitare stupore. Se non avete ancora scoperto queste esclusive realtà a pochi passi dalla città... allora "seguite la foglia e scoprite le meraviglie della natura"!



► da pagina 3

accento su di essa: tuttavia la sua generalizzazione deve ancora avvenire.

Quanto delineato per sommi capi presuppone evidentemente un sostegno ed una formazione di tutti gli insegnanti, nonché la presenza di condizioni di lavoro adeguate per tutti.

Nelle esperienze di altri paesi emergono in sostanza due diversi approcci alla professionalità degli insegnanti: quello di alcune nazioni anglosassoni (USA, Gran Bretagna in particolare), e quello dei paesi che ottengono i migliori risultati nei test scolastici internazionali (Finlandia, Singapore, Canada). Le prime mirano alla formazione di docenti-esecutori che riproducano fedelmente modelli definiti centralmente fin nei dettagli, con verifiche mediante test standardizzati. La formazione di tali docenti potrebbe essere molto meno approfondita rispetto a oggi, e le condizioni salariali e pensionistiche sarebbero (e sono già, in

certi casi) dettate dalla flessibilità e dai risparmi. Non va dimenticato che nessuna di queste nazioni ottiene dei risultati di primo livello nei test internazionali. Ben diverso è il discorso del secondo gruppo di paesi, dove invece l'insegnante viene considerato fondamentale nello sviluppo della società e l'insegnamento è considerato un'attività complessa, che richiede un livello di formazione elevato. Il docente viene qui considerato come un professionista piuttosto che un esecutore.

Davanti a queste due possibilità non ho dubbi: la nostra scuola deve indirizzarsi e percorrere la seconda strada e, allo stesso tempo, rinnovarsi e sognare malgrado le avversità. Perché, come ha scritto Albert Einstein, "è nella crisi che sorgono l'inventiva, le scoperte e le grandi strategie".

* Direttore della Divisione della scuola

TECNOCOPIA
www.tecnocopia.ch



KONICA MINOLTA

SES
Società Elettrica Sopracenerina

Piazza Grande 5, 6601 Locarno
Via Guisan 10, 6710 Biasca
Servizio clienti 0848 238 238, www.ses.ch

L'assicurazione auto Zurich: prestazioni che convincono.

Richiedi un'offerta oggi stesso.

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



MOBILI



Huuuh, hai proprio una bella linea!

Che aduttore ... Si sono veramente dati da fare.

indicate per lo studio
robuste
personalizzate
ergonomiche
belle

e_Sedia 2100



Scrivete!

Embru-Werke AG
Rapperswilerstrasse 33
CH-8630 Rüti ZH

+41 55 251 11 11
schule@embru.ch
www.embru.ch



embru
mobili per tutta la vita

E MOBILI
SVIZZERO
DAL 1904

Educare alla gioia

di Mirella De Paris*

Mi è capitato, tempo fa, di soffermarmi accidentalmente su un blog. Il blog di una "mamma outsider". È stato verso metà febbraio di quest'anno, quando ho letto le cose che ora provo a riassumere. Anzitutto il titolo del post non lasciava dubbi: "Educare alla gioia". Di certo questa "mamma outsider", mi sono detta, è una sognatrice che un po' mi assomiglia. Una che candidamente vorrebbe che la società si occupasse, fra tante mansioni, anche – anzi, soprattutto – di "educare alla gioia". Niente male, come idea, anche se non tanto originale, a guardar bene. Ma, originalità o meno, ho deciso di continuare a leggere.

Premette, questa "mamma outsider" nel suo post con il titolo un po' stile latte-e-miele che ho citato, di essere una persona sempre alla ricerca di idee e riflessioni sul tema scuola. Dunque non si era stupita più di tanto di una coincidenza che le era appena successa: il suo Ipad si era sintonizzato per una sorta di volontà propria su un programma di France Culture. Si parlava, in quell'emissione televisiva, di una donna italiana di nome Antonella Verdiani. Questa donna aveva lavorato per anni presso l'UNESCO, improntando i suoi studi su progetti per l'educazione alla pace e alla non violenza. Ad un certo punto aveva deciso di dedicarsi allo studio di un nuovo modello di scuola, basato sull'educazione alla gioia. Ecco perché nel 2012 Antonella Verdiani aveva potuto pubblicare un libro presso la casa editrice francese Actes Sud, dal titolo "Quelle scuole che rendono felici i nostri figli". A me, intanto, riaffioravano nella memoria le ore di studio su Rousseau, ai tempi della mia maturità...

A questo punto l'autrice del blog ha

fatto quello che avrei fatto anch'io all'istante: ha ordinato il libro, e se l'è letto tutto d'un fiato. La studiosa Antonella Verdiani raccoglie con metodologia da studiosa (mica da giornalista affrettato, per intenderci) nel suo saggio importanti osservazioni su alcune scuole di tipo "alternativo", sparse un po' ovunque nel mondo: in India, in Italia, in Brasile, in Canada, in Inghilterra, ovviamente anche in Ticino, vorrei aggiungere, anche se questa è una mia pura supposizione. Per scoprire gli elementi fondamentali che le accomunano, e le rendono luoghi unici. Luoghi dove l'apprendimento diventa per l'appunto gioia e dona fiducia allo studente.

Solitamente il tempo per una sosta su un blog è già fissato dentro un nostro orologio interno: ti soffermi un attimo e poi vai oltre, ma come fai a non lasciarti catturare a questo punto da una curiosità che ti implora di andare più a fondo? Certo che lo vuoi conoscere, il nesso implicito fra la possibilità di apprendere con gioia e l'essere iscritto in una scuola cosiddetta "alternativa".

Questi in sintesi sarebbero dunque i tre punti fondamentali che hanno in comune queste scuole "non comuni". Al primo posto si crea una comunità educativa che dà grande importanza alla creatività, per "rivelare" il tesoro nascosto in ogni essere umano. Al secondo posto si pone l'attenzione verso se stessi e verso gli altri. Che tradotto in attività scolastiche significa lavorare insieme, e sapere risolvere i conflitti attraverso "il bastone della parola": ognuno tiene al centro di un cerchio il bastone e dice quello che si sente di dire e nessuno lo giudica, lasciandogli – o lasciandole – la possibilità di but-

tar fuori ciò che ha dentro. Sembra banale, infantile, un déjà vu? Può darsi, ma andiamo avanti. Terzo elemento: tutte le scuole partono dal centro d'interesse del bambino, perché questo "lo rende felice". Altre banalità? Sì, se fossero parole vuote di gente che dice senza cognizione di causa. Eppure qui (e consideriamo pure la serietà del programma televisivo) si parla di scuole che vanno oltre le grandi dichiarazioni di intenti pedagogici. È proprio questo che invoglia a saperne di più.

Comprerò quel libro, questo è certo. Ma intanto io però vorrei dire che non ho riportato questa esperienza letta su un blog di una "mamma outsider" giusto per esprimere fra le righe qualche mia perplessità sulla nostra scuola. Che anzi, considero con grande rispetto. No. Ho soltanto approfittato di una notizia interessante, tutta ancora da verificare, per arrivare ad un'unica conclusione, e cioè per confessare qualcosa della mia vita, del mio carattere. A me non è mai capitato, sia durante il mio ciclo scolastico, sia durante la mia professione o come educatrice dei miei figli – oggi adulti –, non mi è mai capitato di imparare qualcosa senza che ci fosse di mezzo un mio forte coinvolgimento affettivo. Senza gioia, il nulla. E quindi, che sia vero o no che esistano le scuole della gioia, io solidarizzo con tutti i genitori che fanno sforzi, talvolta sovrumani, per impedire ai loro figli di soffocare nella noia della routine scolastica, e dei compiti a casa, e degli "espe" cattivi (sono quelli che non servono ad imparare ma a mortificare e a indurre insicurezza) la loro sacrosanta, innata gioia d'apprendere.

* Giornalista RSI

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

Direttore responsabile:

Emanuele Berger

Redazione:

Cristiana Lavio

Comitati di redazione:

Rita Beltrami, Marzio Broggi,
Leonida Menegalli, Luca Pedrini,
Daniele Sartori.

Segreteria e pubblicità:

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

Concetto grafico:

Variante SA, Bellinzona
www.variante.ch

Stampa e impaginazione:

Salvioni arti grafiche
Bellinzona
www.salvioni.ch

Esce 5 volte all'anno.

Tasse:

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