

322

1 | 2015

anno XLIV – serie IV

scuola ticinese

il valore della
relazione



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

- 3 | Per una cultura della collaborazione
- 5 | Fuori ruolo
- 10 | L'importanza delle relazioni della triade bambino/adolescente-docente-genitori
- 15 | Insegnanti e genitori: otto trappole da evitare
- 21 | Le relazioni all'interno del mondo della scuola e le occasioni di cooperazione tra gli allievi
- 25 | Il conflitto come opportunità: riconoscerlo e accoglierlo
- 30 | Il disagio lavorativo dei docenti: il ruolo delle relazioni all'interno della scuola
- 35 | Le riunioni di ciclo: una preziosa opportunità di condivisione tra i docenti
- 38 | Le pratiche collaborative alla Scuola elementare di Sonvico
- 41 | Spazio Docente
- 45 | Co-teaching: un'esperienza di coinsegnamento in una classe di corso base di matematica
- 50 | Il docente mediatore: una persona che ascolta i ragazzi, aiutandoli a crescere

Per una cultura della collaborazione

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

Le buone scuole, quelle in cui gli allievi apprendono meglio e nelle quali i problemi di indisciplina sono limitati, sono caratterizzate da buone e significative relazioni interpersonali tra i diversi attori. Si tratta di un fatto consolidato, confermato sia dalla letteratura sia dall'esperienza.

In particolare, è stato dimostrato come il grado di collaborazione tra insegnanti porti a un migliore apprendimento da parte degli alunni; per un docente entrare in un gruppo collaborativo significa crescere, significa diventare migliore in termini di esperienza, di competenza, di relazione con l'altro. Così come è vero il contrario: insegnare in un istituto non collaborativo, in cui non vi è aiuto reciproco, non vi è condivisione di idee, può implicare un degrado della professionalità.

Non a caso tra le proposte contenute nella riforma *La scuola che verrà*, la collaborazione tra docenti, e dunque la relazione basata su una condivisione costruttiva e stimolante, assume un ruolo centrale.

Da qui nasce quindi l'idea di dedicare un numero tematico di *Scuola ticinese* proprio alle relazioni, tra docenti ma anche tra docenti e allievi, senza tralasciare l'importante e complessa relazione scuola-famiglia. Come sempre sono proposti articoli di taglio teorico, accanto a contributi più concreti, che possano offrire degli spunti per la pratica dei docenti, oltre che testimonianze della ricchezza di esperienze della nostra scuola.

Senza volere riprendere ogni singolo testo, sul piano generale ci sembra particolarmente significativa l'indicazione fornita nell'articolo sul disagio lavorativo degli insegnanti, secondo cui sono proprio le positive relazioni e il sostegno da parte di superiori e colleghi che aiutano sia a prevenire sia ad attenuare il *burnout*. Potrebbe forse sembrare un'ovvietà, ma è confortante la consapevolezza che delle buone relazioni umane, oltre ad avere un profondo valore intrinseco, possano anche contribuire al benessere degli attori che vivono quotidianamente la scuola e alla cura del disagio professionale.

Si ricorda che a questo proposito, nell'ambito del progetto LINEA promosso dal DECS a sostegno dei docenti in difficoltà, vi è pure un'offerta formativa denominata RELPLUS, i cui contenuti sono pensati per sensibilizzare i quadri dirigenti degli istituti scolastici al tema del miglioramento e della valorizzazione delle relazioni interpersonali, al fine di creare un clima di benessere e partecipazione presso i propri collaboratori.

Le relazioni positive tra docenti possono essere certamente spontanee, ma anche organizzate, in modalità assai diverse. Come ad esempio l'interessante e profonda esperienza denominata "Spazio docente", nella quale un gruppo di insegnanti volontari si riunisce, con la guida di una persona esperta, per riflettere sul proprio vissuto professionale. Si tratta certamente di una pratica arricchente non solo per gli

- 55 | La musica e le neuroscienze cognitive ed affettive: ricadute pedagogiche e scolastiche
- 61 | Il progetto Tlscrivo: studiare la scrittura per rinnovarne la didattica nella scuola 2.0
- 69 | L'uso dei media, il rendimento scolastico e il comportamento sociale degli alunni a scuola
- 75 | La nostra scuola è... come un albero

- 41 | individui che vi partecipano, ma per l'intero istituto, che può beneficiare di un lavoro di consapevolezza svolto da un gruppo di colleghi. Vi sono poi esperienze più classiche, ma non per questo meno rilevanti, quali le riunioni di ciclo svolte all'interno di una scuola comunale, come pure la codocenza. Questa ultima pratica è descritta in un intenso contributo che testimonia un insegnamento in team, nel quale ad un rigore professionale esemplare si affianca proprio la dimensione relazionale tra i docenti, che diventa un incredibile strumento di rinforzo dalle numerose sfumature.

Sono inoltre esplorate le relazioni tra docenti e genitori e quelle tra docenti e allievi: entrambe le dimensioni, se coltivate dando spazio e valore alla fiducia e all'ascolto dell'altro, generano dei circoli virtuosi da cui la scuola trae indubbi benefici.

Nell'approfondimento tematico è stata pure posta l'attenzione sulle relazioni tra gli allievi: spontanee, non sempre facili all'interno del contesto scolastico, tuttavia ricche di potenzialità costruttive. Ci si riferisce in particolare alle situazioni talvolta conflittuali, che occorre imparare a gestire, ma anche alle occasioni collaborative, come nel caso delle esperienze assembleari.

Un anno fa, nel primo numero della rinnovata *Scuola ticinese*, indicavamo il "sogno" come una delle parole chiave per la nuova rivista e per la nuova scuola. Ora, in un universo nel quale a volte la facile critica, priva dell'opportuno approfondimento, prevale sul dialogo costruttivo, nel quale, per parafrasare George Bernard Shaw, coloro che dicono che non si può fare tendono a ostacolare coloro che lo stanno facendo, mirare a un'organizzazione in cui il dialogo, il riconoscimento reciproco, la collaborazione siano la regola e non l'eccezione è sicuramente un sogno, ma un sogno necessario, che vale la pena di essere inseguito.



Fuori ruolo

Antonio Piotti, filosofo e psicoterapeuta, docente presso l'Alta scuola di psicoterapia Arpad-Minotauro di Milano

La relazione del docente con gli allievi e con i genitori nella cultura scolastica contemporanea | 5

Un tempo le cose erano chiare: i docenti indossavano le vesti del sapere e ne custodivano la trasmissione, divenivano l'anello di congiunzione attraverso il quale la cultura umanistica e quella tecnica potevano riprodursi, il loro ruolo era ben definito e garantito. La relazione con gli alunni si basava su una certa verticalità e sul riconoscimento delle differenze istituzionali. Allo stesso modo, il contesto sociale riconosceva al docente una posizione di rilievo culturale se non economico.

Nel giro di un paio di generazioni lo stato delle cose ha subito profonde modifiche: dapprima, negli anni '70, la cultura di massa ha identificato l'insegnante come un portatore dell'ideologia borghese ed ha contestato sia i contenuti del suo insegnamento sia lo stile con il quale venivano proposti. Poi, nei decenni successivi, la contestazione si è placata e la cultura giovanile non ha più posto la figura dell'insegnante sotto la lente della contestazione, anche se ciò non ha portato ad una riabilitazione. Piuttosto ne è scaturito un indebolimento, una marginalizzazione in seguito alla quale la figura dell'insegnante ha finito per assumere una posizione assai meno definita, divisa com'è tra quella di un tecnico della didattica che si misura con strategie di insegnamento non sempre verificabili, un counselor che ascolta, e spesso è costretto ad affrontare, problematiche psicologiche complesse quali quelle presenti nei bambini e negli adolescenti contemporanei, un impiegato che si muove all'interno di una gerarchia istituzionale molto formalizzata. Inoltre, se un tempo il docente rappresentava l'unica fonte di sapere riconosciuta, oggi, il contesto familiare, la cultura massmediale televisiva e la diffusione di informazioni via Web divengono sempre più dei competitor agguerriti.

È emersa una sensazione di inadeguatezza al ruolo, che, oltre ad essersi diffusa all'interno dell'immaginario sociale, ha investito direttamente il vissuto dei docenti stessi che risultano soffrire, più di quanto avvenisse in passato, di sintomi connessi allo stress da lavoro (burnout). Ma, anche quando il disagio non si trasforma in disturbo conclamato, rimane sovente, nell'animo di chi insegna, una certa sensazione di spaesamento culturale come se il sistema sociale li avesse destinati ad un compito impossibile: quello di rappresentare l'ultimo baluardo di una cultura del passato all'interno di un mondo che ormai è altrove.

Nel tentativo di reagire a questa collocazione oggettivamente difficile, si sono potute riconoscere due strategie difensive opposte e poco efficaci: la prima pre-

vedeva una dimissione dal ruolo, l'adozione di un atteggiamento estremamente informale, il rifiuto delle gerarchie e delle differenze generazionali, la creazione di un clima del tutto libero e molto aperto nei rapporti con gli allievi. La seconda, in modo opposto, si basava invece su una difesa della professionalità, un ritorno marcato alle competenze disciplinari e didattiche, una sottolineatura delle distanze e un'attenzione ridotta per le problematiche psicologiche e sociali degli allievi, considerate come non inerenti al rapporto insegnamento/apprendimento.

Entrambe queste strategie hanno palesato dei limiti: la prima, in particolare, eliminando le barriere fra insegnanti ed allievi ha finito per favorire atteggiamenti camerateschi poco evolutivi e per delegittimare l'attività dell'insegnante nella sua funzione di soggetto supposto sapere. I contenuti degli apprendimenti sono passati in secondo piano e gli insegnanti che hanno adottato questo stile hanno sempre incontrato difficoltà consistenti quando si sono trovati costretti, per via dei compiti di ruolo specifici della professione, ad emettere giudizi e valutazioni nei confronti dei loro allievi. La contraddizione consisteva nel fatto che l'attribuzione di giudizi, che pure è un momento essenziale del lavoro dell'insegnante, diveniva un compito mal tollerato perché comportava frustrazione e disagio, spezzando quel clima di bonaria complicità nel quale insegnanti ed allievi si erano cullati fino a quel momento.

D'altra parte anche l'adozione della strategia opposta, quella che prevedeva una difesa della professionalità e delle esigenze della didattica di contro alle più disparate richieste cui l'insegnante avrebbe dovuto far fronte, risultava piuttosto poco funzionale perché non teneva conto del fatto incontestabile che i tempi erano cambiati e che un arroccamento all'interno del territorio sicuro legato alla mera trasmissione dei contenuti era divenuto impossibile. I ragazzi di oggi necessitano di relazione e di riconoscimento, senza cui è difficile che si impegnino nello studio; presentano poi problemi personali, disagi e vissuti dolorosi legati alla fase evolutiva che difficilmente possono essere tenuti fuori dalle mura della scuola e dal contesto del gruppo classe; infine interagiscono con un mondo di relazioni virtuali e di strumentazioni tecnologiche dalle quali non possono prescindere. Se il primo gruppo di insegnanti entra in crisi al momento di valutare, il secondo deve rassegnarsi ad una situazione spiacevole di isolamento e di distanza dal mondo dei ragazzi con i quali interagisce.



Come mai, se le cose stanno così, esistono degli insegnanti che dichiarano di sentirsi in una specie di stato di grazia e di aver conseguito con i loro allievi un ottimo livello di interazione? Forse il tempo e l'esperienza hanno già trovato una risposta: si tratta semplicemente di rimanere *fuori ruolo*, in una posizione indefinita che non si pretende di cambiare ma di trasformare in un punto di forza. La base teorica di questo ragionamento è molto complessa e possiamo riassumerla qui solo molto brevemente: come si sa, gli adolescenti di oggi non dispongono più di una ritualità di passaggio ben definita che consenta loro di accedere in modo definitivo all'età adulta e sono all'interno di un percorso di formazione molto confuso, rispetto al quale l'esito non è mai dato per scontato. Ciò di cui essi abbisognano più di ogni altra cosa è la figura di un mediatore che sappia stare loro al fianco fino a quando il passaggio all'età adulta sarà almeno indirizzato. Ora, un mediatore, per affiancarsi ad un adolescente senza esserne respinto, deve sapersi porre in una posizione intermedia, deve, egli stesso, mantenere dentro di sé le caratteristiche dell'adulto senza però perdere sensibilità nei confronti dei vissuti adolescenziali. Deve essere un adulto *flessibile*: capace di comprendere la serietà del suo compito ma anche le difficoltà, le esitazioni e le paure che un ragazzo necessariamente attraversa. Deve indicare

una direzione ma anche essere disponibile all'ascolto. Gli insegnanti più esperti (nel senso di 'competenti') capiscono molto bene questo discorso anche se forse non lo hanno del tutto formalizzato: gli anni di lavoro e la continua frequentazione con i giovani hanno fatto in modo che alcuni di loro si sentano perfettamente in grado di entrare facilmente in sintonia con i ragazzi. In questo contributo cercheremo di esplicitare alcuni di quei "segreti" che rendono la pratica dell'insegnamento molto gratificante.

1. Insegnare nell'intervallo

Molti insegnanti hanno compreso perfettamente l'importanza di un'interazione con i ragazzi in tutti quegli interstizi nei quali la relazione assume aspetti meno formali: durante l'intervallo, oppure prima di entrare a scuola o durante viaggi di istruzione o gite scolastiche. Non si tratta di abbattere le differenze generazionali condividendo e legittimando qualsiasi comportamento adolescenziale, piuttosto è necessario che l'insegnante osservi i ragazzi, comprendendo i loro stili relazionali, mostrando curiosità nei loro confronti ed ascoltando le loro richieste. In generale, quando un insegnante mostra ai ragazzi uno stile più rilassato senza però venire meno ai suoi doveri, riesce a stabilire un ponte generazionale e a fare in modo che gli allievi ve-

dano in lui un soggetto affidabile e sostanzialmente bonario con il quale è possibile stabilire un patto educativo condiviso. Questo clima relazionale favorevole produce di solito effetti positivi anche su ciò che avviene in classe durante le lezioni perché funziona come premessa relazionale al lavoro didattico.

2. Chiarire che non si danno mai dei voti alle persone

Assai spesso, nella mente dei docenti, si installa il pensiero che i contenuti del loro insegnamento siano molto importanti e che la mancanza di studio sia uno sgarbo nei loro confronti (quando invece può esser dipesa dal fatto di essere usciti con gli amici, di aver litigato con i genitori o di aver incontrato una ragazza o un ragazzo). La conseguenza di questo assetto mentale è che il voto viene attribuito essenzialmente alla persona e, quindi, una valutazione negativa corrisponde ad un soggetto altrettanto negativo. Gli effetti che ne derivano sono deleteri. In primo luogo, per i docenti stessi, che finiscono col porre la loro autostima nelle mani delle vicende volubili dei loro studenti e col deprimersi quando qualche allievo va male come se questo dipendesse interamente da loro. In secondo luogo, si ingenera negli allievi un *effetto Pigmalione* per cui le aspettative si autoconfermano e i ragazzi, sentendosi poco apprezzati, abbandonano più facilmente il compito, cedono alla noia, pensano che sia inutile cercare di recuperare. A volte accade anche che una valutazione negativa a scuola possa ingenerare in soggetti già fragili e molto insicuri l'idea di commettere qualche sciocchezza. Gli insegnanti più esperti invece hanno capito che è indispensabile scindere nettamente la valutazione disciplinare da quella umana. Per essere sicuri che i ragazzi lo abbiano capito, ribadiscono sempre che sono solo le verifiche ad andare male: mai le persone. Quando i ragazzi non hanno studiato perché hanno passato un pomeriggio a fare i "lazzaroni", questi insegnanti registrano sempre la valutazione negativa, ma considerano che, per un ragazzo, possa esser possibile non aver voglia di studiare la loro disciplina tutti i giorni, perciò non stigmatizzano troppo il loro comportamento e preferiscono suggerire loro le strategie più opportune per recuperare. In questo modo i ragazzi non perdono l'autostima, non maturano sentimenti ostili nei confronti degli insegnanti, tendono effettivamente a recuperare meglio le lacune. I docenti che si comportano in questo modo sono veramente convinti che la loro disciplina

sia importante: per questa ragione, giocano tutte le carte di cui dispongono per evitare che gli allievi la prendano in antipatia.

3. Ascoltare confidenze

Molti insegnanti ritengono che il loro compito non sia da confondere con la presa in carico delle problematiche umane dei loro allievi e, anzi, che quando un docente se ne occupa, esce pericolosamente dal suo ruolo correndo il rischio di fare pasticci. Un'argomentazione del genere non è priva di fondamento e spesso abbiamo visto insegnanti coinvolti indebitamente in problematiche estranee ai loro compiti. Tuttavia riteniamo che sia impossibile per un docente di oggi rimanere indifferente rispetto ai vissuti dei ragazzi, specialmente quando loro mostrano fortemente il bisogno di parlare e riescono a confidarsi con un adulto. Ovviamente sono, ancora una volta, gli insegnanti più competenti quelli che hanno saputo trovare, in faccende come queste, la giusta misura. Loro sanno che non è compito del docente venire a capo di vicende che hanno a che fare con disturbi del comportamento alimentare, ritiro sociale, stati depressivi o infiniti altri quadri patologici, ma sono consapevoli che proprio la loro posizione *fuori ruolo* fa sì che gli adolescenti scelgano loro tra tutti gli altri adulti come interlocutori credibili, giungendo talvolta a confidare ciò che non hanno mai detto a nessuno. Si tratterà allora di essere veramente dei mediatori, innanzitutto nei confronti della famiglia, ma anche nei confronti delle altre istituzioni che si occupano della cura e del sostegno degli adolescenti in crisi. Il docente ha la straordinaria opportunità di essere in prima linea, a contatto quotidiano con i ragazzi e perciò può essere in grado di intercettare i loro disagi prima di ogni altro adulto e di funzionare come strumento della prevenzione.

4. Mostrare curiosità nei confronti della tecnologia e del virtuale

Si è creata una rivalità fra la scuola e le altre agenzie formative. Prima la televisione ed ora Internet svolgono un ruolo di socializzazione adolescenziale e di informazione che prima era appannaggio quasi esclusivo del sistema scolastico. Gli insegnanti sono consapevoli dei rischi che questo comporta perché nella Rete si fanno incontri sbagliati, gli aspetti ludici sono prevalenti, si apprendono nozioni false, non esiste un controllo scientifico serio. In risposta a questi rischi la

scuola ha spesso deciso di adottare una rigida strategia di chiusura: i cellulari vanno spenti, i videogiochi sono banditi, chattare sui social network è vietato. Tutte queste preclusioni non sono insensate perché effettivamente il mondo del virtuale presenta aspetti diseducativi. Tuttavia la Rete è il vero habitat dei ragazzi di oggi: ha sostituito il cortile o il parco come luogo di incontro, media le esperienze culturali e gli stili di vita, induce mode ed atteggiamenti, promuove relazioni d'amore e contatti amicali. Un insegnante non può mettersi allo stesso livello dei ragazzi ma non può neppure essere completamente estraneo ai loro interessi: deve mostrare curiosità per tutto ciò che avviene nella Rete, deve rendersi accessibile ai ragazzi e deve favorire spazi di didattica capovolta, nei quali siano gli allievi a portare contributi allo studio ed alla comprensione della modernità istruendolo sulle magie del virtuale. Sono sempre più frequenti e potenzialmente positivi tutti quegli esperimenti nei quali la Rete viene utilizzata come strumento della didattica, ma ancor più, nei suoi aspetti relazionali e come ambito di ricerca.

5. Incontrare spesso i genitori

Una volta tutto il sapere era depositato nella mente del docente che lo travasava in quella dell'allievo e, in questa logica, ogni intervento dei genitori veniva visto come un'intrusione indebita. Ancora oggi tra genitori e docenti a volte non corre buon sangue: ognuno tende a scaricare sull'altro la propria percezione di fallimento e così diventa impossibile collaborare. I docenti più esperti non se la prendono con i genitori, quando si accorgono che qualcuno di loro è contrariato non si irrigidiscono: lo convocano e discutono con lui ascoltando le sue ragioni. Può darsi che i genitori sbagliano ma se vengono a scuola a lamentarsi vuol dire che ci tengono, e questo è, di per sé, un buon punto di partenza. Anche sulla didattica i genitori hanno molto da dire e da fare: bisogna "educarli" ad interagire nel modo giusto con i loro figli, a non essere troppo insistenti, bensì a favorire situazioni piacevoli di apprendimento anche a casa. È importante convocare i genitori in anticipo, spiegare loro i programmi, fare in modo che abbiano ben chiaro nella mente dove si vuole arrivare, costruendo così una positiva relazione basata su una proficua collaborazione e sulla reciproca fiducia.



Matteo Fosanelli,
4° anno di Grafica – CSIA



L'importanza delle relazioni della triade bambino/adolescente- docente-genitori

I molteplici studi effettuati nel corso degli ultimi decenni sulla perseveranza e sulla riuscita scolastica hanno messo in luce il carattere multidimensionale dei fattori che influenzano questi due ambiti, in particolare i fattori individuali, familiari, scolastici e sociali (microsistemi). Inoltre si aggiunge anche la qualità delle interazioni tra gli individui provenienti dai diversi microsistemi (Deslandes, Fournier et Rousseau, 2005).

Nel nostro articolo le relazioni interpersonali, in particolare le interazioni tra bambino/adolescente e genitori, tra bambino/adolescente e docente come pure tra docente e genitori, saranno oggetto della nostra riflessione. Sebbene i risultati presentati si riferiscano soprattutto ai lavori di ricerche realizzati in Québec negli ultimi venti anni, essi sono comunque comparabili alle ricerche condotte in altri paesi (Deslandes, 2012).

Relazione genitori-bambino/adolescente

Tra le evidenze ben confermate nel corso degli anni figura l'importanza delle relazioni armoniose tra genitori e bambino nella predizione della riuscita e nella perseveranza scolastica (Deslandes, 2013).

I bambini e gli adolescenti che descrivono i comportamenti genitoriali come calorosi, sensibili, ricettivi, che contribuiscono allo sviluppo dell'autonomia, che offrono un insegnamento ed un inquadramento appropriati, sviluppano meglio il loro pieno potenziale e si implicano di più nella scolarità per rapporto ai loro pari.

Per esempio uno studio condotto nella scuola dell'infanzia (Deslandes et Jacques, 2003, 2004) ha confermato che quando le mamme hanno delle interazioni positive con i propri figli, questi sono più inclini ad appropriarsi del mestiere di allievo, quindi a rispettare l'autorità del docente nonché le regole di funzionamento della classe, ad interagire correttamente con i pari e a dare prova di iniziativa.

Nella scuola secondaria, le relazioni positive genitori-adolescenti sono pure caratterizzate da una partecipazione genitoriale del percorso scolastico dei figli. Anche in questi casi i genitori manifestano il loro sostegno affettivo (incoraggiamenti, complimenti sinceri, disponibilità), interagiscono quotidianamente (domande sulla scuola, sui risultati e sulle attività scolastiche), discutono con i figli sui progetti del futuro, i corsi da seguire, e sono d'aiuto nella pianificazione del tempo (Deslandes, 1996, 2005).

Tali relazioni positive tra genitori e adolescenti sono associate a risultati scolastici migliori, ad aspirazioni



Solène Jaccard,
4° anno di Grafica – CSIA

più elevate, ad una maggiore autonomia e ad un più grande senso di responsabilità da parte dell'allievo (Deslandes, 1996, 2007, 2010a).

Queste constatazioni sono significative al di là dello statuto socioeconomico della famiglia e del grado scolastico dei giovani.

Relazione docente-allievo

È interessante sottolineare come le relazioni genitori-allievi positive siano sovente associate a relazioni positive tra docente e allievo sin dall'entrata all'educazione formale (Deslandes et Jacques, 2003).

Una relazione docente-allievo positiva contribuisce a predire l'adattamento socio-scolastico del bambino, in particolare la sua adesione alle regole della classe, e a farlo sentire a suo agio con il docente.

Inversamente quando la relazione tra allievo e docente è conflittuale, l'allievo coopera meno in classe, è meno interessato ad andare a scuola, non si sente a proprio agio con il docente e manifesta meno iniziativa in classe.

Molti autori sottolineano in effetti il ruolo cruciale del

docente nell'adattamento scolastico degli allievi in termini di impegno, rendimento scolastico e autoregolazione (Doré-Côté, 2007).

È importante precisare che un allievo impegnato è meno incline ad abbandonare la scuola prematuramente. Sembra che quando i docenti adottano uno stile di comunicazione interpersonale direttivo, democratico o tollerante/democratico, essi contribuiscano a sviluppare delle attitudini positive nei confronti della scuola. Allo stesso tempo, quando le interazioni tra docenti e allievi sono impregnate di calore, di benevolenza e sono in funzione dei bisogni specifici degli allievi, esse hanno un effetto positivo sulla loro riuscita.

Secondo lo studio di Doré-Côté (2007) condotto su 850 adolescenti del Québec di classe terza secondaria, iscritti in un percorso scolastico regolare, la percezione della relazione docente-allievo è collegata al rischio di abbandono scolastico. In altri termini, gli adolescenti che sono a rischio di abbandono percepiscono una relazione docente-allievo più negativa rispetto ai loro pari il cui rischio di abbandono è debole o moderato.

Inoltre, secondo Doré-Côté (2007), percepire il docente come benevolo, in opposizione a punitivo, agisce come fattore di protezione nel senso che gli adolescenti corrono due volte meno il rischio di passare ad una categoria più elevata di abbandono. In sintesi, coloro che abbandonano o sono a rischio d'abbandono hanno abitualmente una relazione allievo-docente più negativa.

La relazione docente-allievo è stata affrontata prendendo anche in considerazione la relazione di fiducia in rapporto agli allievi in difficoltà dai 16 ai 18 anni iscritti nei centri di formazione e recupero (CFER, in Québec) (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009).

Partendo dalla constatazione che talvolta i docenti sembrano manifestare delle attitudini piuttosto sfavorevoli nei riguardi degli allievi in difficoltà, è stato chiesto a questi allievi come si definisce e si costruisce un legame di fiducia tra un docente ed un allievo in difficoltà.

Gli allievi hanno affermato che diversi sono i fattori che favoriscono questo legame, in particolare le strategie pedagogiche utilizzate in classe, le qualità personali del docente (corretto, gentile e rispettoso) e il tempo trascorso con il docente. In breve, per sviluppare una relazione positiva docente-allievo, il docente deve manifestare un'attitudine d'apertura, fornire degli incoraggiamenti, prima ancora di focalizzarsi sulla disciplina.

Relazione docenti-genitori

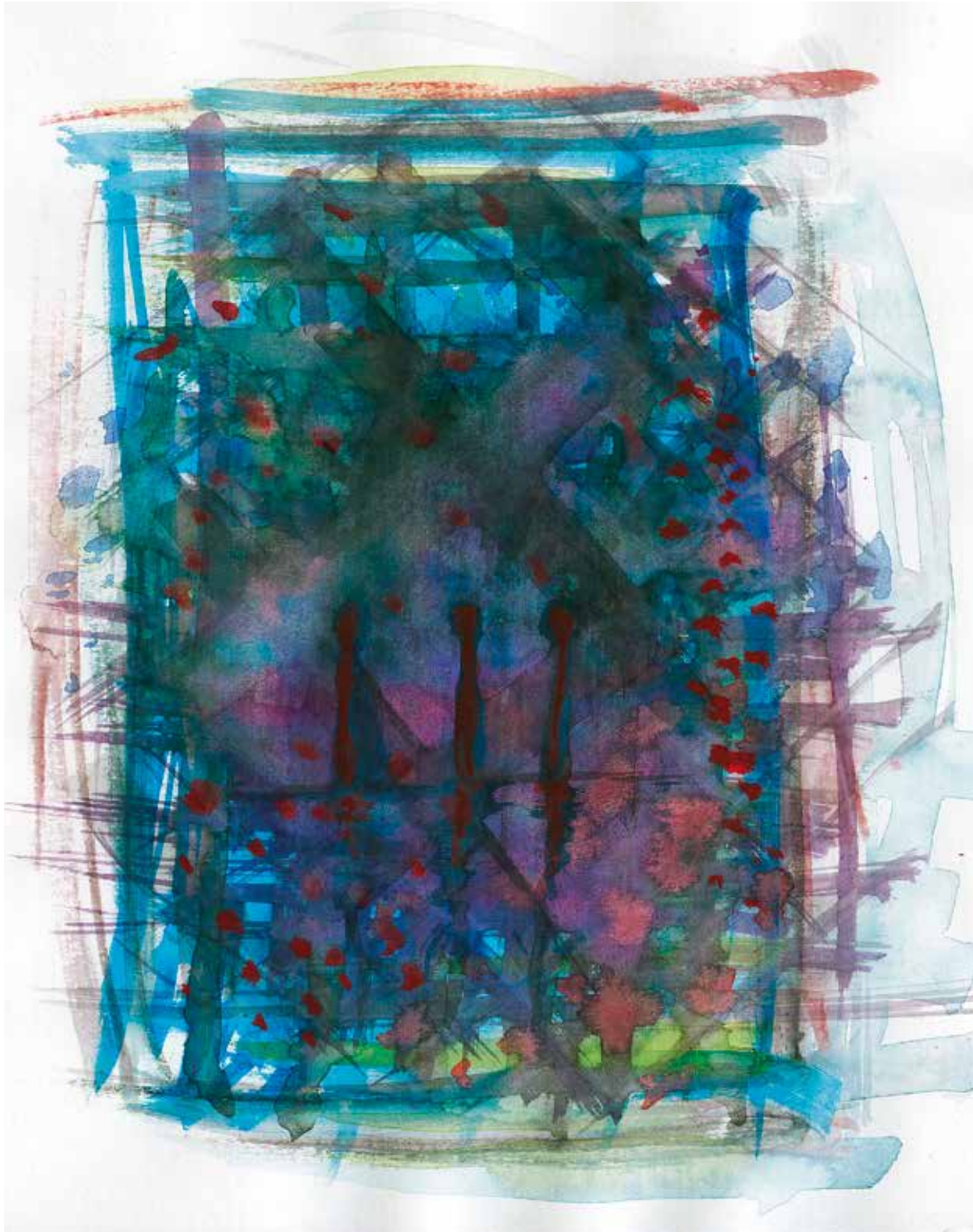
Le relazioni genitori-figli e docenti-allievi positive sono sovente associate a relazioni docenti-genitori positive.

In uno studio condotto alla scuola dell'infanzia, Deslandes et Jacques (2003, 2004) hanno dimostrato che una relazione genitore-bambino positiva è collegata ad una maggiore comunicazione del genitore con il docente sul vissuto genitoriale e familiare, ad una maggiore conoscenza delle pratiche educative del docente e ad una relazione positiva e particolarmente vicina con il docente.

Ne conseguono maggiori occasioni d'incontro e di scambio tra i genitori e il docente ed una maggiore fiducia del bambino con il docente. Si constata pure che i genitori di allievi che manifestano disturbi della condotta hanno un numero più elevato di incontri per fare il punto sulle difficoltà e i progressi del bambino. La stessa cosa vale per gli allievi del settore secondario. Non deve stupire che genitori e docenti intensifichino i loro contatti quando il giovane vive delle difficoltà scolastiche o di comportamento (Deslandes, 1996).

D'altronde, per far sì che le relazioni docente-genitori siano positive e collaborative, esse devono avere al centro delle preoccupazioni il bambino, sviluppare una suddivisione delle responsabilità, una fiducia reciproca ed una comunicazione aperta tra i vari partners (Deslandes, 1996, 2013). La fiducia nelle relazioni docente-genitori merita la nostra attenzione in quanto essa è considerata come la prima tappa nello sviluppo delle relazioni collaborative tra scuola e famiglie.

Nell'ambito degli studi realizzati con genitori e docenti di allievi del settore primario con o senza difficoltà d'apprendimento (Deslandes et al., 2005; Deslandes, Rousseau et Fournier, 2007) i risultati hanno messo in evidenza che i genitori danno più fiducia ai docenti che viceversa per ciò che concerne gli apprendimenti e l'evoluzione dei giovani. I genitori che percepiscono favorevolmente la loro relazione con il docente manifestano una maggiore fiducia nei confronti dei loro figli. Dai commenti dei genitori si evince che questa fiducia può essere migliorata in funzione principalmente della qualità della relazione che il docente sviluppa con il loro figlio, dalla comunicazione che stabilisce con lui, dalle sue competenze professionali (per esempio: amare il proprio lavoro, padroneggiare i contenuti) e le sue competenze personali (per esempio: essere franco ed onesto, essere all'ascolto dell'allievo).



Matteo Fosaneli,
4° anno di Grafica – CSIA

Bibliografia

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval: Psychopédagogie.

Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire: déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 223-236.

Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire», dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, p. 271-295.

Deslandes, R. (2010a). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille, dans G. Pronovost, *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille*, Québec: PUQ, p. 197-215.

Deslandes, R. (2010b). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune: vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille, *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20 (3), 77-92.

Deslandes, R. (2013). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire* 51 (4), 11-14.

Deslandes, R. et R. Cloutier (2002). Adolescents' perception of parental school involvement. *School Psychology International* 23 (2), 220-232.

14 | Deslandes, R., H. Fournier, et N. Rousseau, N. (2005). Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school, dans R.-A. Martinez-Gonzalez, Pérez-Herrero and B. Rodriguez-Ruiz, *Family-school-community partnerships, merging into social development*, Oviedo, Spain: Publica, Grupo SM., p. 213-232.

Deslandes, R. et M. Jacques (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*, Rapport de l'étude remis à la Fédération des syndicats de l'enseignement, Québec.

Deslandes, R. et M. Jacques (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et Francophonie XXXII* (1), 172-200.

Deslandes, R., Rousseau, N., et Fournier, H. (2007). La confiance entre enseignants, parents et élèves fréquentant les CFER. *Éducation et Francophonie XXXV* (1), 216-232.

Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.

Hoover-Dempsey, K. V., C. L. Ice et M. C. Whitaker, M. C. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships, dans Christenson, S. L. et Reschly, A. L. (dir.), *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence*, New York, Routledge, p. 30-60.

Rousseau, N., Deslandes, R., Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education* 44(2), 193-211.

In altri termini, i genitori si aspettano che il docente conosca il loro figlio personalmente, lo tratti con particolare attenzione, lo rispetti, lo incoraggi e contribuisca a motivarlo ad apprendere (Deslandes, 2013).

È quindi attraverso un approccio benevolo, caloroso e di sostegno del docente e della relazione stabilita con l'allievo che si sviluppano i legami di fiducia tra docenti e genitori (Deslandes, 2006). Da parte dei docenti la frequenza dei contatti con i genitori è positivamente associata alla fiducia nei loro confronti. I docenti si aspettano fiducia, collaborazione, comunicazione e la presenza ad incontri e colloqui. Non possiamo però dimenticare il ruolo degli allievi, soprattutto se adolescenti, nella promozione delle relazioni docenti-genitori positive e collaborative. Contrariamente alla credenza popolare, la grande maggioranza dei giovani del secondario desidera che i genitori partecipino attivamente al loro percorso scolastico (Deslandes, 2010; Deslandes et Cloutier, 2002). Per esempio, per ciò che concerne la partecipazione dei genitori l'adolescente è d'accordo di chiedere la loro opinione sui corsi da scegliere/seguire, di venire a scuola per assistere ad una lezione/attività o di contribuire allo scambio di informazioni casa-scuola. Per contro l'adolescente non è d'accordo di invitare il genitore alle attività organizzate fuori scuola (uscite, passeggiate, ...). Il ruolo dell'allievo costituisce un aspetto cruciale nello sviluppo delle relazioni docente-genitori collaborative ed egli deve essere sensibilizzato alla loro importanza. Altri fattori possono ostacolare o facilitare delle relazioni docente-genitori positive e collaborative. A questo proposito, Deslandes (2012) propone due categorie di fattori di rischio che sono associati ai genitori ed alle famiglie (per esempio: bassa scolarità, problemi di tempo, differenze culturali), alla scuola ed ai docenti (mancanza di formazione sulla collaborazione famiglia-scuola), ed una categoria di fattori associati ai giovani (bisogni particolari e basso rendimento scolastico). Vi sono poi dei fattori ambientali, tra i quali si inseriscono variabili psicologiche individuate dalle ricerche di Hoover-Dempsey e collaboratori (2010). Queste variabili sono legate ai processi di partecipazione genitoriale al percorso scolastico (per esempio: sentimento di competenza dei genitori e comprensione che hanno del loro ruolo genitoriale) e al processo di promozione dei docenti alla partecipazione dei genitori al percorso scolastico (per esempio: presa in considerazione del contesto di vita dei genitori). Se gli inse-

gnanti si sentono competenti nel lavorare in maniera efficace con i genitori, se sono sostenuti dalla direzione e se la collaborazione scuola-famiglia è parte della cultura dell'istituto scolastico, essi avranno allora maggiormente la tendenza a favorire delle relazioni docenti-genitori collaborative (Deslandes, 2012; Hoover-Dempsey et al., 2010). Si sottolinea comunque la necessità di relativizzare questi dati in funzione dei gruppi etnici e di evitare ogni generalizzazione inopportuna (Deslandes, 2013). Sembra che le relazioni docente-genitori positive e collaborative siano dei fattori di protezione soprattutto negli ambienti sfavoriti in quanto contribuiscono ulteriormente a ridurre lo scarto fra ricchi e poveri (Deslandes, 2007).

Dobbiamo ricordarci che al centro di queste interazioni figurano il bambino/adolescente-allievo e i suoi apprendimenti, il suo benessere e lo sviluppo del suo massimo potenziale.

Le relazioni positive e collaborative tra individui vanno sviluppate e non sono automatiche. Le condizioni facilitanti sono legate alle condizioni favorevoli presenti a livello istituzionale per promuovere il partenariato fra scuola-famiglia-comunità (Deslandes, 2010b). Esse si fondano su un approccio che riconosce l'importanza dell'altro, su degli atteggiamenti di rispetto e di fiducia e su un clima gradevole, inclusivo e all'ascolto dell'altro.

Evidentemente le sfide sono molte; sia dal punto di vista familiare sia da quello scolastico le attese reciproche sono molto elevate, e l'esercizio dei rispettivi ruoli di genitore, docente e allievo appare complicato.

Confusione, mancanza di chiarezza, di precisione: sembra dunque che "accordare gli strumenti", ovvero sviluppare una visione comune delle responsabilità attribuite agli individui si riveli una strada da percorrere per perseguire la promozione della riuscita e della perseveranza scolastica.



Insegnanti e genitori: otto trappole da evitare

Vittoria Cesari Lusso, già professore associato all'Università di Neuchâtel e docente all'Università della Svizzera italiana, formatrice nel campo delle relazioni interpersonali e autrice di numerose pubblicazioni

In teoria la relazione insegnanti e genitori dovrebbe funzionare senza troppe difficoltà. Ciò perché, sempre in teoria, gli uni e gli altri perseguono il medesimo fine: curare lo sviluppo intellettuale, morale e sociale delle giovani generazioni. Questa coincidenza di obiettivi dovrebbe dunque costituire un promettente presupposto per un partenariato motivante e costruttivo.

Le relazioni difficili in partenza sono altre, ossia quelle intrinsecamente contrassegnate dall'antagonismo e dal conflitto di interessi, come avviene per i concorrenti in campo economico e commerciale, gli avversari in politica e nelle gare sportive, i rivali in amore e in ambito professionale.

Ebbene, malgrado il rapporto insegnanti e genitori non sia strutturalmente caratterizzato a priori da finalità divergenti, nella pratica esso può diventare un terreno cosparso di insidiose trappole sul piano comunicativo. Tre fattori concorrono a determinare tali insidie.

- La scomparsa pressoché generalizzata dell'asimmetria nel livello di istruzione tra docenti e genitori. Ai tempi in cui le nostre società erano caratterizzate da un basso tasso di scolarizzazione, il maestro e la maestra entravano facilmente a far parte (con il farmacista, il dottore e l'avvocato) delle élites intellettuali del luogo, rispettate e ossequiate a priori. Il loro giudizio e il loro operato venivano accettati senza discutere. Oggigiorno, buona parte dei genitori ha un livello accademico uguale, se non superiore, a quello degli insegnanti dei propri figli. I genitori moderni si permettono quindi di discutere da pari a pari sui mezzi messi in campo dalla scuola per "fare il bene degli allievi". Non esitano a criticare l'operato del docente allorché ritengono (a torto o a ragione) che questo mostri insoddisfacenti capacità nel motivare, entusiasmare, stimolare le giovani generazioni. In sostanza, la fiducia che oggi i genitori accordano al corpo docente non rappresenta una delega in bianco, bensì è condizionata dai meriti o demeriti che man mano vengono attribuiti ai singoli professionisti della scuola.
- Lo status privilegiato di "merce rara" e di designata fonte di gratificazione narcisistica che assumono i bambini in ambito familiare. Quando i cuccioli arrivavano numerosi e non pianificati i genitori avevano la tendenza ad accettare più di buon grado l'inevitabile scarto tra figlio ideale e figlio reale. Oggigiorno papà e mamma fanno invece gravare sulle spalle dei figli enormi aspettative. L'eventuale insuccesso scolastico della prole provoca perciò ondate di delusio-

ni, timori e arrabbiate, mettendo spesso ulteriormente in crisi sistemi familiari sempre più complessi, fragili e poco adeguati a fornire stabilità e sicurezza. E ciò aumenta fatalmente le pressioni nei confronti del sistema educativo.

- La carenza di competenze relazionali. Nei sistemi democratici moderni la dialettica tra posizioni diverse e punti di vista discordi costituisce il pane quotidiano delle relazioni interpersonali. Le tensioni fanno parte della realtà. Anche nelle relazioni scuola-famiglia. Ai giorni nostri disporre di un bagaglio di competenze comunicative non è pertanto un "optional", ma una necessità. Queste competenze non consistono tanto nel saper maneggiare un arsenale di novità tecnologiche, quanto piuttosto nel possedere una gamma di attitudini quali la capacità di ascoltare, di argomentare in modo pacato e non aggressivo, di cooperare per trovare soluzioni concrete al fine di aiutare, nei fatti e non solo a parole, i giovani nel processo di crescita. Alcuni genitori hanno tali competenze, altri meno. Con questi ultimi bisogna purtuttavia comunicare. Ergo, una componente irrinunciabile del ruolo di docente moderno è quella di esperto nell'arte del dialogare con padri e madri di ogni tipo. Tale componente concorre in modo significativo al successo scolastico degli allievi, come giustamente ricordano due responsabili scolastici ticinesi: "Quanto più la comunicazione tra genitori e insegnanti è interattiva e partecipativa, tanto migliori potranno essere l'impegno e il rendimento scolastico degli allievi" (Menegalli & Bernasconi, 2010, p. 10). Viceversa, ogni qual volta vi è un litigio tra scuola e famiglia, vi è un terzo innocente che ne esce perdente: il bambino/allievo. Pensiamo un po' a cosa succederebbe se i chirurghi si mettessero a litigare in sala operatoria? Il paziente ne farebbe sicuramente le spese! Ebbene, per l'allievo è un po' la stessa cosa.

Cari docenti, è indubbio che il vostro lavoro sul piano didattico e pedagogico rimane il pilastro della trasmissione culturale. È altrettanto indiscutibile che il vostro impegno e la vostra passione costituiscono l'esempio di cui ogni bambino e ogni giovane hanno bisogno per diventare adulti responsabili. Nel contesto odierno occorre tuttavia padroneggiare anche un'altra arte, quella del dialogo con le famiglie, specie in presenza di risultati e comportamenti critici. È utile pertanto allenarsi a

evitare alcune trappole insidiose, che rischiano di sabotare la relazione con i genitori. Ne elenco alcune che ho potuto evidenziare grazie a un esteso lavoro di raccolta di testimonianze di docenti nei vari gradi della scuola dell'obbligo (ampiamente illustrate in "È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia", Cesari Lusso, 2010).

Trappola numero uno: Soffermarsi esclusivamente sugli aspetti problematici. Noi esseri umani siamo naturalmente dotati di una vista acutissima nel rilevare le mancanze degli altri, mentre siamo spesso ciechi (e muti) per quanto riguarda le loro qualità. Fa parte della professionalità dei docenti superare tale tendenza, diventando capaci di cogliere e illustrare in modo equilibrato sia i punti forti che i punti deboli degli allievi, sia i progressi che gli ostacoli sul piano dell'apprendimento. È proprio per coltivare tale qualità della comunicazione che di recente in Ticino è stata modificata nella scuola primaria la modalità di consegna della valutazione prevista a gennaio. Questa avviene ora nel quadro di un incontro tra docente e genitore, in cui sono presentati i risultati nel loro insieme, condivisi gli obiettivi sul piano didattico e comportamentale e discussi gli interventi concreti che eventualmente si rendono necessari.

Trappola numero due: Vivere le critiche e le divergenze di opinione espresse dai genitori come una sorta di delitto di lesa maestà. Il concetto di lesa maestà viene da molto lontano. Nell'antica Roma si configurava come un inammissibile attacco alla sacralità della persona dell'imperatore, cui corrispondeva la comminazione di pene gravissime. La stessa cosa nelle monarchie assolute dei secoli passati. Negli stati moderni le tracce di tale concetto non sono affatto scomparse, ma appaiono sotto forma di tutele di vario grado previste nei riguardi delle autorità pubbliche. Rimangono altresì nelle aspettative di un certo numero di professionisti che ambirebbero godere di indiscutibile rispetto e deferenza in virtù della loro carica, senza dover rendere conto dei risultati. Tali individui (tra i quali non mancano alcuni rappresentanti del corpo docente) non appena sono sfiorati da una critica reagiscono con un classico "Ma come si permette?!". È chiaro che le critiche non piacciono a nessuno, ma è altrettanto chiaro che se espresse civilmente e se accettate con altrettanta civiltà sono il lievito dello sviluppo personale e professionale.



Matteo Fosanelli,
4° anno di Grafica – CSIA

Trappola numero tre: Non curare sufficientemente la cornice scenica (il setting come si dice nel gergo psicologico) necessaria affinché il colloquio tra docente e genitore si svolga in condizioni adeguate. La fretta, il luogo inadatto, la presenza di estranei sono tutte condizioni che sabotano in partenza la qualità dello scambio. A scuola può succedere che una mamma insista per parlare con la maestra mentre questa sta avviandosi di corsa verso la classe dove l'aspetta una ventina di allievi esuberanti e chiassosi. Oppure che un papà interrompa continuamente il colloquio per consultare il telefonino. Ebbene, è utile non sottovalutare come docente l'importanza di tre fattori che contribuiscono alla qualità della cornice scenica:

- fattore tempo: se si ritiene di non disporre del tempo necessario è meglio rinviare;
- fattore luogo: si tratta di scegliere uno spazio adatto senza elementi di disturbo;
- fattore concentrazione: non si può dedicare al genitore l'attenzione che merita se si è stressati da una pluralità di compiti da svolgere nello stesso istante (argomentare, sorvegliare gli allievi, pensare alla lezione successiva, sbirciare gli SMS, ecc.).

Trappola numero quattro: Farsi troppo condizionare dalle emozioni. Sia le proprie che quelle altrui. Da un lato, si agisce spesso sotto l'impulso di stati emotivi interiori. Dall'altro, veniamo contagiati dalle pulsioni affettive dell'interlocutore. Gli studi nel campo della neurobiologia mostrano che riceviamo e diffondiamo costantemente stati d'animo quali la collera, la paura, l'ansia, ecc., alimentando così il noto fenomeno del contagio emotivo. Secondo lo studioso Daniel Stern (2005) non è più possibile considerare la vita mentale ed emotiva di ciascuno come qualcosa di indipendente, separato e isolato: occorre vederla come una sorta di Wi-Fi che mette più o meno inconsciamente in comunicazione tra loro tutte le persone presenti nello stesso spazio attraverso una rete di onde invisibili. Siamo insomma delle macchine perfette per entrare in risonanza con l'ambiente emotivo.

Nel corso di un colloquio, l'umore di un genitore contagia l'insegnante e viceversa. Tali stati d'animo influenzano a loro volta i comportamenti. Racconta ad esempio una docente: "Lo sguardo arcigno di un genitore mi ha un po' intimorita e non sono riuscita a dire quello che volevo dire". Le fa eco un altro insegnante: "I genitori che hanno paura che i loro figli non riescano

a scuola sono in genere i più aggressivi. A volte faccio fatica a sopportarli".

Importante in questi casi è evitare di farsi trascinare dalla corrente emotiva. Come? Si può dire ad esempio qualcosa del genere: "Ho l'impressione che lei sia molto irritato (preoccupato, stressato). In queste condizioni è difficile ragionare serenamente sulle soluzioni. Le propongo di procedere in tre tempi: cominciamo con l'esprimere cosa ci angustia. Poi cerchiamo di definire un obiettivo comune. Infine concordiamo una pista per affrontare il problema".

Trappola numero cinque: Trattare (spesso senza rendersene conto) i genitori come rivali e non come alleati. Con una certa frequenza capita ad esempio che, in occasione dei colloqui tra docenti e genitori, gli adulti siano sorpresi dalle differenze di comportamento che hanno bambini, ragazzi e giovani a seconda del diverso contesto in cui si trovano. Succede magari che in casa assumano comportamenti indisponenti mentre a scuola si rivelano allievi modello. In questi casi la relazione tra docente e genitore non ne risente, anzi. Entrambi i partner educativi si sentono valorizzati. I genitori constatano che i loro sforzi non sono stati vani, visto che almeno a scuola se ne vedono i frutti. Gli insegnanti ricevono una conferma delle loro competenze in fatto di gestione della classe e di capacità nel motivare gli allievi.

Succede però anche esattamente il contrario: allievi che si comportano in modo riprovevole a scuola e come figli non problematici a casa. Testimoniano due insegnanti: «Mentre la collega ed io mettiamo in risalto la mancanza di impegno e di scarso interesse in classe, la madre cerca di fornire sempre più esempi di come il bambino a casa dimostri buona volontà e impegno. Più noi insistiamo nell'illustrare comportamenti di scarsa attenzione, più la mamma insiste con controesempi, affermando addirittura che a casa svolge esercizi scolastici spontaneamente. A un certo punto, non potendone più, interrompo la mamma dicendo: "Ma cosa crede, che le raccontiamo storie?". Al che la mamma risponde alzando il tono: "Ma cosa credete voi, che io racconti bugie? Mi state dando della bugiarda?!».

Come spiegare le differenze di comportamento tra casa e scuola? Possono essere l'effetto di un normale adattamento alle regole di ogni ambiente. Oppure derivare dalle modalità di apprendimento del singolo bambino, più o meno adatte al clima collettivo e competitivo della



Matteo Fosanelli,
4° anno di Grafica – CSIA

20 | **Bibliografia**

Cesari Lusso, V. (2005). *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*. Trento: Erickson.

Cesari Lusso, V. (2010). *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*. Trento: Erickson.

Menegalli, L. & Bernasconi, G. (2010). Prefazione al testo *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia* (p. 10). Trento: Erickson.

Stern, D. (2005). *Il momento presente: In psicoterapia e nella vita quotidiana*. Milano: Raffaello Cortina.

classe. Oppure ancora dipendere dalla personalità dei vari protagonisti.

In questi casi, la qualità del rapporto tra docenti e genitori può essere a rischio. Un vero e proprio braccio di ferro può avere inizio.

Che fare? Si tratta di trasformare le divergenze in risorsa, come racconta una maestra: “Mi faccio spiegare dalla mamma come si comporta l’allievo a casa durante i momenti di studio e le dico che mi serve il suo aiuto. Ciò mi permette di legare il lavoro in classe con quello a casa. Inoltre mi permette di farmi ascoltare dalla mamma quando, a mia volta, le suggerisco gli esercizi e le modalità di studio individuale più adatte”.

Trappola numero sei: Farsi coinvolgere nel gioco pericoloso delle dispute tra padre e madre. Le tensioni all’interno delle coppie genitoriali moderne sono all’ordine del giorno, in particolare quando i figli vanno male a scuola. In questi casi il colloquio con l’insegnante può diventare l’occasione per mettere in cattiva luce l’altro partner, attribuendogli la colpa degli insuccessi della prole e facendo pressione sul docente affinché si schieri dalla propria parte. Il docente non deve esitare a far presente di non essere un terapeuta della coppia, ma un esperto in didattica che concentra i suoi sforzi sulla riuscita scolastica degli allievi.

Trappola numero sette: Farsi coinvolgere in circoli viziosi comunicativi partecipando inconsapevolmente al continuo innesco di reazioni a catena. Si tratta di dinamiche molto comuni e rischiose. Malgrado l’abbondante letteratura su conoscenze, idee e strategie che permetterebbero di evitarle (per una sintesi si veda ad esempio Cesari Lusso, 2005), sono relativamente pochi coloro che sanno concretamente servirsene. In genere, la trappola prende la forma di una spirale che viene man mano alimentata dai comportamenti delle parti in causa. La speranza di ognuno è di risolvere la difficoltà attraverso reazioni del tipo “occhio per occhio, dente per dente”. Ciò rende la relazione sempre più tesa. In sostanza tutto quello che le persone fanno con l’intenzione di risolvere il problema produce l’effetto contrario. Ad esempio, può succedere che un papà innervosito rivolga una critica a una docente. Questa risponde a tono. Il padre rincarà la dose, magari lamentandosi con la direzione. La docente si risente ancora di più e cerca alleanze tra le colleghe disposte a darle ragione. Lo stesso fa il papà, cercando alleanze fra genitori disposti

a sostenerlo. Si arriva così a incontri e scontri dove dominano aggressività verbale e incomprensioni. E via di seguito. ...

Di quale competenza ha bisogno dunque il docente per evitare tale trappola? Riconoscere a prima vista il pericolo di una spirale perversa e non farsi trascinare in un braccio di ferro senza fine.

Trappola numero otto: Attribuire agli allievi in difficoltà etichette generiche del tipo “non si concentra, è disattento, disturba” senza illustrare i punti critici con esempi concreti e senza trasformarli in obiettivi realistici, graduali e verificabili. Se si ritiene, ad esempio, che un allievo abbia difficoltà di concentrazione, occorre dapprima osservare quando e come si verifica il problema. In seguito si tratta di focalizzarsi su un primo traguardo a portata di mano da condividere con allievo e genitori (potrebbe essere: concentrare l’attenzione per una settimana sull’ascolto delle consegne impartite). Soltanto quando questa prima tappa sarà consolidata si passerà a un secondo obiettivo. Solo così tutti i protagonisti potranno risultare vincenti: il docente, poiché mostra di padroneggiare una pedagogia basata su osservazioni e obiettivi realistici, i genitori e l’allievo poiché possono capire in che cosa consiste lo sforzo che viene loro richiesto.

In sostanza, per concludere: la competenza fondamentale in campo comunicativo per i docenti moderni è far sentire i genitori parte della soluzione e non del problema.



Le relazioni all'interno del mondo della scuola e le occasioni di cooperazione tra gli allievi

Giampaolo Cereghetti, direttore del Liceo cantonale di Lugano I

| 21

A proposito di “relazioni all'interno del mondo della scuola” e delle opportunità di cooperazione tra allievi nelle scuole medie superiori, non si può che iniziare da un richiamo all'*Assemblea generale*: una conquista dei movimenti studenteschi risalente alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, uno spazio nel quale poter discutere tra pari – con notevole tensione etica e pure qualche asprezza – di formazione e di politica scolastica. Trascorsi parecchi decenni da quei tempi, non avrebbe senso guardare oggi a quelle forme appassionate e un po' ingenuie di partecipazione con nostalgia o, peggio, tentati di dipingerne quasi un'epica. Da ormai molto tempo l'*Assemblea degli studenti* è infatti entrata a far parte degli organismi scolastici riconosciuti dalla *Legge della scuola*, che ne disciplina il funzionamento. Va subito osservato, almeno se guardo alle vicende del Liceo di Lugano (LiLu1), come tale organismo abbia perso, in maniera progressiva, a partire più o meno dalla seconda metà degli anni Ottanta, molta della sua capacità di aggregare e di veicolare le istanze provenienti dal corpo studentesco. Parecchie mi sembrano essere le cause che potrebbero spiegare il fenomeno. Mi limito a suggerire poche ipotesi sommarie: prima fra tutte, quella che fa stato di una scuola molto cambiata anche nelle modalità di gestire le relazioni al suo interno, rendendo meno presenti, o magari solo meno acute, certe problematiche che in passato avevano stimolato la mobilitazione studentesca; vi sono poi ragioni di natura organizzativa e logistica (il LiLu1, per esempio, non dispone degli spazi fisici necessari ad accogliere più di 1'000 allievi in assemblea, e ancora bisognerebbe chiedersi come organismi di tali dimensioni potrebbero funzionare in maniera produttiva); più importante mi pare però la tendenza crescente fra i giovani ad una lettura sempre più “individualizzata” e tendenzialmente “strumentale” o “utilitaristica” (mi trattengo dalla tentazione di definirla “egoistica”) di quasi ogni situazione che si venga a creare dentro e anche fuori la comunità scolastica. Da ciò potrebbe discendere, oltre al fenomeno dell'assenteismo di molti alle sedute plenarie, una certa fragilità delle *leadership* studentesche che, nel loro rapido e continuo mutare (com'è logico avvenga in istituti in cui “si transita” soltanto per pochi anni), si suppone dovrebbero invece saper far emergere le esigenze degli allievi e coordinarne l'azione, in modo incisivo e insieme rispettoso delle regole del dibattito democratico, la cui conoscenza non va data per scontata, nonostante si investano risorse per la cosiddetta educa-

zione alla cittadinanza. Va comunque sottolineato come, al LiLu1, il manipolo di allieve e allievi, che ogni anno viene formalmente designato dall'*Assemblea* a formare il *Comitato studentesco*, costituisca per il Consiglio di direzione un punto di riferimento imprescindibile. È infatti col *Comitato*, o con i rappresentanti degli studenti che partecipano ai lavori del Collegio dei docenti (“Gruppo dei 20”), che ci si incontra sia per preparare eventuali riunioni assembleari – di regola, circa due o tre all'anno – sia per discutere di questioni che interessano la vita quotidiana dell'istituto. Anche se in modo talvolta approssimativo e velleitario, occasionalmente persino a prezzo di tensioni e incomprensioni interne, vanno riconosciuti ai membri del *Comitato* un impegno lodevole (col rischio che qualcuno finisca per anteporre il proprio *engagement* ai doveri legati allo studio) e la capacità di rimanere tenacemente propositivi, nonostante una sorta di diffusa indifferenza verso il loro operato, che può paradossalmente giungere fino all'espressione più o meno esplicita di una sfiducia quasi ostile, da parte di gruppi di compagni. Forse anche per questo, da alcuni anni il *Comitato* investe molte energie (probabilmente troppe) nell'organizzazione della “Giornata autogestita”, che quest'anno si vorrebbe addirittura prolungare nella durata. Tali giornate hanno conosciuto nel tempo fortune alterne anche dal punto di vista della partecipazione studentesca, in qualche caso risultata piuttosto deludente. Il numero di allievi e le difficoltà logistiche pongono ostacoli importanti agli organizzatori, i quali peraltro non sempre hanno saputo approfittare del sostegno offerto dalla direzione, né attivare e coordinare con efficacia una rete di collaboratori (non esclusi i docenti) per giungere alla definizione di programmi d'attività minimamente omogenei, soprattutto dal profilo culturale.

Tralascio di segnalare altre forme di cooperazione tra studenti, in genere volte a proporre attività ricreative, di cui la direzione si occupa marginalmente. Un accenno va invece fatto ad un altro organismo istituzionale frutto delle rivendicazioni studentesche: l'*Assemblea di classe*, cioè la riunione degli allievi di una sezione, possibile – a determinate condizioni – anche in tempo di lezione. Per anni essa è stato il luogo in cui gli studenti hanno discusso dei loro problemi: dalla necessità di far fronte a certe difficoltà scolastiche, magari imparando a prevedere ore di studio collettivo, alla possibilità di gestire eventuali tensioni con qualche insegnante e via dicendo. La direzione era in genere informata di quanto

discusso dai verbali delle sedute, che le venivano puntualmente consegnati. Nonostante gli studenti siano informati della possibilità di far capo a questo “spazio di discussione”, le *Assemblee di classe* sono andate drasticamente diminuendo e oggi rappresentano occasioni rarissime di dibattito fra gli allievi. Per ripristinare in qualche modo un canale di contatto, in un istituto confrontato con grandi numeri (quasi 1'100 allievi suddivisi in 53 classi e circa 140 insegnanti), da qualche anno i membri della direzione si sforzano d'incontrare, almeno occasionalmente, i “rappresentanti di classe”, cioè degli allievi designati dai compagni a rappresentarli, coi quali si cerca di fare insieme il punto della situazione sull'andamento del lavoro scolastico, senza che con ciò s'intenda sminuire o sottovalutare il prezioso contributo dei docenti di classe, i quali continuano a rappresentare la principale e più prossima figura di riferimento istituzionale per gli studenti.

A partire da queste ultime considerazioni e restando al tema delle relazioni all'interno di un istituto dalle grandi dimensioni, credo che una riflessione s'imponga sui rischi impliciti nella potenziale spersonalizzazione dei rapporti (tra insegnanti e allievi, tra docenti, tra direzione e l'intera comunità scolastica) che potrebbe innescare meccanismi pericolosi, inclini alla chiusura verso le forme del confronto e del dibattito aperto e insieme rispettoso dell'altro. Mi riferisco, per esempio, ad una tendenza emergente, ancorché finora limitata a pochi casi, a ricorrere a forme di denuncia di presunte situazioni di conflitto o di disagio sui *social network*, di solito in forma anonima e con toni aggressivi o di scherno. *Facebook*, o “piattaforme” gestite anonimamente su internet, sono perlopiù i luoghi deputati a raccogliere questo genere di messaggi coperti da un *nickname*, che possono tradursi in sfoghi rabbiosi e volgari. È come se una presunta “ingiustizia” subita, un generico disagio provato oppure forse l'esistenza di un elemento di disaccordo, non avessero più forma intermedia o interlocutoria d'espressione. L'atteggiamento di taluni giovani sembra cioè rispondere a logiche preoccupanti: per difficoltà o incapacità di gestire un potenziale conflitto, si sceglie il silenzio, non si chiede aiuto a persone e organismi di riferimento dentro la scuola, salvo poi dar pubblico sfogo altrove alla propria frustrazione, in modo anonimo e con aggressività iperbolica. Ribadito che il fenomeno, per quanto si è potuto sin qui verificare, certamente non riguarda la grande maggioranza dei nostri studenti, cionondimeno si è in presenza di una problematica nuova e complessa, sul-



Oliver Della Santa,
4° anno di Grafica – CSIA

la quale non è qui possibile tentare degli approfondimenti. Essa è presente all'attenzione del Collegio dei docenti e del Consiglio di direzione, il quale ha già avviato una riflessione con il *Comitato studentesco*, che ha condiviso le preoccupazioni del corpo insegnante. È evidente che fenomeni come quelli sommariamente descritti, per quanto occasionali, meritino un'attenzione vigile. Ogni docente dovrebbe infatti sentirsi chiamato in causa in quanto educatore e parte di una comunità scolastica in cui non si vogliono né si possono tollerare derive perniciose, ancorché purtroppo ormai assai diffuse nel contesto sociale. Simili segnali non dovrebbero peraltro stimolare soltanto la richiesta di sanzioni disciplinari esemplari (difficili da comminare, dato il contesto), quanto evocare l'utilità di un dibattito sulle possibili forme d'intervento educativo. In tal senso, essi potrebbero piuttosto divenire un'opportunità per ribadire che la formazione liceale non può ridursi alla sola trasmissione, per quanto rigorosa e puntuale, di conoscenze e "saperi", da misurare con precisione un po' ossessiva. L'obiettivo educativo del buon insegnante deve restare l'accompagnamento dello studente in un viaggio di maturazione alla scoperta di se stesso, grazie all'esperienza gratificante dello studio e all'incontro disinteressato con i valori alti della cultura. I nostri allievi hanno bisogno, oggi più che mai, di veri "maestri", di potersi confrontare cioè con figure adulte di docenti, autorevoli e rigorosi perché scientificamente preparati, capaci di testimoniare la propria passione per la disciplina insegnata, e in grado di mostrarsi all'ascolto, di aiutarli a crescere sul piano intellettuale ed umano. Come bene sa chi opera ogni giorno sul campo, non è impresa facile, e non sempre bastano l'impegno, la buona volontà e le migliori intenzioni per evitare delle amare sconfitte, soprattutto in tempi in cui la scuola è divenuta una delle tante agenzie formative e talvolta neppure la più importante per certe famiglie. Ma potrei elencare – tra progetti d'istituto, sperimentazioni in corso e le numerose, variegate proposte di attività culturali d'approfondimento, cui parecchi studenti rispondono con entusiasmo quasi commovente – molte ragioni per sostenere la necessità di restare ottimisti. Certo si è in presenza di una sfida, che impone alla scuola la scelta responsabile e coraggiosa di porsi come luogo di "resistenza" verso derive e istanze provenienti dalla nostra velocissima e superficiale società dei consumi. In tale sfida risiede il senso più pieno e nobile, direi etico, della professione: quello che offre all'insegnante il privilegio di poter aiutare le

giovani generazioni a "pensare meglio" (il che implica la capacità di porsi in una *relazione* costruttiva con gli altri), grazie ad esperienze culturali di cui si è mediatori, esperienze che si configurano come il miglior contributo possibile ad un'educazione civica ai valori della società democratica.



Il conflitto come opportunità: riconoscerlo e accoglierlo

Andrea Gianinazzi, collaboratore scientifico presso il Servizio di promozione e valutazione sanitaria del DSS

Parlare di conflitti significa parlare di relazioni. Il conflitto infatti fa parte della relazione, quindi non va evitato, ma va accolto e gestito. Dalla relazione nasce un terzo individuo che è superiore alla somma delle parti. Il conflitto non risolto o gestito male può però sminuirlo fino a distruggerne la forza creativa cambiandone il segno “più” in segno “meno”. La relazione va cercata, coltivata, resa e mantenuta continuamente autentica anche, e forse *a fortiori*, se conflittuale.

Bisognerebbe rovesciare il modo di pensare comune e scommettere sul fatto che le relazioni conflittuali possano essere creative, suscettibili cioè di produrre novità, nuovi apprendimenti, altre modalità di gestione del tempo libero, del gioco e più semplicemente “dello stare assieme per”.

Occuparsi dei conflitti significa occuparsi della regola, non di una situazione sporadica. Il conflitto è una situazione di normalità che non può essere evitata se non a costi maggiori in termini di conseguenze.

È come l'entropia: la si vorrebbe rifuggire andando controcorrente e cercando di mettere ordine là dove la tendenza è quella del disordine (per esempio la propria scrivania, la cartella, il cassetto dell'automobile, la scrivania del PC, le letture che si intendono fare, le cose che si vorrebbero scrivere, ecc.), è una lotta impari; dopo due o tre tentativi tutto torna allo stato più probabile che è quello da cui si voleva rifuggire: una fatica di Sisifo.

Il conflitto porta a un'accumulazione di energia che deve in qualche modo essere scaricata in termini di rabbia, di esercizio fisico, di impegno, di sublimazione, ecc.

Il conflitto, per continuare a usare questa metafora termodinamica, è scambio e dispersione di energia, fa sentire vivi in mezzo agli altri e con gli altri. Spingendolo oltre l'analogia si potrebbe dire che, come l'assenza di entropia comporta la morte termica, l'assenza di conflitto comporterebbe la morte sociale. Qui mi vien fatto di ricordare una famosa poesia di Jacques Prévert che, da studenti, intrisi di filosofia esistenzialista, ci appuntavamo un po' dappertutto:

Déjeuner du matin

*Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre*

*Dans le café au lait
Avec la petite cuiller
Il a tourné
Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse
Sans me parler*

*Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder*

*Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait*

*Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder*

*Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré*

Non c'è modo di stare assieme da vivi senza avere dei conflitti, sempre che ciò possa valere per i morti. Del resto anche nei cimiteri litigano solo i vivi e per questioni che sfuggono alla logica dei defunti.

Da vivi i “buoni” motivi per entrare in conflitto con chi ci sta attorno non mancano mai: dai più banali a quelli più importanti. Spesso si tratta di sciocchezze, ma il conflitto nasce da piccole cose: sta in piccole cose che poi diventano enormi, se non ben controllate e gestite. Va comunque detto che del conflitto si parla ancora sostanzialmente in termini negativi: spesso è inteso come sinonimo di guerra, di violenza, di inimicizia. E non è un caso che per fare prevenzione alla violenza si punti ancora alla prevenzione dei conflitti. Che non sono lontani, ma sono due cose diverse. Certo, senza conflitto non ci sarebbe, nella maggior parte dei casi,



Asia Grossi,
4° anno di Grafica – CSIA

violenza, ma i conflitti non ne sono la causa: ciò che viene prima non è necessariamente causa di ciò che viene dopo. Come ricordavano i medievali *post hoc non est propter hoc*: non c'è necessariamente un nesso causale tra due cose semplicemente perché una si produce prima nel tempo.

Quindi non tutti i conflitti provocano violenza anche se spesso dietro ogni forma di violenza si cela un conflitto. Ma si cela un conflitto mal gestito e non risolto

del tutto che non ha trovato altri sbocchi e altre vie per manifestarsi e per trovare un esito positivo.

La prevenzione deve evitare il degrado dei conflitti, non i conflitti stessi.

Oltretutto, come ben ricorda Daniele Novara, che al tema ha dedicato buona parte del suo lavoro, confluito anche nella mostra “Conflitti e litigi” oggi in circolazione presso le scuole del Cantone, esiste una sorta di inquinamento terminologico che impedisce la corretta com-

28 | **Bibliografia**

Boujon, C. (2009). *Il litigio*. Milano: Babalibri.

Frati, F. (2010). I comportamenti aggressivi e violenti: dalle basi biologiche all'apprendimento sociale, in *Personalità/dipendenze* – volume 16, fascicolo 3, dicembre 2010, pp. 231-278.

Fucci, S. (2008). *Il conflitto fra adolescenti: il gruppo, le "solidarietà", il potere*. Roma: Donzelli.

Lickson, C. P. (1998). *Come risolvere amichevolmente conflitti e controversie: nella vita privata e di lavoro*. Milano: Franco Angeli.

Maggiolini, A., Pietropolli Charmet, G. (a cura di) (2011). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.

Novara, D. (2008). Il conflitto come risorsa. In *Psicologia contemporanea*, novembre-dicembre 2008, no. 210, pp. 50-57.

Novara, D. (2013). *Litigare fa bene: insegnare ai propri figli a gestire i conflitti, per crescerli più sicuri e felici*. Milano: BUR Rizzoli.

Novara, D., Di Chio, C. (2013). *Litigare con metodo: gestire i litigi dei bambini a scuola*. Trento: Erickson.

Pietroni, D., Rumiati, R. (2012). *Il mediatore: una nuova figura professionale per spegnere i conflitti*. Bologna: Il Mulino.

Ratti, O. (2005). *Classi difficili e apprendimento dell'incertezza*. Lugano: Istituto Ricerche di Gruppo.

Tillon, C. (1994). *Et si le conflit devenait un plaisir?* Laval: Siloë.

prensione della questione. Del resto le equivocazioni terminologiche in questo ambito non si sprecano: fino alla prima guerra mondiale chi nel governo si occupava dell'esercito era il ministro della guerra, poi, in una sorta di "slittamento semantico", quel ministero è diventato della "difesa": tutti si difendono, mai nessuno aggredisce. Succede così anche tra i ragazzi: "ha cominciato lui!", "io mi sono solo difeso". La colpa è pregiudizialmente assegnata agli altri. La colpa è sempre di chi inizia. Ma dove, come e quando inizia un conflitto?

Intanto occorre chiedersi se il conflitto abbia anche una rilevanza pedagogica. Ricordo alla Magistrale le appassionanti lezioni di Ivo Monighetti su Piaget a proposito dei meccanismi dell'apprendimento: il bambino fin dalla nascita si rapporta con l'ambiente sulla base di due processi: l'assimilazione e l'accomodamento. L'assimilazione è il processo mediante il quale le nuove esperienze e le nuove informazioni vengono assorbite e poi elaborate in modo da adattarsi alle strutture già esistenti. L'accomodamento è il processo fondamentale che comporta la modificazione delle idee o delle strategie, a seguito delle nuove esperienze che entrano in conflitto con quelle precedenti.

Il bambino adattandosi alle nuove situazioni che gli si presentano costruisce i propri schemi mentali, che diventano più diversificati, complessi ed efficaci. E questo non vale solo per l'apprendimento cognitivo, ma anche per quello emotivo, dato dalla necessità di essere in relazione con gli altri, all'interno di un'istituzione, la scuola, che richiede certe modalità di comportamento e ne esclude altre.

In questa situazione il bambino impara a muoversi socialmente in un ambiente tutto sommato fortemente competitivo (o vissuto come tale) quale può essere una classe, sperimentando la propria autoefficacia e la propria capacità di resistere e rispondere alle pressioni esterne (resilienza).

Dalla crisi si produce un nuovo equilibrio.

La resilienza è la capacità di rimettersi in gioco e di uscire bene da un brutto momento. L'autoefficacia riguarda la fiducia nelle proprie risorse e la convinzione di potercela fare nonostante tutto.

Secondo Sam Goldstein, ai fini della costruzione della resilienza, vanno considerati tre elementi: il temperamento, la famiglia e i sistemi di supporto comunitario, in cui rientra il contesto scolastico. Le modalità principali per coltivare la resilienza sono:

– praticare l'empatia;

- incoraggiare la responsabilità;
- potenziare l'abitudine a prendere decisioni calcolando le possibili conseguenze: elaborazione di scenari problematici, uso di operatori controfattuali (e se avessi fatto così, e se facessi così), lavorare sulle narrazioni in relazione a situazioni ipotetiche, rivedere le narrazioni a distanza di tempo (che cosa ha funzionato, che cosa no?);
- insegnare l'ottimismo attraverso critiche costruttive. Si tratta di imparare a pensare che, dopo tutto, "io non sono il risultato dell'espe di mate o di tedesco". Un allievo non si riduce mai all'esito di un compito in classe; ci sono aspetti positivi anche in un fallimento che possono e devono poter essere fatti valere.

Da un punto di vista pedagogico il docente deve riconoscere le situazioni conflittuali e cercare di facilitare la comunicazione tra le parti individuando e isolando il motivo che sta alla base del contrasto, e soprattutto, riconoscendo e imparando a controllare gli aspetti emotivi (l'energia) che entrano in gioco. Occorre usare il linguaggio in modo diretto senza troppi bizantinismi: dire pane al pane e vino al vino. Troppo spesso, per evitare scontri, si vuole essere evasivi e restare nel vago: è importante invece esprimere chiaramente il proprio punto di vista e la propria posizione e mantenerla nel tempo partendo dal presupposto che non si può piacere a tutti. Stare nel conflitto non significa poi che uno debba necessariamente vincere e l'altro perdere. Si può far capo a una terza via, quella che apre il cosiddetto "metodo senza perdenti" proposto da T. Gordon (*Insegnanti efficaci*, Ed. Giunti, 1991). Tale metodo si articola secondo sei tappe:

La fase 1 serve a identificare e a definire il conflitto. Ci si prende del tempo per capire cosa sta succedendo: il problema viene definito come un conflitto di esigenze senza addentellati competitivi. In questa fase si cerca di parlare usando la prima persona ("messaggio io") piuttosto che il "tu" e si pratica quella che viene definita "attitudine comprensiva": si riformula quello che l'altro ha detto in modo che venga in qualche modo oggettivato dimostrando di aver ascoltato e compreso.

Nella *fase 2* si lasciano emergere le possibili soluzioni: qui può essere utile la tecnica del brainstorming.

Nella *fase 3* si valutano insieme le soluzioni emerse attraverso i principi di partecipazione, negoziazione e responsabilità condivisa.

Nella *fase 4* si sceglie la soluzione più conveniente e accettabile.

La *fase 5* consiste nel programmare e attuare la decisione stabilendo ruoli, mansioni e tempi.

Nella *fase 6* si rivede e si rivaluta la soluzione adottata e quindi, eventualmente, si adotterà una nuova soluzione.

Insomma, i conflitti ci sono, sono necessari e utili alla crescita dell'individuo purché siano alla sua portata, purché abbia gli strumenti per gestirli, eventualmente con l'aiuto di un adulto in grado di mediarne gli aspetti più problematici e distruttivi. Si può quindi gestire un conflitto in modo che esso non produca né vincitori né perdenti partendo dall'accettazione dell'altro, evitando di giudicare e ascoltando quello che l'altro ha da dire, le sue ragioni, prima ancora di esporre le proprie. Come nella poesia di Prévert, il problema non sta in quel "*Et j'ai pleuré*", ma sta tutto in quel "*Sans une parole, Sans me regarder*".



Matteo Fosaneli,
4° anno di Grafica – CSIA



Il disagio lavorativo dei docenti: il ruolo delle relazioni all'interno della scuola

Il disagio lavorativo dei docenti

La ricerca accademica ha messo più volte in evidenza come i docenti siano interessati in misura notevole da stress lavoro-correlato e burnout.

I due problemi sono entrambi espressione di un disagio che ha origine in ambito lavorativo, ma, mentre il primo è definibile come una reazione adattiva ad uno stimolo e, in una certa misura, può essere necessario per attivare l'individuo verso il miglioramento e il cambiamento, il burnout è la risposta psicologica ad una cronicizzazione dello stress lavoro-correlato. Lo stress gioca dunque un ruolo cruciale nell'insorgenza del burnout, poiché quest'ultimo può essere considerato l'esito di un'esposizione quotidiana e prolungata allo stress. I due differiscono per il fatto che: a) il burnout include sintomi quali lo stress cronico, la fatica fisica, ma anche l'insoddisfazione per il lavoro e l'ansia; b) il burnout ha come caratteristica centrale l'esaurimento fisico ed emotivo e coinvolge la persona nella globalità della sua dimensione emotiva e psichica.

Già negli anni Trenta, Hicks mostrava come il 17% degli insegnanti fosse abitualmente nervoso e l'11% avesse sofferto di esaurimento nervoso; le ricerche condotte dalla National Education Association sull'arco di sessant'anni hanno messo in luce come i docenti soffrano regolarmente di problemi di salute, assenteismo e calo della performance in conseguenza delle condizioni lavorative (National Education Association, 1951). Secondo Rudow (1999), sia nei Paesi occidentali sia in quelli orientali, circa il 70% dei docenti mostra ripetutamente sintomi di stress, e circa il 30% sintomi distintivi di burnout. Nel maggio del 2000, l'Associazione nazionale dei direttori di scuola in Gran Bretagna segnalava come il 40% dei docenti avesse incontrato un medico per problemi legati allo stress nell'anno precedente. Sono interessanti anche gli studi di confronto fra insegnanti e altre categorie professionali: diverse ricerche (ne è un esempio il lavoro di Lodolo D'Orta e colleghi del 2004) hanno infatti mostrato come i docenti presentino maggiori livelli di stress rispetto ad altri professionisti.

Le conseguenze di stress e burnout

Christina Maslach sosteneva come a pagare il prezzo di un operatore in burnout non fosse soltanto l'operatore stesso, ma anche l'organizzazione e il contesto lavorativo e sociale: "l'operatore esaurito ha la predisposizione a problemi di salute, disturbi psicologici, perdita dell'autostima, crescente insoddisfazione nel lavoro.

Tuttavia l'impatto dannoso del burnout va oltre il singolo operatore; può danneggiare gli utenti, che ricevono servizi peggiori e minori e un trattamento disumanizzato. Può danneggiare l'istituzione, che ottiene prestazioni non ottimali dai dipendenti e che deve lottare con i problemi disgreganti dell'assenteismo e del ricambio elevato nel personale. [...] In verità, i costi del burnout per tutta la società sono troppo elevati" (Maslach, 1992, p. 148).

In effetti, chi è in burnout si trova spesso ad evitare il contesto lavorativo fino a ritirarsene, causando problemi economici e di funzionamento legati ad assenteismo, interruzione anche momentanea del servizio, necessità di sostituzione, ecc. Chi invece sceglie di rimanere attivo sul luogo di lavoro può essere, ugualmente, una fonte di danneggiamento per se stesso e per l'istituzione, causando contemporaneamente una diminuzione della produttività e dell'efficacia, e un abbassamento della soddisfazione e dell'impegno nei confronti del proprio lavoro e del coinvolgimento per l'organizzazione per cui lavora.

Inoltre, è appurato che la presenza di soggetti in burnout porta a conseguenze negative anche per la vita organizzativa, peggiorando le relazioni con i colleghi e con gli utenti e aumentando la conflittualità interna, sia nei rapporti orizzontali sia in quelli verticali.

Non da meno è la situazione nelle scuole: i docenti in burnout chiedono giorni di congedo ripetutamente nel corso dell'anno, fino ad arrivare, nei casi più gravi, ad un'assenza prolungata per tutto l'anno scolastico; inoltre sono poco efficaci in aula, meno coinvolti nella vita scolastica e, in generale, scarsamente produttivi e più resistenti al cambiamento; infine, hanno rapporti sempre più distanti o peggiori con i propri colleghi, con la direzione, con gli studenti e con le famiglie.

Sociale, relazionale, organizzativo: le diverse facce del disagio lavorativo

Per gli insegnanti, così come per diverse altre professioni, è possibile affermare che stress e burnout sono fenomeni generati nell'interazione fra gli individui e il loro ambiente di lavoro, intendendo per ambiente di lavoro non soltanto la classe o la scuola, ma anche le politiche educative e i fattori socio-culturali.

Non è quindi solo una questione di predisposizione individuale, ma è nella relazione con la scuola, con la comunità e con la società, che si determina la vulnerabilità della professione docente.

In questa relazione individuo-ambiente le dimensioni implicate sono diverse.

Vi è innanzitutto quella più ampia del contesto entro cui operano i docenti, da sempre caratterizzato da elementi di instabilità, come i cambiamenti socio-culturali e le riforme. Diversi autori hanno affermato come fra le possibili fonti di stress degli insegnanti vi sia la riduzione del loro prestigio sociale e, contemporaneamente, la crescente pressione esercitata sul ruolo e sulla figura professionale, in termini di crescenti richieste e responsabilità attribuite. A conferma di ciò, ricordiamo come lo stesso concetto di burnout affondi le sue radici entro un più generale processo di sviluppo sociale, economico e culturale avvenuto negli Stati Uniti a partire dagli anni Sessanta, che ha visto una spinta crescente delle professioni di aiuto sociale, una progressiva burocratizzazione dei servizi e, parallelamente, un indebolimento dell'autorità professionale rico-

nosciuta a figure quali gli educatori, gli agenti di polizia e gli insegnanti. Da allora, questo disequilibrio fra richieste del contesto, risorse a disposizione e riconoscimento sociale si è diffuso in molti sistemi educativi, consolidandosi e creando una contraddizione costante fra i valori della persona e quelli della società.

In secondo luogo, la dimensione relazionale è una fra le fonti di stress più menzionate per la professione docente. Se si adotta come definizione di burnout quella proposta da Maslach, ossia una sindrome da esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione personale che interessa chi svolge professioni ad elevato contenuto relazionale, non è difficile comprendere come il problema possa verificarsi con incidenza elevata anche nella popolazione dei docenti. Indipendentemente dal settore scolastico in cui si insegna, essi sono infatti chiamati allo svolgimento di una professione intrinsecamente "relazionale".

Matteo Fosanelli,
4° anno di Grafica – CSIA



Il ruolo svolto dalle relazioni interpersonali nell'equilibrio dell'interazione fra soggetto e organizzazione è molteplice. Innanzitutto i docenti usano la relazione come strumento per lo svolgimento del proprio lavoro con gli allievi, aumentando il rischio potenziale di logoramento delle risorse personali messe in gioco. Secondariamente, poiché la professione docente è caratterizzata da elevata discrezionalità e da una componente relazionale predominante, il loro lavoro assume tratti di imprevedibilità e di incertezza che lo rendono ansiogeno.

La qualità di queste relazioni, inoltre, è direttamente collegata a quella dell'esperienza lavorativa: il clima di classe e le relazioni con gli allievi e le famiglie, nonché quelle con la direzione e i colleghi – che possono variare, anche di molto, da istituto a istituto e da un anno scolastico all'altro – diventano determinanti nell'insorgenza di problemi di stress e, conseguentemente, di burnout.

A questo punto, viene spontaneo chiedersi quanto e come la dimensione relazionale sia intrecciata con quella organizzativa e se, e quanto, la prima sia una manifestazione della seconda.

Infatti, a dipendenza delle condizioni in cui i docenti svolgono quotidianamente il proprio lavoro, essi possono essere esposti a fonti di stress di natura organizzativa quali, ad esempio, conflitto di valori, ambiguità di ruolo, sovraccarico di lavoro e scarsità di risorse sul piano fisico e materiale, che sono ormai riconosciuti come fattori stressogeni per qualsiasi professione. A queste se ne aggiungono altre che hanno sì un'origine sul piano organizzativo ma, di fatto, è nella dimensione relazionale che sono esperite. Ricordiamo per esempio i comportamenti scorretti da parte degli studenti, il bullismo, la scarsa leadership, l'assenza di autonomia nel processo decisionale, la mancanza di riconoscimenti, di apprezzamento e di supporto sociale e la presenza di conflitti sul luogo di lavoro.

Le relazioni come risorsa organizzativa per la scuola ticinese

La ricerca sostiene che è lo squilibrio fra le richieste provenienti dall'ambiente e le risorse messe a disposizione dell'individuo a generare affaticamento psicologico, stress e, infine, burnout.

E se è dall'organizzazione che provengono le richieste "eccessive" che causano disagio, stress e burnout nei docenti, è sempre da questa che possono essere fornite



Matteo Fosanelli,
4° anno di Grafica – CSIA

le risorse in grado di contrastare la pressione ambientale e quindi riequilibrare il sistema.

Fra le risorse che la scuola può mettere a disposizione dei docenti vi sono, ad esempio, maggiore controllo sul proprio lavoro, maggiore accesso alle risorse e un clima professionale innovativo.

Oltre a ciò, di nuovo, le relazioni e il supporto interno

34 | **Bibliografia**

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513.

Hicks, F. P. (1933). *The Mental Health of Teachers*. New York: Cullman and Ghertner.

Lodolo D'Oria, V. et al. (2004). Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti? *La medicina del lavoro, 5*.

Maslach, C. (1992). *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*. Assisi: Cittadella Editrice.

National Education Association. (1951). Teaching load in 1950. *NEA Research Bulletin, 29*(1), 3–50.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Note

1
La ricerca è condotta dal Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi del DFA, nell'ambito delle misure scaturite dal progetto "Sostegno ai docenti in difficoltà", finalizzato alla prevenzione del disagio dei docenti e al sostegno degli insegnanti che si trovano in situazioni difficili. Nel 2014 è stato chiesto a tutti i docenti delle scuole pubbliche del Canton Ticino di compilare un questionario volto a misurare dimensioni quali il benessere, la soddisfazione lavorativa e di vita e il burnout. Attualmente, sono in corso approfondimenti qualitativi in alcune sedi scolastiche del cantone. La conclusione della ricerca è prevista per agosto 2016.

(da parte della direzione e da parte dei colleghi) giocano un ruolo fondamentale. È infatti dimostrato come il supporto sociale sia negativamente correlato al rischio di burnout, svolgendo una funzione protettiva nei confronti dello stress. Inoltre, distinguendo fra supporto sociale extra-scolastico/emozionale, scolastico/strumentale e misto, numerose ricerche hanno mostrato come il burnout sia negativamente correlato a tutti i tipi di supporto e alla soddisfazione dichiarata per il sostegno ricevuto: quanto più la persona è soddisfatta del sostegno offerto dalla scuola, tanto più bassi saranno i livelli di burnout, e tanto più alti saranno i livelli di soddisfazione professionale.

La situazione ticinese non differisce di molto dallo scenario appena descritto.

I 2700 docenti delle scuole pubbliche che hanno partecipato all'indagine avviata nel 2014 su mandato del DECS¹ hanno confermato il peso delle variabili relazionali e organizzative nel determinare benessere e/o disagio lavorativo. Se da un lato il burnout è maggiormente correlato con il carico di lavoro oggettivo (percentuale d'impiego) e con quello percepito, dall'altro, è proprio la variabile "supporto dei colleghi" ad avere una funzione compensativa sullo stress. Quest'ultima è, infatti, positivamente correlata con l'ottimismo, con l'identificazione organizzativa e con la soddisfazione di vita (variabili a loro volta reciprocamente correlate); al contrario, i docenti che mostrano livelli più elevati di burnout sono anche quelli che percepiscono contemporaneamente di essere sottoposti ad un carico di lavoro elevato e di poter beneficiare in misura minore di supporto da parte dei colleghi.

Se è vero che docenti sani e motivati hanno maggiori possibilità di essere efficaci e produttivi in classe e di raggiungere gli obiettivi educativi (Rudow, 1999), e che gli allievi di docenti più coinvolti nel proprio lavoro sono più entusiasti, curiosi e propensi all'apprendimento (Hakanen et al., 2006), allora, nella sempre attuale preoccupazione di garantire la qualità nella scuola, la salvaguardia del benessere dei docenti diventa un tema di interesse a livello di sistema educativo.

E se è vero che il benessere dei docenti è regolato anche dalla qualità delle relazioni all'interno della scuola, allora è all'interno di quest'ultima che si possono individuare e attivare le risorse necessarie per la sua tutela e promozione.

Attraverso iniziative come il monitoraggio del clima, la promozione del lavoro in équipe, la collaborazione

sul piano didattico (co-docenza, condivisione di materiali), lo sviluppo dell'autonomia e la promozione dell'innovatività, nonché agendo sulle dimensioni organizzative/relazionali, si possono mettere in atto prassi virtuose finalizzate alla tutela del benessere e alla protezione dei docenti dallo stress e dal disagio lavorativo.



Le riunioni di ciclo: una preziosa opportunità di condivisione tra i docenti

Giorgio Gilardi, direttore dell'Istituto di scuola dell'infanzia e di scuola elementare di Ascona

Sono passati diciassette anni dall'introduzione del modello delle *riunioni di ciclo* presso l'Istituto scolastico comunale di Ascona.

La struttura e l'organizzazione nel tempo si sono modificate e perfezionate mentre gli obiettivi sono rimasti invariati. Sia le modifiche, sia le conferme, che ciclicamente il sistema richiede, sono state il frutto di momenti di riflessioni comuni. Si è trattato di occasioni importanti per affinare e rendere efficaci le *riunioni di ciclo*. In questa breve presentazione, per vincoli di spazio, cercherò di evidenziare solamente quelli che sono i cardini attorno ai quali sono costruiti gli incontri e la struttura del modello attuale.

Una premessa è d'obbligo. Al nostro interno gli incontri li chiamiamo *riunioni di ciclo* anche se non è più così. Si tratta di un retaggio che ci riporta agli inizi dell'esperienza quando ci riunivamo per ciclo e non per classe.

Partiamo dagli scopi. Detto in parole semplici, si tratta di istituire un tempo e uno spazio, con scadenze regolari, per riunirci e affrontare assieme situazioni che preoccupano i docenti, sia dal punto di vista dell'apprendimento, sia dal punto di vista del comportamento dei loro allievi. Agli incontri partecipano i docenti titolari delle classi coinvolte, il direttore, la docente del Servizio di Sostegno Pedagogico (SSP), la logopedista e a dipendenza delle necessità anche i docenti delle materie speciali e quelli per allievi allogliotti. Questa composizione ci permette (considerate le dimensioni dell'istituto: undici sezioni di scuola elementare e quattro sezioni di scuola dell'infanzia) di essere facilmente operativi. I titolari coinvolti sono inoltre in numero ideale per poter disporre di sufficiente tempo e poter soddisfare così i bisogni e le richieste.

Entriamo nel merito. Di regola, entro una settimana dalla data prestabilita per trovarci, il docente consegna in direzione una scheda predefinita per ognuna delle situazioni che vorrebbe discutere durante la riunione di ciclo. Presenta i motivi generali che preoccupano maggiormente rispetto all'allievo, quali difficoltà e caratteristiche positive si sono evidenziate nell'adattarsi alla vita scolastica, i punti forti e i punti deboli nell'apprendimento disciplinare, quali provvedimenti sono già stati messi in atto e per finire quali sono le proprie ipotesi di progetto futuro. Questa prima importante fase di "scrittura" permette anche al direttore e alla docente di SSP di giungere all'incontro preparati.

La durata della riunione è di circa un'ora e mezza ma spesso si sfiora specialmente ad inizio anno, mentre nella seconda parte spesso si termina prima. Dopo una

presentazione della situazione, meglio se accompagnata da documenti, tabelle, scritti del bambino, si discute tutti assieme per cercare di mettere a fuoco il problema e riuscire a trovare una o più soluzioni per risolverlo. Si vorrebbe che ognuno mettesse a disposizione del gruppo la propria esperienza come ricchezza per aiutare chi chiede aiuto. Le conclusioni possono essere diverse. Alcune sfociano in segnalazioni al SSP, in altri casi invece si costruiscono dei piccoli progetti, si decide di procedere con valutazioni più approfondite, si scambiano dei suggerimenti, si stabiliscono le strategie da adottare, si decide chi fa cosa per la segnalazione a servizi particolari. Questi incontri permettono agli insegnanti di condividere e di confrontarsi, di raccontare, di raccogliere, di tranquillizzarsi, di sentirsi aiutati e di poter aiutare, ma soprattutto di non essere soli a dover decidere. La scadenza degli incontri dipende dalla classe e dal periodo dell'anno. A fine settembre sono coinvolte tutte le classi per un primo bilancio dopo la ripresa scolastica. Con le quinte elementari di regola, se non vi sono delle richieste speciali, ritenuto anche che per le situazioni difficili sono già in atto dei progetti iniziati negli anni precedenti, ci si incontra una seconda volta solamente in primavera per discutere di passaggi istituzionali o eventuali ripetizioni.

Per le quarte ci si incontra una seconda volta in novembre e una volta in primavera.

Per le terze, le seconde, le prime e la scuola dell'infanzia invece ci si trova di regola a scadenze di due mesi. Decisioni importanti come i rinvii e le ripetizioni vengono sempre prese collettivamente durante le *riunioni di ciclo* di primavera.

Il ritrovarci regolarmente ci permette di mantenere "monitorati" i bambini già conosciuti, di affinare gli interventi e i progetti stabiliti e/o di affrontare nuove situazioni. Di regola le segnalazioni al SSP sono sempre discusse e la relativa assunzione decisa assieme. Durante gli incontri della scuola dell'infanzia e di prima elementare un ruolo importante è assunto dalla logopedista, soprattutto per quanto riguarda problemi specifici di linguaggio.

Questo modello permette, a livello di istituto, di poter definire delle priorità, specialmente quando si tratta di segnalare al SSP o di intervenire in modo massiccio su casi particolari. Si vorrebbe meglio rispondere là dove c'è il problema e non ripartire l'aiuto in modo omogeneo in tutte le classi.

Alla direzione, poter partecipare a tutte le riunioni per-



mette di essere più vicina ai docenti e di sempre avere una rappresentazione reale dei bisogni e delle situazioni che caratterizzano la propria scuola. Compito del direttore è anche quello di affiancare il docente o la docente quando si tratta di accompagnare bambini con problematiche particolari oppure quando si tratta di comunicare delle decisioni che non sono facili da accettare per la famiglia. Presenziare ai colloqui conoscendo la storia del bambino, essendo stati partecipi delle scelte fatte dalla scuola, permette di essere più incisivi e credibili.

Ovviamente non tutto scorre liscio, ci sono sempre le urgenze dietro l'angolo – poche per fortuna – che richiedono di intervenire in modo immediato e allora ci si atti-

va subito senza aspettare una prossima riunione. Capita anche che vengano sollevate delle problematiche comuni, che concernono tutti, e allora si può decidere di affrontarle in modo plenario, confrontandoci con l'aiuto di specialisti.

Malgrado si faccia riferimento a un modello, con regole precise, è importante mantenere quella giusta flessibilità che permette a tutti di trarne il massimo dei benefici. La struttura richiede spesso ai docenti un impegno supplementare di tempo nello scrivere, nel descrivere, nel confrontarsi e nel fornire documentazione per gli incontri: il fatto che il progetto si sia consolidato è anche grazie a loro e... spero nel beneficio che possono trarre da questa opportunità.



Le pratiche collaborative alla Scuola elementare di Sonvico

La sensazione che all'interno di una dimensione del nostro mestiere ci fosse ancora un considerevole margine di miglioramento ha iniziato a manifestarsi una decina d'anni fa.

Poi, grazie ad esperienze significative, la percezione è divenuta una convinzione perché la dimensione alla quale alludo assume spesso la caratteristica di un crocevia da cui si diramano due strade: una conduce, attraverso un percorso, al miglioramento, l'altra in un territorio contraddistinto da malintesi e conflitti.

La dimensione a cui mi riferisco è quella della relazione, che inevitabilmente instauriamo con i nostri alunni e le loro famiglie.

La qualità del rapporto stabilito con i genitori, infatti, condiziona in modo rilevante l'andamento del progetto messo in atto per aiutare l'alunno a compiere dei progressi.

Quindi, allo scopo di incrementare le nostre competenze per rendere costruttivo il rapporto con i genitori, nel 2012 è stato costituito un gruppo di docenti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare che ha iniziato ad incontrarsi a scadenze regolari.

Lo scopo di questi incontri è quello di mettere in rilievo le esperienze di ognuno.

La condivisione del vissuto permette di interporre un distacco emotivo tra l'evento e il racconto, favorendo così un'analisi maggiormente oggettiva.

La visione collettiva della situazione narrata genera nuovi punti di vista, che permettono al docente coinvolto di ottenere utili informazioni per cercare nuove vie verso una possibile soluzione del problema.

I nostri incontri permettono quindi ad ogni partecipante sia di beneficiare di una sorta di "debriefing" sia, grazie alle situazioni esaminate, di incrementare le proprie conoscenze sulle differenti casistiche.

Gli incontri svolti finora hanno avuto come argomento cardine il colloquio con i genitori, procedura analizzata nei dettagli ma che è lungi dall'essere evasa.

È stata evidenziata l'importanza di considerare il bambino come facente parte di un sistema familiare e ci siamo chinati sulla questione riguardante i pregiudizi. Largo spazio è stato dato alle esperienze dei colleghi, le quali hanno dato origine a molte discussioni che nella maggior parte dei casi sono risultate pertinenti e utili a tutti.

La presenza nel gruppo di docenti provenienti da diverse realtà e con esperienze professionali molto diverse tra loro ha reso pregevoli gli scambi di opinioni.



Emi Santer,
4° anno di Grafica – CSIA

Considerando il parere dei partecipanti, il valore di questa proposta consiste soprattutto nell'aver la sensazione di potersi esprimere liberamente e di sentirsi ascoltati. Inoltre, il buon clima creatosi e la condivisione delle problematiche aiutano ad allontanare lo spettro della solitudine nell'affrontare le nuove sfide a cui la realtà scolastica odierna ci sottopone.

Va rilevato che incontri di questo tipo vengono riconosciuti ed inseriti nei nuovi orientamenti scolastici e credo che questa sia una prospettiva molto incoraggiante per tutto il corpo docenti.

Infatti all'interno della pubblicazione del progetto *La scuola che verrà* troviamo a questo proposito un passaggio in cui sono descritte tutte le ripercussioni positive che derivano dalle pratiche collaborative:

“Numerose ricerche indicano come lavorare in team comporti molti benefici.

A livello di sistema la collaborazione permette alle diverse figure professionali di mantenere un buon clima organizzativo, relazioni positive, ma anche di migliorare la qualità del lavoro e di raggiungere in maniera più efficace gli obiettivi prefissati, elementi chiave per l'implementazione di riforme in ambito educativo.

A livello individuale, due sono le principali tipologie di ricadute positive legate alle pratiche collaborative: da un lato quelle sul piano personale (come ad esempio la possibilità di scambio e di rassicurazione reciproca, ma anche l'aumento della propria efficacia personale e della perseveranza nei contesti difficili, l'impatto positivo sull'incertezza e sul sentimento di solitudine che caratterizzano la professione di docente), dall'altro le ricadute sul piano professionale, dato che le pratiche collaborative influenzano la motivazione degli insegnanti, ma anche il loro impegno e la loro soddisfazione nei confronti della professione.”¹

Considerando i benefici che ne derivano, l'auspicio è che si continui a creare occasioni che permettano ai docenti di potersi confrontare sulle problematiche della scuola, al fine di poter favorire il bene di ogni allievo.

Note

¹ Divisione della Scuola, Repubblica e Cantone Ticino, *La scuola che verrà – Idee per una riforma tra continuità e innovazione*, Dicembre 2014, pagg. 33-34.



Spazio Docente

Michela Bernasconi-Pilati, psicologa per l'età evolutiva e psicoterapeuta

Un processo formativo e introspettivo della pratica del docente
Uno spazio da vivere, più che da raccontare

| 41

La vita di tutti i giorni, per ognuno di noi, è ricca di spunti per crescere e conoscersi meglio, ma in una scuola media, queste occasioni sono molteplici e continue.

L'opportunità di far fatica e di cozzare contro le proprie spigolature personali così come il reinventarsi per dar seguito alle proprie risorse sono innumerevoli: gli adolescenti non lasciano scampo e ogni minuto con loro espande il tempo riempiendolo di stimoli, emozioni, provocazioni, problematiche.

Da dove arriverebbe sennò quella sensazione che a volte provano i docenti alla pausa delle 10 quando si sentono come se avessero "già fatto giornata"?

In realtà quella specifica lezione è già cominciata qualche giorno (settimana) prima (con la scelta dei materiali e l'adeguamento al percorso già fatto, con il pensiero rivolto alle dinamiche di quello specifico gruppo, con la preoccupazione per la differenziazione, con la sensibilità alle vicissitudini umane di ogni singolo allievo) ed è in un continuum proprio perché si occupa essenzialmente di relazioni.

Spazio Docente vuole essere in primo luogo un'opportunità consapevole e rispettosa della complessità del vissuto del docente nonché una risposta realistica e responsabile che sa considerare la relazione docente-allievo come una possibile fonte di stress reciproco ma anche come un'opportunità unica di crescere, tenendo conto dei sistemi multipli nei quali entrambi vivono.

Spazio Docente è un accompagnamento nel tempo in cui il giudizio è sospeso o, se viene esternato, quantomeno ci si confronta su quanto espresso; un posto dove imparare a riversare le preoccupazioni, i malumori, le paure, i dubbi, le domande, i problemi, le soddisfazioni, e un posto dove imparare ad ascoltare e ad essere ascoltati, accogliere, porre domande, esprimersi, affinare, condividere, rielaborare, consigliare.

Sperimentando su di sé un atteggiamento costruttivo si può riuscire a trasmettere spontaneamente questo saper essere e saper fare anche a ragazzi, colleghi, genitori, superiori (e a familiari, che non guasta mai).

Star bene ha un effetto contagioso e la scuola ha bisogno di questo ingrediente in dosi massicce per essere un luogo di crescita e sviluppo armonioso, garante di una società matura.

Spazio Docente è un luogo di scambio e lavorazione, dove alcune "materie prime", non ancora elaborate, ed altre già divenute "rifiuti" vengono trasformate in prodotti raffinati e di qualità da poter (ri)mettere in circolo. Talvolta infatti di fronte a certe situazioni difficili e lo-

goranti nel tempo, un docente può sentirsi impotente, senza più risorse, senza la forza di vedere che cosa si può ancora salvare.

- *Senza quell'allievo la classe sarebbe tutta diversa!*
- *Già, di sicuro, ma cosa intendi...?*
- *I compagni si lamentano, un po' ridono, ma poi sono infastiditi: non si riesce a fare lezione. Bisognerebbe occuparsi solo di lui! Ma io ne ho 23 da gestire e anche gli altri hanno diritto ad essere seguiti!*

Affrontiamo quindi la situazione non perdendo di vista gli individui in gioco ma neanche il gruppo, che ha dinamiche sue ben precise. In questo caso su cosa facciamo leva?

Ci occupiamo del ragazzo in questione in maniera privilegiata, definendo quando e come? Valutiamo la possibilità di attivare il sostegno pedagogico e/o altri enti interni ed esterni alla scuola? Proviamo a instaurare una diversa collaborazione con la sua famiglia o le persone accudenti? Coinvolgiamo i genitori di tutti gli allievi? Creiamo una maggior coesione del gruppo classe perché possa contrastare le manifestazioni disturbanti e meglio inglobare il ragazzo in difficoltà?

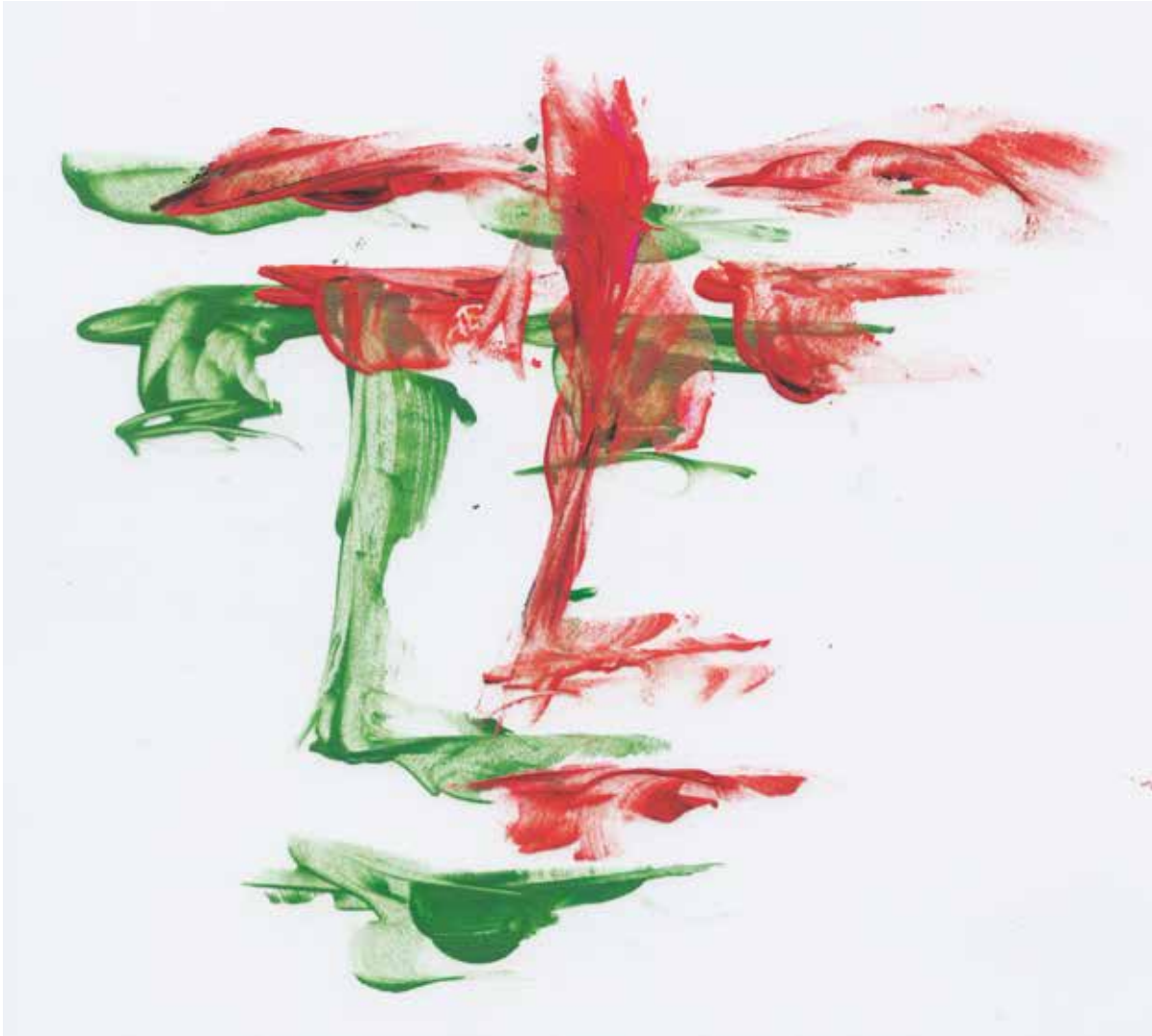
Con i docenti presenti discutiamo e decidiamo da dove partire in base anche agli innumerevoli tentativi già compiuti, facendo un'analisi di cosa non ha funzionato in questi. Quali margini hanno ancora il docente, il ragazzo, la classe, i colleghi del consiglio di classe. Sosteniamo delle opzioni e ci aggiorniamo negli incontri successivi.

Spazio Docente è un laboratorio che dà la scintilla a possibili trasformazioni, che proseguiranno per ognuno come è possibile.

- *Non porta mai il materiale e non fa i compiti.*
- *Mica è un'affermazione banale, svisceriamo.*

Ci domandiamo allora: da quando? Con quali docenti? Come ha reagito di fronte alle osservazioni? Che cosa ne dicono i suoi genitori? Com'è il rapporto con i compagni? Quali cambiamenti possiamo individuare nella sua vita perché ci sia adesso questa reazione? Che cosa vorrà esprimere con questo suo comportamento?

E anche: qual è il vissuto del docente confrontato con questa situazione? I colleghi che si trovano o si sono trovati in una situazione simile, quali sensazioni pro-



Federica Tobler,
4° anno di Grafica – CSIA

prie hanno riconosciuto? Come hanno reagito? Che cosa percepiscono dell'esposizione del collega?

Nel gruppo, cerchiamo il più ampio ventaglio di ipotesi che poi il docente stesso selezionerà come più o meno pertinenti alla situazione: nessuno meglio di lui lo sa.

Segnala un'opposizione allo stesso docente? Perché dovrebbe? Concretizza una spaccatura tra casa e scuola? Come mai? Ha introdotto un cambiamento per farsi accettare da alcuni compagni? Non sta bene e vuole che qualcuno si occupi di lui? Desidera rinforzare il contat-

to scuola-famiglia? Sta cercando la sua indipendenza svincolandosi in questo modo?

E ancora: quali i vantaggi e gli svantaggi del condividere le proprie sensazioni con l'allievo? Decidiamo di proporre degli accorgimenti pratici?

Tante le variabili e per ognuna molte possibili risposte mirate.

Non ci sono mai soluzioni semplici, ma molte maniere di tentare di sbloccare una situazione che poi comunque evolve in funzione delle risposte dell'allievo. Possiamo solo immaginarci un primo passo.

Insegnare è relazionarsi e relazionarsi è un affare dinamico.

Spazio Docente dovrebbe servire ad ampliare l'approccio alla questione portata, affinandola e confezionandola su misura.

A volte, già solo permettersi di esternare le proprie implicazioni emotive permette di sbloccare dei veri e propri ingaggi a braccio di ferro tra le varie istanze della scuola, insostenibili a lungo andare e anche molto dispendiosi.

Riassumendo, Spazio Docente pone l'accento, a seconda delle situazioni, sui seguenti aspetti:

- complessifica e approfondisce la situazione;
- abitua a vedere ogni problematica da molteplici punti di vista;
- stimola ad una visione sia macro sia micro: il grandangolo così come lo zoom hanno dei pregi da sfruttare, utilizzarli è arricchente e sorprendente;
- rende il problema unico e affrontabile;
- amplifica le conoscenze sull'età evolutiva e su tappe della vita particolarmente complesse da affrontare, come le malattie, i lutti, le scelte sessuali, il bullismo, le ricomposizioni familiari e le loro implicazioni, eccetera;
- evidenzia come ci siano colleghi attenti, competenti e solidali sui quali è fondamentale appoggiarsi: essere un team non è un'acquisizione ma un processo bisognoso di continua linfa;
- porta a riconoscere i propri limiti ma anche le proprie risorse;
- sprona ad aver fiducia nelle risorse dell'altro e ad elevare la soglia di tolleranza per i limiti altrui;
- promuove e sostiene il tentare fiducioso e la consapevolezza che i cambiamenti sono spesso solo a lungo termine, magari anche dopo l'uscita dalla scuola media;
- ogni tanto, fa sorridere.

Spazio Docente alla Scuola media di Tesserete esiste dall'anno scolastico 2008-2009, con sei-otto incontri annui di gruppo della durata di due ore circa. La partecipazione dei docenti è spontanea e può cambiare di volta in volta.

A questa dimensione di gruppo si aggiunge la possibilità di richiedere consulenze individuali o di gruppi specifici (consigli di classe, docenti di fascia, ...), pianificate secondo il bisogno.

Siccome è uno spazio co-costruito, è soggetto a modifiche e trasformazioni nel corso del tempo, sia nella forma sia nel contenuto.

La garanzia di riservatezza e la specificità di competenza della persona consulente rendono questo spazio diverso da qualsiasi altro incontro spontaneo tra docenti. Ciò non toglie valore ad altre modalità di scambio, anzi, si aggiunge alle offerte indispensabili già presenti da tempo negli ambiti scolastici, che devono poter offrire, nel rispetto di ogni personalità, uno spazio di condivisione volto al raggiungimento e mantenimento di benessere per il docente e a cascata su quanti si relazionano con lui.



Co-teaching: un'esperienza di coinsegnamento in una classe di corso base di matematica

Sandra Nessi, docente di matematica presso la Scuola media di Gravesano

Giancarlo Sonzogni, docente di matematica presso la Scuola media di Gravesano

Come è nata la collaborazione

La compresenza di due docenti nella stessa classe fa parte delle nostre rispettive esperienze professionali precedenti, come docente di scuola elementare e come docente di pratica professionale alle scuole medie. Ciò ci ha permesso, tre anni fa, di proporci reciprocamente per iniziare a lavorare insieme, approfondendo l'attività di collaborazione che fino a quel momento si limitava alla programmazione condivisa delle attività per classi parallele.

Spesso ci siamo trovati a sfogarci coi colleghi raccontando loro i nostri vissuti personali di due unità didattiche catastrofiche all'interno delle quattro mura dell'aula con un gruppetto di adolescenti svogliati e provocatori che buttavano all'aria non solo la tranquillità della lezione, prevaricando e annullando allievi disciplinati, ma anche le nostre ore di lavoro dedicate a costruire il materiale e la lezione che stavamo loro proponendo. Vivere situazioni di frustrazione e di scoraggiamento di fronte a ragazze e ragazzi svogliati, indolenti, senza interesse o volontà, che rifiutano la scuola o che non credono nella loro riuscita, è stata un'ulteriore spinta per decidere di intensificare la nostra collaborazione.

Abbiamo quindi deciso di "usare" il collega non solo come "muro del pianto", ma come collaboratore per capovolgere la situazione disarmante e farla diventare positiva sia per noi, sia per gli allievi. Non abbiamo ridotto le nostre aspettative, non abbiamo abbandonato i ragazzi e neanche noi stessi, ma ci siamo aiutati a vicenda, vivendo insieme le esperienze dell'aula, discutendo ed elaborando nuove idee, nuovi tentativi per affrontare in modo proficuo le attività di matematica.

Unendo le forze sentiamo di aver migliorato la qualità del nostro lavoro e di aver ottenuto qualcosa in più dagli allievi!

L'immagine del docente solitario, che va dritto per la sua strada, pianificando liberamente e autonomamente il suo insegnamento, senza intermediari con cui discutere e confrontare il proprio punto di vista è un'immagine che non ci sembra adeguata alle esigenze della scuola di oggi.

Il contesto sociale è in continuo mutamento: la famiglia, il lavoro, non sono più delle certezze.

I genitori, la società, i datori di lavoro pretendono dall'allievo il massimo successo nella carriera scolastica, illudendosi di raggiungere così una sicurezza. Confusione, paura e ribellione spesso prendono il sopravvento con delle inevitabili conseguenze fallimentari.

In una situazione di collaborazione, l'osservazione e l'ascolto sono potenziati; si può riflettere su una comune esperienza dando la possibilità al docente di approfondire la conoscenza dell'allievo e di diventare un interlocutore adeguato per coloro che hanno bisogno di essere valorizzati, rassicurati, sostenuti e consigliati.

La modalità

La nostra riflessione prende spunto da un contrasto che ci sembra caratterizzare il tradizionale *modus operandi* di un docente: competenze di comunicazione sociale che pratichiamo in individuale, solitamente a porte chiuse.

È un burattinaio solitario che tiene da solo i fili della lezione e della gestione di una ventina – a volte qualcuno in più, a volte qualcuno in meno – di allievi. Parla, ascolta, interroga, corregge, osserva, riflette, ... coordina in modo brillante i vari attori che intervengono nella scena: è contemporaneamente regista, attore, comparsa, produttore e critico.

Il prodotto è generalmente di qualità, riusciamo a fare il nostro lavoro con rigore, entusiasmo, pazienza e sacrifici, nel tentativo di far raggiungere a ciascun allievo un buon numero di obiettivi.

Sappiamo fare tutto questo da soli? Quando ci sono così tante cose da controllare, c'è spazio per l'imprevisto? Per la stanchezza? O per un momento di crisi emotiva? Ecco il punto... sappiamo far funzionare tutta la macchina scolastica da soli, in modo discretamente soddisfacente, ma allora come sarebbe se potessimo sfruttare meglio il lavoro di squadra?

Il nostro è un lavoro di interazione e di comunicazione con l'altro: allievi, genitori e colleghi. Peccato che questa componente della nostra professione spesso si riduca a incontri amministrativi: colloqui coi genitori, consigli di classe, ...

Nei gruppi di materia il lavoro può spingersi fino a una collaborazione più ravvicinata attraverso delle programmazioni condivise e la suddivisione dei compiti nella realizzazione dei materiali.

Ma il lavoro di squadra che abbiamo potuto sperimentare rappresenta in modo più completo il concetto di interazione. Questa squadra scende in campo insieme! Alla pari animiamo la lezione, scambiandoci naturalmente i ruoli: per esempio, mentre uno coordina e guida la lezione, l'altro osserva, fa interventi mirati con gli allievi aiutandoli a strutturare il pensiero, dà stimoli per la comprensione o la riflessione.

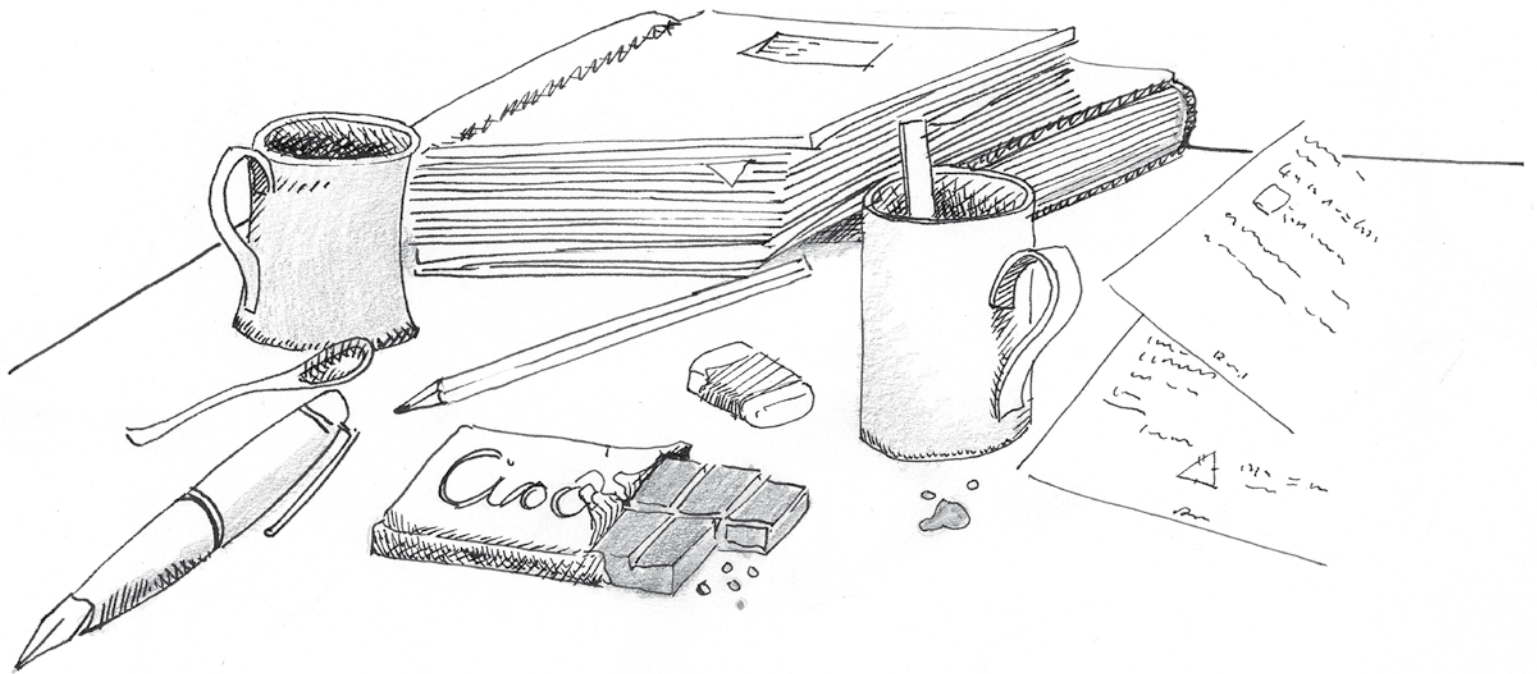


Illustrazione di Giancarlo Sonzogni

In ogni partita-lezione ci si aiuta a vicenda con sguardi e gesti che traducono la sintonia caratteristica di un'efficace collaborazione. La capacità di ascolto tra noi è la chiave che ci consente di muoverci in modo strategico durante la lezione: riuscire ad anticipare le mosse dell'altro, intuire la strategia di conduzione, evitare di sovrapporsi o di contraddirsi, ma anche condividere gli interventi disciplinari ci permettono di co insegnare in modo efficace.

In classe capita che ci si ritrovi a discutere delle diverse modalità con cui entrambi affronteremo il problema emerso: in queste occasioni gli allievi vedono il docente che è disposto a mettere in gioco le sue certezze e a modificare il proprio punto di vista.

Il dialogo aperto tra i docenti riesce a coinvolgere gli allievi che a loro volta sono più attivi durante la lezione; verbalizzano con maggiore spontaneità le proprie riflessioni sulla metodologia di lavoro migliorando così le loro competenze metacognitive.

Essere in due in aula permette inoltre di relativizzare eventuali conflitti con la classe poiché lo sguardo del

collega su di te ti aiuta ad osservare meglio te stesso. Diventa più facile prendere le distanze, evitare, quando è giusto, di lasciarsi coinvolgere da emozioni di rabbia. Nei momenti di stanchezza, sconforto e impotenza di fronte alle difficoltà di comprensione da parte degli allievi, il collega che prende il timone e porta avanti l'attività dà il tempo per risollevarsi e per vedere il problema da un'altra prospettiva.

Dal punto di vista emotivo, quindi, il co insegnamento dà sollievo: anche gli allievi percepiscono tranquillità, forza, sicurezza e stabilità.

Implicazioni nei materiali

Dopo una lezione, e prima di quella successiva, freschi dell'esperienza comune ricca di osservazioni, di dialoghi o colloqui con gli allievi, interessantissimi per analizzare le difficoltà e gli errori, ci ritroviamo davanti ad un caffè e una tavoletta di cioccolato, esclusivamente nero; piacevoli incontri, durante i quali condividiamo le nostre riflessioni, cercando di individuare e chiarire maggiormente gli ostacoli co-

gnitivi incontrati durante l'attività: due cervelli in ebollizione che si divertono. Processi mentali dai quali nascono delle soluzioni didattiche (artefatti, video, attività di gruppo, semplici esercizi) che tentano di rispondere ai bisogni dei singoli allievi e suggeriscono nuove idee di trasposizione didattica.

Sono incontri piacevoli, oltre che stimolanti, dove le nostre attitudini si mischiano e si avvolgono in organismi intellettuali: il rigore con l'intuizione, il concreto con l'astratto e tante altre capacità si mescolano in modo complementare.

Il materiale didattico prodotto, e parallelamente le nostre competenze professionali, si arricchiscono considerevolmente: ci sentiamo di crescere in continuazione, le nostre convinzioni non rischiano di cristallizzarsi e vengono continuamente rimesse in discussione.

In realtà, qualche prodotto risulta poi fallimentare, ma allo stesso tempo è un nuovo spunto per riflettere e trovare soluzioni diverse.

Conseguenze positive osservate del “lavorare insieme” rispetto a quando siamo “soli” in classe

Di fronte alla diversità delle dinamiche di classe, è necessario articolare un ampio numero di competenze simultaneamente; competenze che richiedono, da parte dei docenti, spazio, attenzione e percezione sia del singolo individuo sia del gruppo.

Un docente solo non ha il potenziale che può offrire il coinsegnamento. La professione comporta un insieme diversificato di mansioni da mettere in atto dentro e fuori dall'aula: osservare, motivare, incoraggiare, correggere, rendere attenti, controllare, differenziare, individualizzare, valutare, individuare problemi, analizzare, programmare, costruire materiali, ...

Mantenere alta la qualità di ognuna delle pratiche necessarie a soddisfare le esigenze del lavoro non è sempre facile; e se quanto prodotto con fatica non risulta poi adeguato alle proprie aspettative, viene a mancare quella gratificazione importante per alimentare nuova energia da investire.

Evidentemente, con due docenti, queste richieste vengono soddisfatte con maggiore facilità e di conseguenza anche la loro motivazione è rinforzata. Per esempio, c'è una maggiore possibilità di potersi sedere di fianco ad un allievo, senza tuttavia dimenticare gli altri: significa che si riesce a lavorare in modo mirato con uno e, contemporaneamente, a dare agli altri gli stimoli ne-

cessari ad un lavoro più autonomo. Ne consegue una maggiore possibilità di individuare e valorizzare anche i minimi progressi di allievi che, immersi nel gruppo, rischierebbero di non essere notati.

In altre parole, viene accentuata la possibilità di entrare in relazione con il ragazzo, permettendo al docente di costruire una maggiore affettività. Anche la reazione degli allievi è interessante: abbiamo notato un maggiore coinvolgimento che si manifesta in una più frequente richiesta da parte loro dell'aiuto mirato del docente.

Nei confronti dell'allievo debole, il coinsegnamento ci permette di dedicare più tempo per attivare dei rinforzi positivi che incoraggiano ad affrontare le difficoltà con maggiore serenità.

La condivisione con il collega di questi vissuti personali all'interno della classe mette in circolo nuova energia e voglia di rinnovare l'esperienza. La motivazione è alta e si osa alzare l'asticella, rischiando attività nuove per vedere fin dove gli allievi possono arrivare: si ottengono sempre interessanti sorprese, poiché, spesso, i risultati superano le aspettative.

Grazie all'osservazione amplificata durante una situazione di coinsegnamento, la retroazione è migliore: è più facile identificare le difficoltà didattiche permettendoci a volte di modificare in tempo reale il piano della lezione oppure successivamente di intervenire sulle dispense.

Durante la compresenza, la valutazione formativa e la gestione dei conflitti riescono ad avere più spazio.

Pensiamo che l'esperienza del coinsegnamento debba rimanere, agli occhi degli allievi, un evento eccezionale, affinché i risultati positivi perdurino nel tempo: l'alternanza di unità didattiche gestite in coppia ad altre in cui si mantiene una situazione “tradizionale” permette di mantenere alta la loro attenzione.

Inoltre, dover gestire da solo la propria classe evita il nascere di una dipendenza reciproca tra i docenti.

Conclusione

Nel nostro caso, l'esperienza di coinsegnamento ha rafforzato in modo positivo sia il legame tra di noi, sia quello con gli allievi: infatti, la distanza tra gli attori si è accorciata e ha migliorato la comunicazione e di conseguenza la relazione.

Le discussioni, scaturite dalla concretezza del nostro vissuto, hanno fatto nascere nuovi progetti, hanno stimolato la rielaborazione di alcune convinzioni e hanno

dato forza e sostegno per affrontare situazioni difficili. Queste ricchezze sono state raccolte dopo un periodo di maturazione. Alla semina, è seguito un lavoro paziente, innaffiato continuamente di fiducia nella collaborazione. L'intesa si è sviluppata piano piano mantenendo come priorità la crescita dell'allievo.

Ci rendiamo conto che è possibile incontrare delle intemperie prima che ci si possa trovare a proprio agio e che l'esperienza diventi normalità. Dare lo spazio al tempo è un consiglio che ci sembra importante suggerire a chi volesse provare a sperimentare un'esperienza di coinsegnamento.

In ogni caso pensiamo che qualsiasi esperienza vissuta durante il coinsegnamento, incomprensioni e contrasti compresi, abbia un valore positivo e rappresenti un'occasione di crescita. Si varcano i confini della propria realtà e si fa un viaggio pieno di sorprese.

Le classi nelle quali abbiamo sperimentato il coinsegnamento riunivano allievi con poca autonomia, scarsa autostima, che avevano vissuto diversi fallimenti nella scuola: ragazzi per i quali bisognava ripartire nel percorso d'apprendimento, prendendoli per mano per raggiungere piccoli traguardi finché avrebbero cominciato a camminare per conto loro.

Oggi stiamo raccogliendo i primi frutti: motivazione e fiducia in sé è quanto più ci gratifica, e ci sono anche allievi che sono sbocciati e stanno raggiungendo profitti al di sopra delle nostre aspettative.

Ecco quello che stiamo vivendo oggi con i nostri allievi di quarta corso base. È linfa per continuare con entusiasmo e nuove idee!





Il docente mediatore: una persona che ascolta i ragazzi, aiutandoli a crescere

Come ricorda Mauro Broggin in un istoriato sul processo di istituzionalizzazione del docente mediatore, in Ticino questa figura professionale è nata alla fine degli anni Ottanta come la risultante di una riflessione più generalizzata da parte dei direttori delle cinque sedi SPAI del Cantone sul fenomeno delle numerose interruzioni dei contratti di tirocinio. Ciò che era parso chiaro era che una parte consistente degli abbandoni del percorso formativo non era dovuta a difficoltà, manuali o intellettuali, direttamente collegabili alle specifiche competenze richieste dall'apprendistato intrapreso: molto spesso alla base vi erano problemi familiari e sociali che riguardavano la sfera privata del ragazzo e che si traducevano, da un lato, in una mancanza di determinazione a terminare la formazione iniziata e, dall'altro, in un'insofferenza da parte dei datori di lavoro che non erano disposti a farsi carico degli scompensi comportamentali derivanti da queste situazioni.

Concretamente, nell'anno scolastico 1988-1989 ha preso avvio una sperimentazione che ha visto coinvolti sette docenti mediatori. Come facilmente immaginabile, questa prima esperienza non era stata condotta all'interno di un quadro formale già perfettamente delineato. Gli insegnanti a cui era stato attribuito questo nuovo compito erano, infatti, stati scelti direttamente dai direttori di sede sulla base delle loro caratteristiche umane e relazionali e il principale referente teorico era costituito da ciò che era emerso da un'analoga esperienza iniziata qualche anno prima nel Canton Vaud. L'istituzionalizzazione di veri e propri corsi professionalizzanti per mediatori scolastici è avvenuta nel decennio successivo ed è stata demandata all'Istituto di formazione sistemica dell'Università di Friburgo. I principi fondamentali erano stati enunciati nella "Carta della mediazione" del 1998, volta a promuovere la salute, la prevenzione della violenza e la comunicazione all'interno dell'istituzione scolastica. Tali obiettivi sono stati ulteriormente precisati ed ampliati con la realizzazione del progetto "Sviluppare una cultura della mediazione nella scuola", iniziato nel 2000 e conclusosi nel 2002, che ha portato ad avviare delle iniziative volte a sviluppare attività incentrate sulla giustizia, la solidarietà, il rispetto delle differenze, il sentimento di cittadinanza, le competenze sociali e la gestione dei conflitti tramite la comunicazione. Alla base del progetto, vi era l'idea di concettualizzare la salute a scuola nella sua globalità, non solo il benessere fisico, quindi, ma anche quello affettivo e sociale della persona che "abita la scuola".

Attualmente la formazione del docente mediatore è garantita dall'Istituto universitario per la formazione professionale, il quale propone un CAS che prevede la certificazione di 15 crediti, equivalenti a 450 ore di apprendimento, in presenza e individuali. Gli obiettivi fondamentali del corso consistono nel supportare un'attività progettuale volta a favorire il benessere degli allievi all'interno dell'istituto scolastico di riferimento; nell'aiutare ad integrarsi, anche da un punto di vista normativo, all'interno della rete di sostegno agli adolescenti già esistente; nel permettere di riconoscere i meccanismi che strutturano le relazioni interpersonali; nel familiarizzarsi con le pratiche di colloquio e monitoring al fine di saper riconoscere le dinamiche psicologiche degli adolescenti ed i rischi a cui maggiormente vanno incontro.

Per meglio comprendere le caratteristiche di questa professione, proponiamo un'intervista a Jessica Laffranchi Schmid (JLS) e a Flavio Pedimina (FP), docenti mediatori presso il Centro scolastico per le industrie artistiche.

Innanzitutto, chi è il docente mediatore?

JLS: È una figura di riferimento che accompagna gli studenti in vari ambiti: quando hanno difficoltà personali, famigliari o scolastiche, oppure se necessitano di un orientamento sul loro percorso formativo.

Siamo un uomo e una donna per poterci occupare anche di problematiche più specifiche legate al gender.

Quindi vi capita più sovente di affrontare problemi di tipo relazionale rispetto a quelli più specifici legati alle questioni professionali del tirocinio?

FP: Senza dubbio, è molto raro per noi occuparci di problematiche professionali specifiche, questo ruolo è rivestito principalmente dall'ispettore di tirocinio. Può accadere, ed è accaduto, di trovarci confrontati con allievi che hanno problemi relazionali proprio con l'ispettore di tirocinio. Pensando ai nostri colleghi, in alcuni casi il ruolo dell'ispettore e quello del docente mediatore sono rivestiti dalla medesima persona, ed in questo caso i confini dell'intervento risultano forzatamente più labili.

Quale vi sembra sia la percezione che i ragazzi hanno del vostro ruolo?

FP: La sensazione è che ci considerino, soprattutto



Matteo Fosaneli,
4° anno di Grafica – CSIA

all'inizio, come dei docenti di sostegno pedagogico. Questo ci facilita anche il compito, dal momento che gli allievi ci identificano con una figura a loro già conosciuta e si avvicinano con minore diffidenza. Anche se, concretamente, noi ci occupiamo prevalentemente di altre problematiche.

Di fatto, quindi, cosa distingue il ruolo del docente mediatore da quello di docente di sostegno pedagogico già presente nella scuola dell'obbligo?

JLS: Molto spesso gli allievi si rivolgono a noi, o ci sono segnalati dai docenti, quando i problemi scolastici sono la spia di un disagio più profondo. Poi può accadere che lo studente presenti difficoltà eminentemente di tipo formativo e in questo caso non ci tiriamo indietro; ricordo ad esempio una situazione, ma era un'eccezione, in cui occorreva aiutare il ragazzo a interiorizzare l'importanza delle tempistiche di consegna dei lavori. D'altra parte, occorre dire che anche il docente di sostegno pedagogico alle scuole medie non è ormai più da intendersi unicamente come un supporto al recupero scolastico, ma anche come un sostegno alla crescita personale.

Quanti allievi seguite mediamente?

In media quanti incontri fate con ciascuno di essi?

FP: Mediamente vediamo una sessantina di allievi, un numero in costante crescita. È difficile però dire se questo incremento sia dovuto ad un aumento dei problemi o ad una maggiore visibilità del servizio. Il numero di incontri varia da caso a caso. Le consulenze brevi, che sono la maggioranza, non superano le tre sedute; nei casi più gravi, però, si può incontrare il ragazzo regolarmente tutto l'anno.

I problemi più gravi quali sono?

JLS: I problemi più gravi sono di tipo emotivo-relazionale: quelli maturati nella sfera familiare sono in generale più profondi e duraturi di quelli che riguardano le interazioni tra allievi o tra allievi e docenti. Alcune situazioni, a nostro avviso drammatiche, concernono anche dimensioni più pragmatiche, come ad esempio le difficoltà economiche a proseguire il ciclo di studi. Sebbene non si tratti di casi molto frequenti, non si può nascondere che esistono situazioni in cui ragazzi che non hanno avuto accesso ad un sostegno finanziario

pubblico hanno dovuto interrompere gli studi, paradossalmente iscrivendosi poi in disoccupazione, ricevendo quindi un reddito superiore a quello che avrebbero percepito grazie ad una borsa di studio, ma trovandosi nell'impossibilità di proseguire la loro formazione. In casi come questo ci adoperiamo anche informalmente, ma con possibilità di intervento relativamente scarse.

Avete anche relazioni con le famiglie dei vostri allievi?

FP: Può accadere ma sono situazioni piuttosto rare. Ci capita di chiedere un colloquio con i genitori, ma non essendo più una scuola dell'obbligo, la famiglia esce dalle dinamiche relazionali tra allievo e istituzione formativa. Abbiamo però constatato molto spesso che una volta affrontato il problema, i genitori si sono impegnati per risolverlo.

La formazione specifica che avete seguito vi ha aiutati a gestire queste molteplici e complesse relazioni?

FP: Abbiamo seguito una formazione intensa, impegnativa, ma indubbiamente utile. Innanzitutto ci ha permesso di ragionare in termini di rete e di interagire proficuamente con gli altri servizi offerti dal sistema educativo e con altri enti, come il Servizio medico psicologico o la Polizia. Secondariamente ci siamo familiarizzati con le metodologie di gestione del conflitto e con le strategie di dialogo. Abbiamo apprezzato in particolare la possibilità di confrontarci tra noi sulla base di esempi concreti. Un altro servizio molto utile che ci viene offerto è la supervisione costante di una psicologa specializzata in questo tipo di problematiche.

In sintesi, qual è il tratto distintivo di un docente mediatore?

JLS: La capacità di offrire un ascolto neutrale, non giudicante. Non dobbiamo far passare l'idea che siamo noi a risolvere i problemi degli allievi. Il nostro compito è quello di aiutare il ragazzo ad effettuare un cambio di prospettiva e di fornirgli gli strumenti per riuscire a trovare delle risposte.



La musica e le neuroscienze cognitive ed affettive: ricadute pedagogiche e scolastiche

Matteo Luigi Piricò, esperto cantonale per l'educazione musicale, dottorando presso l'Università di Ginevra (Facoltà di Lettere-Musicologia, *Neuroscience of Emotion and Affective Dynamics Lab*)

Manuel Rigamonti, esperto cantonale per l'educazione musicale

Introduzione

Spesso consideriamo la produzione artistica come un'esperienza legata esclusivamente alla dimensione umanistica o culturale, ignorando la componente biologica da cui scaturisce. D'altra parte, l'arte si origina primariamente nelle funzioni e nelle strutture del sistema nervoso, in grado non solo di garantire l'intero apparato delle possibilità percettive ed esecutive ma, in misura sostanziale, di preconstituire l'architettura linguistica del prodotto artistico che viene creato, recepito e compreso. Tuttavia, tra tutte le discipline artistiche, la musica sembra essere quella in grado di coinvolgere, contemporaneamente e profondamente, il maggior numero di network corticali e subcorticali. Immaginiamo di poter osservare l'attività cerebrale di un musicista che legge uno spartito, canta e si accompagna contemporaneamente ad uno strumento. Sebbene inconsapevolmente, il musicista farà ricorso a diverse "centraline" neuronali indipendenti, reclutandole, in sequenza o simultaneamente, in un pugno di millisecondi. È evidente che alcune di queste strutture sono esclusive dell'attività musicale, mentre altre non lo sono e quindi sono impiegate anche per la produzione di altre competenze, più o meno complesse. Questa copiosità di stimoli attivanti ha indotto numerosi ricercatori ad interrogarsi sulle capacità della pratica musicale di imporsi non solo come modello operativo atto ad indagare il funzionamento del cervello nella sua complessità, ma pure come esperienza arricchente sotto il profilo dell'attività psichica, anche autonomamente rispetto alla dimensione culturale. Per suggerire una misura di questo interesse, ci limitiamo a segnalare che in un portale scientifico di risonanza mondiale come *Pubmed* gli articoli sulle bioscienze musicali toccano quota 17000, di cui più di 5000 negli ultimi cinque anni. Le ricadute concrete degli studi finora condotti appaiono già significative, soprattutto se consideriamo l'importanza dell'attività musicale anche in contesti di cura o di riabilitazione clinica. Nondimeno, il nostro scopo non è quello di abbracciare i vasti confini dell'universo delle neuroscienze musicali, ma di indicare gli ambiti più promettenti, dove gli incontri tra biologia, psicologia e pedagogia musicale potrebbero indicarci sentieri verso efficaci pratiche didattiche.

Modificazioni strutturali e funzionali

Uno dei concetti fondamentali nell'ambito delle neuroscienze è quello di plasticità corticale o neuroplasticità. Con questo termine si indica la proprietà del cervello a

modificarsi, tanto a livello funzionale quanto strutturale, sulla base di uno stimolo, esterno o interno, efficace e ripetuto. Gli studi degli ultimi vent'anni hanno contribuito a fare chiarezza su questo elemento, sfatando alcuni luoghi comuni e ribadendo la reciprocità tra la funzione isolabile e la struttura cerebrale (o modulo) che la determina. La prima si implementa attraverso un guadagno in termini di organizzazione ed efficienza sinaptica, mentre la seconda può reclutare nuove colonie neuronali adiacenti, che vanno ad aumentare la popolazione corticale complessiva. Nell'ambito delle neuroscienze musicali distinguiamo – grossolanamente – almeno tre modalità di approccio. Il primo consiste nello studiare le differenze tra popolazioni di musicisti e di non-musicisti. Il secondo analizza le capacità riorganizzative del cervello in seguito ad un evento patogeno in virtù di una stimolazione specifica (ad esempio l'effetto di una serie di sedute di musicoterapia nella riabilitazione linguistica dopo un ictus). Il terzo registra i cambiamenti cerebrali, comportamentali e motori nel bambino alla luce di esposizioni ad esperienze ripetute. Le metodologie di indagine si suddividono in due grandi gruppi: del primo fanno parte tutte le tecniche di neuroimmagine (fMRI, PET, EEG, MEG), mentre al secondo appartiene il *behavioral approach* (l'approccio comportamentale), effettuato attraverso test standardizzati, controllati statisticamente. La letteratura di riferimento ha documentato che le popolazioni di musicisti presentano alcune modificazioni strutturali nella corteccia uditiva, nel cervelletto, nella parte rostrale del corpo calloso e nella rappresentazione somatosensoriale nell'emisfero destro. Queste variazioni sono dovute essenzialmente agli aspetti di coordinazione motoria e di motricità fine specifiche di alcune tecniche strumentali. Naturalmente simili cambiamenti nell'architettura cerebrale si evidenziavano in soggetti sottoposti ad un *training* musicale significativo, regolare e precoce. Allo stesso modo, la letteratura ha indagato ampiamente anche i benefici cognitivi, socio-affettivi e motori conseguenti all'attività musicale. Miendlarzewska e Trost (2014), in una recente meta-analisi, si sono proposte di riassumere i risultati degli ultimi venti anni in questo ambito, concentrandosi soprattutto sulle abilità linguistiche, di ascolto, sui processi visuo-spaziali, logico-matematici e sulle funzioni esecutive (pianificazione, controllo inibitorio, sistema attenzionale supervisore e memoria di lavoro). L'obiettivo di questi studi – più o meno esplicito – consiste nell'indagare anche la trasfe-



©iStock.com/ARTQU

ribilità tra le abilità musicali e quelle non esclusivamente musicali (e viceversa). In sostanza, l'attività musicale rende più intelligenti, attenti, socievoli, empatici? È uno slogan efficace per una scuola di musica o ci sono evidenze scientifiche? Quanto incide l'ambiente familiare o la predisposizione personale? Quali sarebbero gli elementi (età, motivazione, regolarità, intensità, tipologia) fisiologicamente modificanti? In quali contesti si potrebbero applicare?

La sperimentazione cantonale del 2012/2013

Nell'anno scolastico 2012/2013 è stata condotta una sperimentazione pedagogico-didattica che prevedeva la somministrazione di un'ora supplementare di attività musicale in due classi di scuola media del Canton Ticino. Le due classi, che hanno seguito rispettivamente un corso di canto corale e un'ora di attività musicali generali, sono state confrontate con un gruppo di controllo (che ha seguito il normale curriculum scolastico) e con un'altra classe che invece ha seguito un corso di teatro. I 60 allievi presi in esame, assieme ai 20 della classe-controllo, sono stati sottoposti – prima e al termine dell'attività sperimentale – a una batteria di test socio-relazionali, cognitivi e di motricità fine.

Sotto il profilo delle performance cognitive, la sperimentazione non ha fatto altro che confermare i risultati riportati dalla letteratura, evidenziando una correlazione significativa tra attività musicale ed incremento delle capacità attentive e mnesiche. Tuttavia, nelle precedenti ricerche non risultava sufficientemente chiara la differenza, in termini di impatto sulle capacità attentive, tra la lezione individuale di strumento e la lezione collettiva di educazione musicale o di coro. Per questo motivo, tanto nella classe sperimentale quanto in quella di controllo era presente un sottogruppo di allievi che seguiva lezioni musicali individuali. Gli allievi che hanno partecipato alle lezioni collettive di musica, le lezioni di coro o quelle di teatro hanno registrato un incremento generale e significativo nelle competenze sociali ed emozionali, soprattutto negli ambiti di inclusività, di riconoscimento delle emozioni e cooperazione. Fin qui niente di eccezionale, anche se non sempre le correlazioni tra attività musicale e abilità sociali sono state evidenziate in modo chiaro, al contrario dei noti effetti di guadagno nelle abilità sociali dell'attività teatrale. Ma c'è di più. Gli allievi, mediamente, per effetto dell'età e della scolarizzazione hanno fatto registrare un progresso nei processi cognitivi; eppure solo

58 | **Bibliografia**

Avanzini, G., Longo, T., Majno, M., Malavasi, S. e Martinelli, D. (A cura di) (2012). *Filogenesi e ontogenesi della musica. La musica nell'evoluzione delle specie animali e nello sviluppo umano*. Milano: Franco Angeli, pp. 103-140.

Breedlove, S.M., Rosenzweig, M.R. e Watson, N.V. (2009). *Psicologia biologica. Introduzione alle neuroscienze comportamentali, cognitive e cliniche*. Milano: CEA.

Miendlarzewska, E. A. e Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7 (January), 1-18.

Overy, K., Peretz, I., Zatorre, R., Lopez, L. e Majno, M. (Eds.) (2012). The Neurosciences and Music IV: Learning and Memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Volume 1252.

Patel, A. D. (2010). *Music, Language, and the Brain*. New York: Oxford University Press.

Schön, D., Akiva-Kabiri, L. e Vecchi, T. (2007). *Psicologia della musica*. Roma: Carocci.

Sloboda, J. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press.

chi ha ricevuto le lezioni musicali supplementari di carattere collettivo (con la classe intera o in gruppi di 11 allievi) ha fatto registrare una crescita cognitiva significativamente maggiore ($p < 0,01$). Questa sperimentazione, quindi, rafforza l'idea secondo cui l'aspetto grupppale e socializzante del fare musica porti ad una veicolazione emozionale e motivazionale più ampia, sia nel ventaglio delle esperienze e delle sfaccettature attraverso cui l'emozione stessa si presenta, sia grazie ad un livello di attivazione (*arousal*) più alto, tenendo presente il legame profondo e noto tra emozione e cognizione. Anche l'aspetto ludico del fare musica assieme non deve essere certo ridimensionato, anzi collocato in una prospettiva qualificante e arricchente, come mezzo di promozione e di sviluppo dell'identità espressiva e creativa dell'allievo.

Indicazioni per la didattica musicale e per il contesto scolastico generale

La sperimentazione sopra descritta, come altre più autorevoli che la precedono, prende le mosse da una serie di ipotesi che cercano di chiarire il nodo di correlazione tra musica e abilità non musicali, cognitive o socioaffettive. Riportiamo di seguito le principali, che ci permetteranno anche di fornire un'autorevole cornice referenziale alle indicazioni didattiche che tratteremo di seguito.

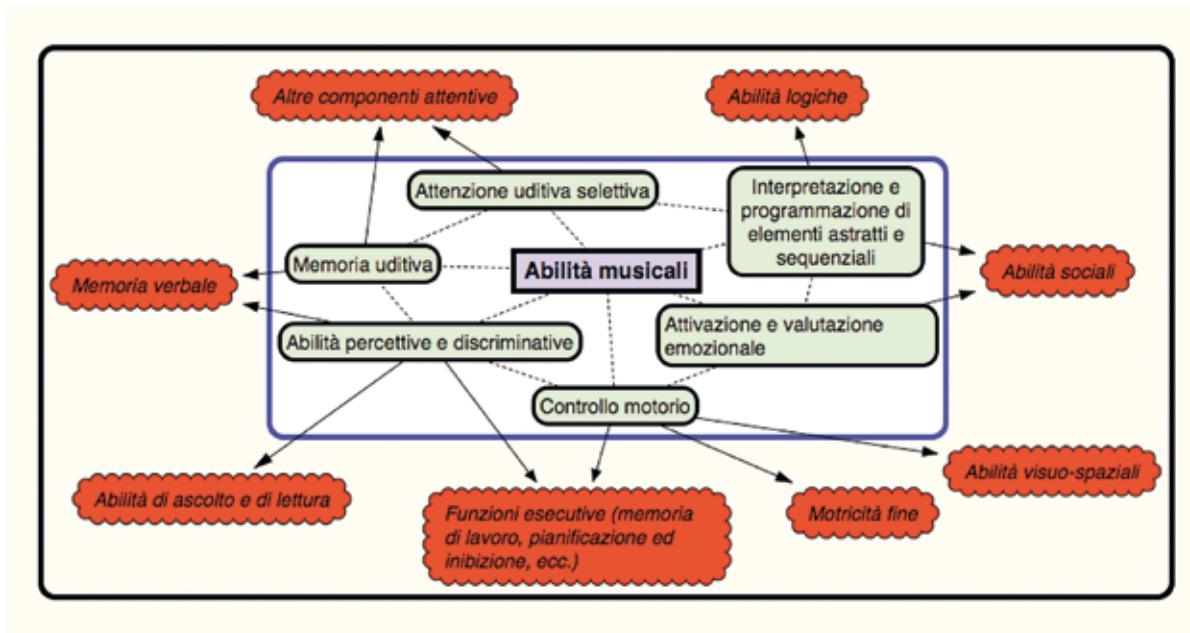
- a) L'ascolto musicale, che si orienta verso dimensioni analitiche multiple, stratificate e tra loro intrecciate (melodia, ritmo, timbro, intensità), richiede la mobilitazione di un ampio corredo di abilità percettive e cognitive, come la discriminazione tra frequenze diverse, la memoria uditiva e l'attenzione uditiva selettiva e sostenuta. Ancor di più, la performance strumentale esige un controllo preciso di una serie di azioni pianificate gerarchicamente (con le dita di entrambe le mani e talvolta pure con i piedi), sia nel *timing* sequenziale, sia nel *feedback* sonoro scaturito da ogni sequenza motoria, che porta a sua volta verso modalità di autoregolazione (motoria o posturale) ed elicitazione di sistemi di orientamento visuo-spaziali. In buona parte, le stesse dinamiche di attivazione possono raffigurarsi analogamente anche in altre pratiche ritmico-motorie, come la danza.
- b) Le funzioni esecutive vengono particolarmente sollecitate da tutti questi processi, dato che la resistenza alla distraibilità, il controllo pianificatorio ed inibitorio, oltre che la memoria di lavoro, per-

mettono al musicista di mantenere *on-line* gli stimoli da manipolare lungo la sequenza temporale, peculiare del "far musica". Lo stesso sistema simbolico alla base della scrittura musicale, che attende la traduzione in suono, esige di essere codificato attraverso un apparato attentivo performante, sollecitato dal continuo e prolungato esercizio che usualmente accompagna la pratica musicale. A differenza di una lingua, però, la musica non è associata ad un contenuto semantico fisso e connotabile – che fornirebbe un appiglio concreto ai sistemi mnemonici – ma afferisce a contenuti interpretabili, che hanno un senso variabile ed eminentemente astratto, costringendo perciò il musicista ad ingaggiare sistemi basati sull'associazione sinestetica e sulla valutazione emozionale.

- c) Quest'ultimo passaggio ci porta ad esprimere altri due aspetti focali dell'attività musicale. Da una parte il suo statuto prettamente astratto, che attiva configurazioni cognitive sovrapponibili in parte a quelle delle operazioni logico-formali; dall'altra il suo potere emozionale, che enfatizza ed incrementa lo sviluppo di attitudini legate al riconoscimento e alla regolazione emozionale, oltre alle competenze comunicative e sociali. Per analogia, l'attività musicale è in grado di incidere sulla regolazione dell'umore e sul benessere in generale in molti contesti di vita sociale, come, ad esempio, la scuola. Senza dimenticare che le emozioni rivestono un ruolo capitale nel meccanismo di catalizzazione e di rinforzo dell'apprendimento.
- d) La trasferibilità delle abilità dal dominio musicale a quelle di altri ambiti è garantita dalla parziale ma effettiva sovrapposizione tra le strutture cerebrali coinvolte nell'attività musicale e quelle ingaggiate da numerose altre operazioni cognitive, non solo, evidentemente, in ragazzi normoapprendenti. Gli esempi più chiari riguardano le funzioni esecutive e le abilità linguistiche: non è certo un caso che diversi recenti studi si siano proposti di indagare l'incidenza dell'attività musicale nei disturbi specifici dell'apprendimento.

Le principali conseguenze didattiche di questi modelli interpretativi possono riassumersi così:

- 1) Il ruolo dell'allievo o del gruppo classe nel contesto dell'educazione musicale dovrebbe essere prettamente attivo. Anche l'ascolto musicale dovrebbe venir accompagnato da compiti e attività che per-



Schema sinottico della trasferibilità da abilità musicali a non-musicali

mettano all'allievo di guidarsi metacognitivamente nell'ambito sonoro.

- 2) Al fine di indurre modificazioni sempre più stabili, l'attività musicale non può essere sporadica e blanda, ma significativamente intensa, regolare e protratta per anni. La significatività deve abbracciare anche la dimensione emozionale o ludica: difficilmente un'attività poco motivante o poco rilevante risulterà efficace per l'allievo.
- 3) L'attività musicale è il terreno ideale per sperimentare la funzionalità di regole basilari che stabiliscono una corretta esecuzione d'assieme. I benefici riscontrabili nell'integrazione e nell'apprendimento sociale di un'educazione musicale "di massa" sono esemplificati nel noto ed efficace *Sistema venezuelano*, ideato da J. A. Abreu e attivo dal 1975.
- 4) I dati finora raccolti consigliano di sostituire l'ansia del raggiungimento degli obiettivi di performance artistica con la cura per l'attivazione dei processi, vale a dire di quelle operazioni socio-emozionali, cognitive e motorie che la musica è in grado di mobilitare significativamente. Proprio per questo motivo è opportuno che la programmazione didattica preveda una grande varietà di materiali e di stimoli musicali, qualitativamente e quantitativamente differenziati.

Conclusioni

Il *concertus* tra musica e neuroscienze è ancora alle prime battute. Non sarà sempre chiaro precisare i confini epistemologici delle due discipline, che sono solite intrecciare elementi qualitativi e quantitativi, categorie ermeneutiche e proceduralità causali. Nonostante inevitabili insidie, le innegabili opportunità ci esortano a compiere numerosi sforzi per sperimentare e valutare le pratiche più idonee ad esaltare i processi qui descritti. Non intendiamo celare la suggestione che dall'attivazione musicale delle risorse cognitive molti altri apprendimenti ne trarrebbero giovamento. Tuttavia, la questione è molto complessa e bisogna evitare che il paradigma venga banalizzato, con la musica nelle improbabili vesti di panacea per tutte le difficoltà scolastiche. Va però ricordato che la *buona* attività musicale è coinvolgente, emozionante e divertente, quindi agevolmente proponibile e metabolizzabile. In una scuola orientata verso obiettivi di maggiore inclusività l'impatto della musica può essere determinante, anche grazie al concreto senso di autorealizzazione ed autoefficacia che abitualmente accompagna ogni esperienza creativa ed espressiva, in grado di coinvolgere tutti, nessuno escluso.



© Immagine: Timo Ullmann/bildwild.ch • Kom 7617/4

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

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

Destinatari: dalla 3a alla 5a elementare

Dove: Mezzana e Capriasca

Periodo: 10 e 11 settembre 2015 (Mezzana)

14, 15, 17 e 18 settembre 2015 (Capriasca)

Costo: le giornate sono gratuite grazie al sostegno di Migros

Come arrivare: organizzazione a carico del docente

Ulteriori informazioni: wwf.ch/scuolanatura

Iscrizione: **entro il 30 maggio 2015 sul sito**
wwf.ch/scuolanatura

Promettiamo a Lisa che entro il 2015 sensibilizzeremo 200000 bambini e adolescenti su tematiche ambientali.

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

GENERAZIONE M

MIGROS



TECNOCOPIA 
www.tecnocopia.ch

SFS

Piazza Grande 5, 6601 Locarno
Via Guisan 10, 6710 Biasca

Società Elettrica Sopracenerina Servizio clienti 0848 238 238, www.ses.ch

Diritti
al cuore.



www.montebre.ch

Il sogno è stare
con i piedi per terra.

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



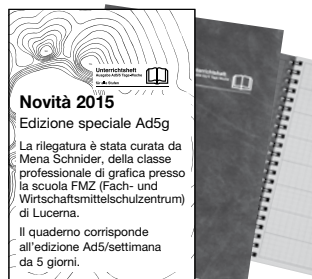
Quaderno di preparazione

Collaudati e apprezzati da tutti gli insegnanti

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

Carnet der preparazium

Il carnet da preparazium cumprovà.



Novità 2015

Edizione speciale Ad5g

La rilegatura è stata curata da Mena Schneider, della classe professionale di grafica presso la scuola FMZ (Fach- und Wirtschaftsmittelschulzentrum) di Lucerna.

Il quaderno corrisponde all'edizione Ad5/settimana da 5 giorni.

VERLAG FÜR UNTERRICHTSMITTEL DES CLEVS

6145 Fischbach, 041 917 30 30, Fax 041 917 00 14
info@unterrichtsheft.ch www.unterrichtsheft.ch



**L'ASSICURAZIONE
AUTO ZURICH:
PRESTAZIONI CHE
CONVINCONO.**

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

Richieda un'offerta oggi stesso.



ZURICH ASSICURAZIONI.
PER CHI AMA DAVVERO.





Il progetto Tlscrivo: studiare la scrittura per rinnovarne la didattica nella scuola 2.0

Luca Cignetti, docente-ricercatore in Didattica dell'italiano presso il DFA della SUPSI

Silvia Demartini, ricercatrice in Didattica dell'italiano presso il DFA della SUPSI

Analizzare la scrittura in contesto scolastico dei bambini e dei ragazzi di scuola elementare e di scuola media di oggi è un'attività di ricerca estremamente affascinante, le cui ricadute sulla didattica sono numerose e varie. Infatti, si tratta di una fase – e anche di una base – necessaria per poter riflettere in maniera consapevole e attuale sulle condizioni della lingua nella sua variante scritta, evitando sia la tentazione di un lamento indistinto e spesso sommario sulla decadenza del codice (sovente abbinato alla condanna, altrettanto superficiale, delle tecnologie digitali), sia quella – in un certo senso opposta – di un lassismo generalizzato (si scrive tanto, si scrive tutti: purché si capisca, va tutto bene). La questione non è, in nessuno dei due casi, così semplice: da un lato perché il lamento non ha, a ben vedere, né ragion d'essere né utilità; dall'altro perché il “va tutto bene” può avere risvolti più profondi di quanto possa sembrare a un primo sguardo. Risvolti che riguardano l'organizzazione e la condivisione del proprio pensiero.

Chi si occupa di studio scientifico e di didattica della scrittura, e si propone di farlo in dialogo con la realtà scolastica, non può che cominciare dal confronto con i testi reali. In questa prospettiva, al Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI, e più specificamente presso il DILS (Centro di competenza in Didattica dell'italiano e delle Lingue nella Scuola, di cui è responsabile Simone Fornara)¹, è in corso da anni una ricerca di ragguardevoli dimensioni e di notevole prestigio, che ha visto e vede tutt'ora coinvolti numerosi partner: il progetto *Tlscrivo*, cioè la ricerca FNS DoRe 13DPD3_136603 *La scrittura oggi, tra parlato e lingua mediata dalla rete. Aspetti teorico-descrittivi, diagnostici e interventi didattici*, di cui sono responsabile e vice-responsabile rispettivamente Simone Fornara e Luca Cignetti. In realtà, a questo punto dei lavori, possiamo dire che non si è che alla prima fase: iniziato nel 2011 e terminato nel novembre 2014, il progetto è stato recentemente finanziato per ulteriori tre anni dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica, a conferma dell'interesse per i temi indagati e della rilevanza dei risultati scientifico-didattici conseguiti. Questo nuovo triennio di ricerca appena iniziato, che si colloca in serrata continuità col precedente, prende ora il nome di *Tlscrivo2.0*, *Scrivere a scuola nel terzo millennio. Descrizione della varietà e del vocabolario dell'italiano scritto in contesto scolastico ticinese e implicazioni didattiche*. Come mostra il blog dedicato alla descrizione dei progetti e

all'aggiornamento sulle numerose attività a essi collegate (<http://dfa-blog.supsi.ch/tlscrivo>), si tratta di due fasi di ricerca riconducibili a un'unica attività d'indagine: lo studio della scrittura sui banchi di scuola, operazione imprescindibile e complessa con la quale si trovano da sempre confrontati gli studenti, ma ancor più articolata se la si colloca nel contesto (multi)culturale e cognitivo odierno, caratterizzato, com'è noto, da una pluralità di stimoli diversi, tra i quali dominano quelli legati alle tecnologie digitali.

Insomma, *Scrivere a scuola nel terzo millennio* significa inevitabilmente confrontarsi con un quadro composito di conoscenze, competenze e abilità, alcune delle quali sembrano sostituirne altre che, per contro, paiono arretrare o modificarsi nella “mente al tempo del web” (come sottotitola il fortunato volume di Raffaele Simone, *Presi nella rete*, Milano, Garzanti, 2012). Altri aspetti, invece, sembrano profilarsi come costanti dell'attività di scrittura in contesto scolastico: basti citare, tra i molti tratti ricavati dall'esame dei nostri testi, l'uso abbondante del passato remoto nelle narrazioni sia alla scuola elementare, sia alla scuola media (non sempre ben gestito né a livello di *consecutio temporum* né a livello morfologico: lo mostrano le numerose coniazioni analogiche del tipo *corsimo, decisimo, fecimo, riconobbimo, vidimo* e varie altre desinenze approssimative nelle quali domina l'accentazione impropria, come, ad esempio, in *io ci salì sopra* per *io ci salii sopra* e in forme come *urlammò e partimmò*) e la tendenza a un certo ipercorrettismo lessicale di stampo scolastico, con conseguenti *passeggiate* “svolte” e *partite di calcio* “effettuate” (su cui torneremo in seguito); tendenza che non esclude, com'è lecito supporre, alcuni colloquialismi, rarissimi alla scuola elementare, più marcati e tendenti al gergale, seppur raramente, solo alla scuola media, in particolare nel quarto anno (si va da espressioni come *un casino di, era un posto fico, fregarsene, incavolarsi, fino a fare i cazzoni e sputtanare*; in tutto sono circa una sessantina di occorrenze distribuite nel corpus scuola media); colloquialismi che si affiancano, per contro, alla non rara ricerca della parola o dell'espressione idiomatica puntuale (sovente raggiunta solo in forma parzialmente corretta: si hanno, perciò, le *combulsioni*, la *commozione celebrale* e l'*orta* da operare; e c'è persino chi corre a *gambe elevate*).

Per affrontare questi e altri elementi, non solo lessicali, ma riguardanti l'intero procedere del testo, con la con-

Note

¹ Le numerose attività di ricerca e di formazione maturate nell'ambito del DILS e che fanno capo a questo centro di competenza sono descritte in modo specifico nell'articolo di Fornara apparso su “Scuola ticinese”, Numero 321, 2014.



©iStock.com/BrianAJackson

sapevolezza e la profondità necessarie, e per porli in dialogo con la didattica odierna, la ricerca ha richiesto la collaborazione di diversi interlocutori, con competenze in parte differenti: oltre al DFA della SUPSI, che ha promosso la ricerca e vi partecipa con Simone Fornara, Luca Cignetti e Silvia Demartini (docenti e ricercatori del DILS), il progetto coinvolge il territorio del Canton Ticino, rappresentato dall'Ufficio dell'Insegnamento Medio (Marco Guaita e Alessandra Moretti) e dall'Ufficio delle Scuole Comunali, e la Sezione di Linguistica italiana dell'Istituto di Italianistica dell'Università di Basilea (Angela Ferrari e Letiza Lala); inoltre, l'équipe include ulteriori collaboratori subentrati nelle diverse fasi del lavoro (da quella iniziale di trascrizione degli elaborati, realizzata dalle docenti di scuola elementare Sabrina Croci e Cécile Franscella, a quelle successive di sistemazione e analisi, con Sara

Pacaccio, dell'Università di Friburgo, e Sara Giulivi, ricercatrice del DFA).

Entriamo ora ancor più nel vivo della descrizione del progetto, soffermandoci su alcuni aspetti salienti a livello di descrizione del materiale raccolto e di analisi effettuate. Partiamo dall'inizio, cioè dalla costituzione del corpus di testi, cominciata nelle primissime fasi del lavoro, durante la primavera del 2012, e conclusa nel corso dello stesso anno: il corpus, denominato *DFA-TIscrivo*, è costituito da 1.735 elaborati scritti da allievi di 3a e 5a elementare (742 testi) e di 2a e 4a media (742 testi) di scuole ticinesi, distribuite a campione in tutto il territorio del Cantone; la raccolta è stata possibile grazie alla collaborazione di direttori e insegnanti: hanno partecipato 35 scuole elementari, con 48 classi, e 21 scuole medie, con 51 classi, dalle quali ci sono arrivati i testi scritti dagli allievi, con le eventuali correzioni di loro pugno.

BUNDESPLATZ3

**Esposizione concernente le elezioni
federali 2015 presso il Forum politico della
Confederazione al Käfigturm di Berna
7.5. – 17.10.2015**

La mia opinione – Simulazione per classi scolastiche

Qui trovate tutte le informazioni:

www.ch.ch/Elezioni2015/Bundesplatz3

Per annunciarsi: tel. 058 464 71 73



**Käfigturm | Polit-Forum des Bundes
Forum politique de la Confédération
Forum politico della Confederazione**

www.kaefigturm.ch



È il corpus più grande di questo tipo mai raccolto in contesto scolastico ticinese², e si prospetta come una raccolta di interesse e di dimensioni ragguardevoli anche nel panorama di ricerca internazionale.

Il progetto – nella sua prima e nella sua seconda fase – ha come obiettivo d’insieme di delineare un percorso di didattica della scrittura che, partendo dall’analisi scientifica dei testi, consideri il complesso quadro linguistico attuale, caratterizzato dall’intersezione tra lingua scritta, lingua parlata e comunicazione mediata dal computer. Nel percorso, un ruolo chiave spetta alla prassi, spesso trascurata, di revisione del testo scritto: questa come altre indicazioni sono elaborate sia per essere proposte come pratiche didattiche innovative nel nuovo piano di studio della scuola dell’obbligo (in fase di elaborazione nell’ambito della riforma HarmoS), sia per fornire strategie didattiche efficaci ai docenti in formazione iniziale e in formazione continua. Per conseguire questo e altri risultati, il lavoro ha richiesto e richiede un’accurata progettazione in tutte le sue fasi, a cominciare dall’ormai lontana presa di contatto con le scuole sino alle questioni metodologiche più fini con le quali quasi quotidianamente si trovano confrontati i ricercatori (come gestire una raccolta tanto ampia in modo sistematico? Con quali software? Quali rilievi effettuare su tutto il corpus e quali a campione? Come progettare le attività di analisi in modo che possano portare a un dialogo efficace con la didattica?).

Prima fra tutti, è sorta la fondamentale questione della consegna da proporre agli allievi e di come farli lavorare a essa nelle classi. Si è optato per una consegna differenziata come complessità fra scuola elementare e scuola media, ma confrontabile, in quanto si è trattato, in entrambi i casi, di una consegna “problematica”, cioè studiata appositamente per favorire non la scrittura di getto (per lo più narrativo-cronachistica), ma la riflessione intorno alla propria esperienza. A questo scopo, alle classi coinvolte è stata proposta dapprima la lettura di un testo narrativo contenente un insegnamento (la favola *La tartaruga e la lepre* di Esopo per la SE; il racconto *Il giardino segreto* di Italo Calvino per la SM), seguita da una fase di discussione e di commento sulle possibili interpretazioni del significato, condotta dai docenti titolari delle classi. Poi, una settimana dopo, agli allievi è stato assegnato il seguente compito di scrittura:

Dopo aver letto e analizzato in classe il racconto di Calvino / la favola di Esopo, ti è stato chiesto di pensa-

re a un episodio che hai vissuto o cui hai assistito dal quale hai ricavato un insegnamento. Raccontalo ora in forma scritta (minimo una pagina, massimo due pagine) e spiega che cosa ti ha insegnato.

A partire da questo stimolo, bambini e ragazzi hanno elaborato in forma di testo le più svariate esperienze e vicende. Hanno fatto ricorso – spesso inconsapevolmente – a stili e a strategie sorprendenti, hanno cercato le parole giuste (talvolta catturando quelle sbagliate) e il giusto effetto espressivo (talvolta eccedendolo), sono incappati, certo, in tutta la gamma di quelli che, comunemente, chiamiamo “errori”, e che spesso lo sono, ma sono anche qualcosa di più. Tracce della lingua che evolve (fra noi, malgrado noi, a causa nostra), e tracce dello sforzo cognitivo e culturale dello scrivente, che a sua volta sta evolvendo verso un sé più complesso e più maturo.

Questo patrimonio di parole costituisce la base della ricerca, che si snoda a tutti i livelli dell’analisi linguistica (dall’ortografia, con un amplissimo repertorio di errate segmentazioni e di grafie oscillanti, alla testualità, passando per le strade, non sempre agevoli, della sintassi in alcuni casi spezzata, in altri ipertrofica). Tra i molti aspetti, non è trascurato quello del lessico, e l’ampiezza lessicale del corpus è un dato di grande rilievo: esso conta poco meno di 400.000 parole grafiche, cioè sequenze di lettere separate da uno spazio bianco; più precisamente, i bambini di scuola elementare hanno fornito circa 109.500 forme (28% del totale), mentre i ragazzi di scuola media circa 281.700 (72% del totale). Dalla ricchezza di questo materiale e dalla necessità di mettervi ordine per analizzarlo approfonditamente, è nata l’idea di realizzare il Vocabolario del corpus (che prenderà il nome di LISSICS, Lessico dell’Italiano Scritto della Svizzera Italiana in Contesto Scolastico), cioè un repertorio di tutte le forme ricondotte a lemma (comprese quelle graficamente errate e le combinazioni significative), organizzato secondo criteri scientifici e agevolmente consultabile. I numeri permettono di ipotizzare un risultato finale paragonabile per estensione ad altri importanti strumenti analoghi come il LIPSI di Pandolfi (2010), il LIP di De Mauro et al. (1993), e il *Lessico elementare* di Marconi et al. (1994).

Tenendo al centro questo grande e impegnativo lavoro, il triennio di ricerca da poco iniziato è orientato a tre principali obiettivi: oltre alla costruzione del LISSICS, l’approfondimento dell’analisi di due livelli linguisti-

Note

2

In letteratura non sono assenti altri studi che descrivono la lingua scritta degli allievi delle scuole del Canton Ticino, ma in generale si tratta di indagini su campioni più ristretti o su specifici ambiti territoriali, come Taddei Gheiler (2008).

co-testuali specifici, cioè il livello semantico-lessicale e il livello sintattico-testuale, e la predisposizione di strumenti didattici che orientino i docenti nell'ambito dell'insegnamento della composizione scritta in Canton Ticino. In particolare, se continuiamo a soffermarci sul lessico, possiamo già evidenziare numerosi elementi significativi, che vanno dagli aspetti tematici (esplorabili attraverso le parole più ricorrenti e le loro co-occorrenze) a quelli lessicometrici, fino a quelli più fini delle combinazioni complesse (come le figure retoriche, non di rado usate dai giovani scriventi, soprattutto in forma di similitudini e metafore). Quanto alle parole più ricorrenti, limitiamoci, qui, a segnalare le prime cinque di tutto il corpus: *giorno, casa, amico, cosa e mamma*, con un prevedibile dominio di *mamma* (e della dimensione della famiglia) in 3a SE, che cala, altrettanto prevedibilmente, in 4a SM (dove si affacciano altre aree semantiche come quella dell'amicizia, del tempo che passa e, non ultima, della scuola). Se, invece, volessimo esplorare il territorio delle immagini figurate, scopriremmo che sin dalla 3a SE i bambini provano spontaneamente a esprimere quanto osservato e ricavato dall'esperienza in termini traslati, attraverso similitudini e metafore più o meno nuove. Nei testi dei bambini più piccoli sono le prime a essere più numerose (circa 70 alla SE), e spaziano dai "classici" e ormai cristallizzati nell'uso *odiarsi come cane e gatto o gridare come una matta*, fino ad accostamenti cromatici d'effetto quali *becco piccolo arancione come un'albicocca e capelli biondi come l'oro arrugginito*, e a vette d'invenzione (e di complessità, tanto da richiedere una spiegazione) come *Mi sentivo usata come le macchine fotografiche usa e getta, dentro alle macchine fotografiche usa e getta ci sono dei ricordi, e anche dentro di me c'erano tanti ricordi, che erano anche belli ma rovinati* (scritta da una bambina di 5a SE).

Continuando con le osservazioni sulle scelte lessicali, ma ponendoci ora in una prospettiva didattica, possiamo rilevare come sia diffusa la tendenza all'impiego di parole troppo generiche, oppure di parole imprecise. Si tratta di un aspetto comune alla scrittura degli adulti, poiché, come si ricorda anche in Cignetti & Fornara (2014: 110), quando dobbiamo trovare la parola "giusta" spesso siamo tentati di evitare il problema, ricorrendo al cosiddetto "lessico generico": un insieme di parole semanticamente "deboli" o del tutto "svuotate" che ricorrono (soprattutto nel parlato) come jolly da giocare senza moderazione alcuna.

Nei bambini e nei ragazzi, ad ogni modo, il ricorso a parole generiche si riscontra soprattutto nella scelta dei verbi e dei sostantivi. In questi casi diventa comune l'impiego di un verbo come *fare* con il valore di "verbo supporto", usato cioè insieme a un nome d'azione di cui indica le marche grammaticali (Jezek 2011: 1568), come in *fare una telefonata* o in *fare una domanda*; oppure in "costruzioni polirematiche", vale a dire elementi lessicali formati da più parole, sia in realizzazioni ormai accolte nell'uso scritto (*fare un giro, fare i letti*), sia in altre ancora sub-standard (*fare l'urlo, fare le scrivanie, fare l'aspirapolvere, fare il cambio dei vestiti*). E capita anche che più costruzioni con il verbo *fare* generico si concentrino in uno stesso testo, come in questo breve estratto di un elaborato di 5a SE:

"In marzo sono andato all'Europa Park. Prima abbiamo fatto un giro e dopo finalmente abbiamo fatto le giostre. Abbiamo fatte tante giostre e abbiamo visto una giostra gigantesca."

Per quanto riguarda i sostantivi, invece, imperversa il nome generico per eccellenza, cioè il termine *cosa*. Anche in questo caso la genericità lessicale emerge in modo tanto più marcato quanto più i fenomeni sono concentrati in un singolo elaborato, evidenziando limiti lessicali anche gravi, come in questo esempio di 5a SE, in cui l'uso generico di *cosa* si combina con quello di *fare*:

"Non bisogna ne avere troppa fretta nelle cose, ma non bisogna neanche essere troppo lenti nelle cose. Non bisogna fare le cose male ma bene, quindi c'è infatti chi è veloce a fare le cose, e le fa bene, e chi invece le fa piano e anche male. Chi però le fa veloci e bene non si deve vantare troppo, perché potrebbe offendere chi magari le cose le cose le fa piano e male ma perché fa fatica e non riesce a farle bene".

Non mancano però i casi opposti a questi, da considerare anch'essi alla stregua di errori di selezione lessicale. Si tratta di forme come i già citati "ipercorrettismi scolastici", vale a dire quelle ossessioni correttorie, purtroppo ancora presenti a scuola, che portano a sostituire espressioni come *andare a scuola con recarsi a scuola, passano molte macchine con circolano molte macchine o fare i compiti con svolgere i compiti*, nel nome di una presunta maggiore precisione ed eleganza³. Che gli ipercorrettismi scolastici non siano soltanto esperienze legate al passato lo dimostrano diversi esempi presenti negli elaborati raccolti nella nostra ricerca, tra cui il seguente, tratto da una 3a SE:

Note

3

Come sostiene Colombo (2011), questo modello linguistico si ispira non tanto ai nostri grandi scrittori quanto alla ben meno esemplare lingua della burocrazia.

“Dopo un po’ di allenamento di tiri *abbiamo svolto una partita* e infatti l’A. e il M. non si impegnavano per niente ma io lo facevo al massimo ed è l’impegno l’importante”.

Quando invece il bambino o il ragazzo cerca di spingersi oltre i confini del lessico più generico, ricorrendo cioè a termini meno comuni, incorre usualmente in errori di altro tipo. Un primo tipo è di natura ortografica, di solito dovuto all’influenza su chi scrive della sua pronuncia regionale: per questo, nel contesto del Canton Ticino, sono particolarmente frequenti errori nella resa delle consonanti doppie, come prova la presenza di forme come *improffitato* o *incoraggiare*. Gli altri tipi di errore riguardano invece l’impiego di parole semanticamente inadeguate al contesto, come nei casi di “errata categorizzazione”, cioè quando una regola (ad esempio nella formazione delle parole) è applicata nel contesto sbagliato, così al posto della parola *splendore* si può trovare *splendezza* (“Mi tuffai di testa chiusi gli occhi poi gli apri sott’acqua, e vidi una *splendezza*”, 3a SE); oppure nei casi in cui si presentano dei “malapropismi”, cioè, con Berruto (1978: 125), quelle “forme dovute ad approssimata riproduzione, da parte del parlante in genere poco colto, di forme che non gli sono familiari e che reinterpreta assimilandole a qualcosa di noto”, di cui un esempio è l’impiego della parola *digrignare* al posto *denigrare* (“Mai vantarsi e *digrignare la gente*”, 3a SE) oppure di *espanso* al posto di *esteso* (“Un *prato espanso*”, 5a SE). I malapropismi sono abbastanza comuni anche nelle classi di SM, dove la maggiore densità concettuale e ricchezza di dettagli tende a favorire anche una più alta varietà lessicale. Ecco allora errori come il seguente, estratto da un elaborato di 4a SM: “Marco e John correvano per un sentiero *deforme*. In fondo al sentiero c’era un enorme prato con l’erba che raggiungeva un’altezza *abominevole*”. Abbiamo qui riprodotto, evidentemente, soltanto alcune tipologie di errore eccezionalmente ricorrenti e relative all’ambito lessicale, rinviando per un’analisi più approfondita ad altri studi dell’équipe Tlscrivo, e in particolare a Cignetti, Demartini & Fornara (in c.s.). In conclusione, proponiamo una considerazione di carattere più generale, che fa da sfondo alle nostre diverse ricerche e che ha valore per l’insegnamento non solo del lessico ma anche di tutti gli altri livelli linguistici coinvolti nella didattica della scrittura. Ci riferiamo al fatto che il commettere errori costituisce un rischio in

qualche modo inevitabile se si vuole arricchire il proprio vocabolario, e più in generale per migliorare le proprie competenze linguistiche. Questo perché, come scrive Colombo (2011: 66-67), provare a immettere nel proprio uso nuove parole, udite o lette poche volte, significa rischiare di equivocare sulla loro forma o sul loro significato. Non rischierebbe di sbagliare chi restasse tutta la vita alle prime cinquecento o mille parole che ha appreso da bambino.

La didattica delle lingue, già da tempo, ha per questo fatto propria la prospettiva secondo cui l’errore non deve più essere considerato come il fallimento di un intervento didattico, quanto piuttosto come l’esito imperfetto di una strategia dell’apprendente per ipotizzare soluzioni linguistiche più efficaci⁴.

Bibliografia

- Berruto, G. (1978). *L’italiano impopolare*. Napoli: Liguori.
- Cignetti, L. & Fornara, S. (2014). *Il piacere di scrivere. Guida all’italiano del terzo millennio*. Roma: Carocci.
- Cignetti, L., Demartini, S. & Fornara, S. *Il lessico di Tlscrivo. Caratterizzazione del vocabolario e prospettive didattiche, in Sviluppo della competenza lessicale – Acquisizione, apprendimento, insegnamento. Atti del XLVII Congresso Internazionale SLI, Salerno 27 settembre 2013*, Roma, Aracne (in corso di stampa).
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Colombo, A. (2011). «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M. & Voghera, M. (1993). *LIP. Lessico di frequenza dell’italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- Fornara, S. (2014). La ricerca in didattica dell’italiano al DILS: linea diretta con i banchi di scuola. *Scuola Ticinese*, 321/3, pp. 61-65.
- Jezek, E. (2011). Verbi supporto. In Simone, R. (A cura di), *Enciclopedia dell’italiano* (Vol. 2, pp. 1568-1569). Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana.
- Marconi, L., Ott, M. & Pesenti, E. (1994). *Lessico elementare. Dati statistici sull’italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*. Bologna: Zanichelli.
- Pandolfi, E.M. (2010). *Lipsi. Lessico di frequenza dell’italiano parlato nella Svizzera italiana*. Bellinzona: OLSI.
- Taddei Gheiler, F. (2008). *L’italiano nei temi di maturità di allievi ticinesi (1965-2005)*. Bellinzona: OLSI.

Note

4

Per approfondimenti, cfr. in particolare Ciliberti (2012).

CARAN D'ACHE

Genève

atelier



Petra Silvant
grafica illustratrice

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

Svizzera francese / Ticino



Peter Egli
grafico illustratore

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

Svizzera tedesca



Wolfgang Kauer
docente

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

Svizzera tedesca

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

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



L'uso dei media, il rendimento scolastico e il comportamento sociale degli alunni a scuola

Anne-Linda Camerini, Docente e Assistente con dottorato presso
l'Università della Svizzera italiana

Serena Quinto, M. A.

Teresa Cafaro, B. A.

| 69

Risultati di un'indagine nelle classi di quarta della scuola elementare

Introduzione

Nell'inverno del 2013, nell'ambito di una tesi di Bachelor dell'Università della Svizzera italiana, l'Istituto di Comunicazione Sanitaria ha condotto uno studio pilota, volto a verificare l'esistenza di una possibile relazione tra l'utilizzo dei media ed il rendimento scolastico. L'indagine ha coinvolto 42 alunni di quarta e quinta elementare, ai quali è stato sottoposto un questionario con l'obiettivo di comprendere meglio le modalità d'uso dei media da parte loro e come il consumo mediatico possa essere spiegato tramite fattori quali la disponibilità dei media per l'uso personale e le scelte educative dei genitori. Nonostante il campione limitato, che non ha concesso di ottenere correlazioni statisticamente significative, i risultati hanno permesso comunque di evidenziare una relazione negativa tra il consumo mediatico ed il rendimento scolastico. Questo ha consentito all'Istituto di Comunicazione Sanitaria di avviare uno studio longitudinale della durata prevista di sei anni, il quale comprende un numero di alunni maggiore ed è ben distribuito sul territorio ticinese (circa 1'000 allievi), così da riuscire ad ottenere dati rappresentativi per valutare la relazione tra le variabili prese in considerazione. Lo studio longitudinale inoltre permette di indagare lo sviluppo del consumo mediatico e il rendimento scolastico degli allievi in Ticino durante il loro passaggio dall'età preadolescenziale (nove anni / quarta elementare) all'età adolescenziale (quindici anni / quarta media).

Metodologia

Nella primavera del 2014, è quindi stato condotto il primo dei sei sondaggi con circa 1'000 allievi di 60 classi di quarta elementare distribuite in 31 istituti scolastici del Cantone e con i rispettivi genitori. Per il campionamento è stato utilizzato il metodo "opt-in", cioè le direzioni delle scuole elementari hanno attivamente aderito allo studio. Attraverso due questionari cartacei – uno per gli allievi e uno per i genitori – sono state poste domande sull'abituale consumo e sul contenuto mediatico; sulle regole e abitudini presenti in famiglia in questo contesto; sull'immagine di sé, sui comportamenti sociali che gli allievi hanno sia nell'ambiente scolastico, sia in quello familiare e sulle attività extrascolastiche che non includano i media. Le risposte dei bambini e dei loro genitori hanno consentito di confrontare la situazione reale e la percezione da parte dei genitori rispetto alle scelte educative riguardanti l'uso dei media.

Per una questione di tutela e privacy, in collaborazione con l'Ufficio delle scuole comunali, sono stati assegnati dei codici ai questionari al fine di collegare in seguito, in forma anonima, il questionario dei genitori, il questionario degli allievi ed il loro rendimento scolastico. Gli stessi codici verranno usati nei prossimi sondaggi per seguire gli allievi durante il loro percorso scolastico fino alla conclusione dello studio longitudinale previsto nel 2019.

Risultati

Composizione del campione

Lo studio in esame ha coinvolto un campione iniziale di 1'083 allievi ed i rispettivi genitori. Sono stati riconsegnati 914 questionari da parte dei genitori (tasso di risposta 84%) e 1'021 questionari da parte degli allievi (94%). In totale, è stato possibile abbinare 868 questionari (80%) tramite i codici assegnati. Il campione finale di 1'021 alunni era composto per metà da alunni (51%) e per l'altra metà da alunne (49%). Per quanto riguarda il rendimento scolastico, quest'ultimo è risultato piuttosto buono, indicato da una media dei voti di 5.1. Inoltre, è importante precisare che la maggior parte degli alunni (89%) ha segnalato che un adulto è presente in casa dopo scuola.

Tramite il questionario per i genitori (n=868), sono emerse le seguenti informazioni: nel 56% dei casi almeno un genitore è d'origine svizzera mentre solo nella misura dell'8% entrambi i genitori sono di nazionalità extra-europea. Nel 45% dei casi il grado più elevato di educazione tra i genitori è l'apprendistato o la scuola professionale o il liceo. Quasi 1 bambino su 5 (19%) ha almeno un genitore con una laurea ottenuta in un'università o presso un politecnico. Per quanto riguarda il reddito familiare, il campione (n=868) risulta essere ben distribuito: il 9% dispone di un reddito annuo lordo di 48'000 franchi o meno mentre il 29% ha a disposizione 96'000 franchi o più.

Disponibilità dei media

Agli allievi è stato chiesto di indicare la presenza di media negli spazi comuni della loro abitazione o nella propria stanza e di dispositivi mobili per uso personale in casa (smartphone, tablet e computer portatili). In casa ma non nella propria camera, il 75% degli allievi ha accesso alla televisione, il 67% al PC con internet mentre il 15% al PC senza internet; infine il 56% degli alunni utilizza una consolle. Di fatto, non è stata evi-

denziata una distinzione particolare tra alunni e alunne in tal senso. Considerando la disponibilità dei media per l'uso personale (Figura 1), è emerso che il possesso di dispositivi mobili è maggiore rispetto al possesso di media fissi nella propria stanza. Tra tutti gli allievi, circa 2 su 3 hanno una console portatile e 1 su 4 possiede uno smartphone con accesso ad internet.

Consumo mediatico

Il consumo di TV risulta, in media, maggiore rispetto all'utilizzo di internet e dei videogiochi, sia durante un normale giorno di scuola sia durante un giorno nel fine settimana. Durante un giorno di scuola, è emerso infatti che gli allievi trascorrono in media un'ora davanti al piccolo schermo, 0.7 ore su internet e 0.7 con i videogiochi (Figura 2). Contrariamente, non è stata riscontrata invece una particolare differenza per quanto riguarda la lettura dei libri: infatti sia in settimana sia nel weekend, la percentuale di allievi che indica di leggere dei libri è la medesima (87%). Tuttavia, il tempo dedicato alla lettura dei libri è la metà durante un giorno di scuola rispetto a un giorno nei fine settimana.

Con l'eccezione della TV, i genitori in generale tendono a sottovalutare il consumo mediatico dei loro figli, soprattutto per quanto riguarda internet. In particolare modo, la percezione dei genitori risulta essere significativamente diversa da ciò che indicano gli alunni rispetto alle ore destinate al consumo mediatico durante un giorno non scolastico, rivelando una sorveglianza meno stretta delle attività dei figli nel fine settimana.

È interessante inoltre capire non solo l'entità del consumo mediatico degli allievi ma in egual modo il fine dell'utilizzo dei media. Differenziando tra l'uso dei media a scopo educativo (includere l'informazione e la ricerca scolastica) e l'uso dei media per l'intrattenimento e la comunicazione, è emerso che internet è piuttosto un mezzo di educazione mentre la TV e – in maniera più evidente – i videogiochi vengono usati soprattutto per l'intrattenimento.

Esperienza familiare: regolamentazione del consumo mediatico

L'uso dei media a scopo educativo o per l'intrattenimento può essere legato ad una regolamentazione del consumo mediatico da parte dei genitori. Per questo motivo, abbiamo chiesto sia agli allievi sia ai genitori se in casa vi fossero regole precise legate ai media ed al loro utilizzo. Il sondaggio evidenzia che la TV è il

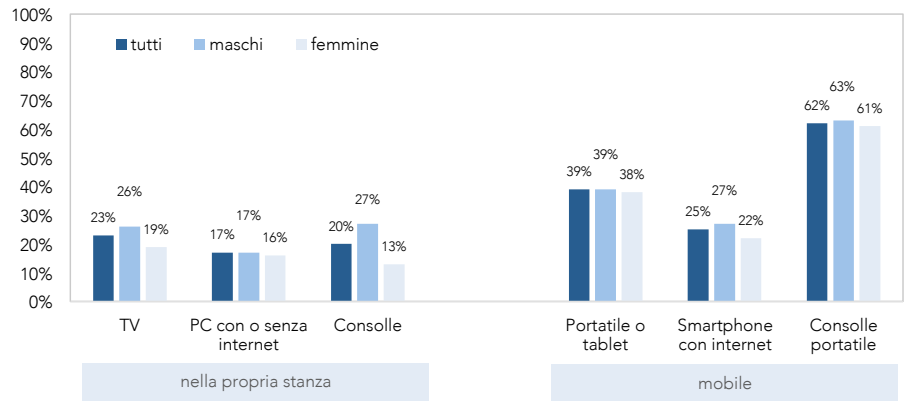


Figura 1: Disponibilità dei media per l'uso personale

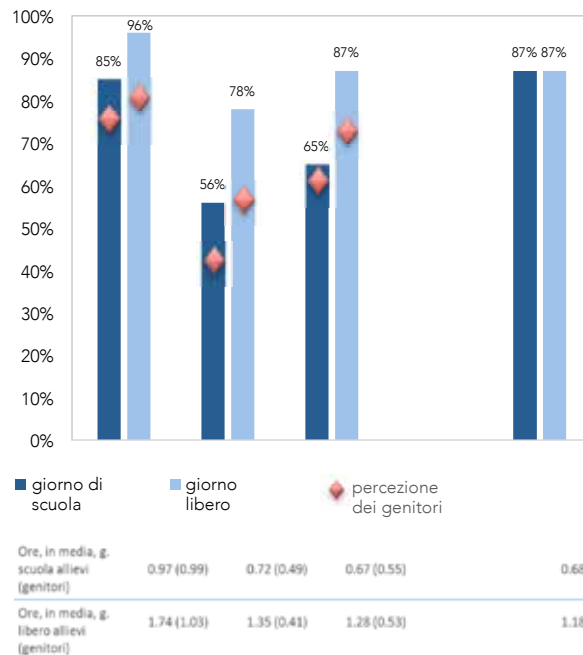


Figura 2: Consumo mediatico degli allievi e percezione dei loro genitori

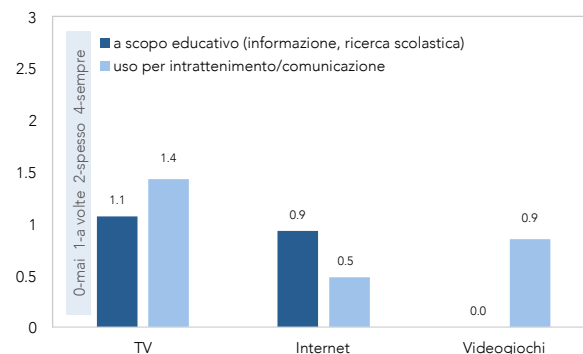


Figura 3: Consumo mediatico degli allievi diviso per contenuto

Buono RailAway FFS per un massimo di
CHF 300.-
 (fino a esaurimento scorte)
 Contributo massimo alle spese di pernottamento, a notte
CHF 400.-




Incontro con un'altra lingua

Gita scolastica PLUS è un'occasione di incontro e di scambio tra due classi di regioni linguistiche diverse. Il principio è semplice: fate visita con i vostri allievi a un'altra classe che vi fa scoprire la sua regione oppure ospitate una classe e le fate da guida. Un modo per avvicinare gli allievi a un'altra cultura e allacciare contatti e amicizie al di là delle frontiere linguistiche.

Registrazione sul sito www.ch-go.ch/gitascolasticaplus



 Schweizerische Eidgenossenschaft
 Confédération suisse
 Confederazione Svizzera
 Confederaziun svizra

 EDK | CDIP | CDPE | CDEP |
 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
 Confédération suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
 Conferenza Svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
 Conferenza svizra dals directors chantunals da l'educaziun publica

 SBB CFF FFS

 Sophie und Karl
 Binding Stiftung

 SRG SSR

Allo Zoo di Zurigo con la scuola



osservare – scoprire – imparare

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

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

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

I nostri partner:
 Zürcher Kantonalbank  EWZ  Die Mobilier  MIGROS

ZOOH!
 ZÜRICH

mezzo di comunicazione più regolamentato da parte dei genitori, seguito dai videogiochi e internet.

Si nota inoltre che nella maggior parte dei casi (61%) esistono delle discrepanze tra la quantità di regole presenti in casa, indicate dagli allievi, e quelle riportate dai rispettivi genitori. Nello specifico, nel 29% dei casi gli allievi percepiscono meno regole per la visione del piccolo schermo rispetto a quelle indicate dai genitori, nel 47% dei casi questa differente percezione è relativa all'uso di internet e nel 36% dei casi all'uso dei videogiochi. L'uso dei media a scopo educativo aumenta, in modo significativo, in parallelo con la regolamentazione del consumo mediatico, anche se la relazione risulta piuttosto debole. Infine, non è stata evidenziata nessuna relazione significativa tra la regolamentazione del consumo mediatico e l'uso dei media per l'intrattenimento.

Intensità dell'uso dei media e correlazione con il rendimento scolastico e comportamento sociale

Il rendimento scolastico degli allievi è stato determinato tramite la media dei voti finali ottenuti per ogni allievo dall'Ufficio delle scuole comunali. Il comportamento sociale invece è stato misurato tramite un elenco di domande sul comportamento degli allievi in classe, per esempio se essi picchiano, ignorano o minacciano altri compagni di classe.

I risultati suggeriscono che il rendimento scolastico e il comportamento sociale in classe peggiorano in modo significativo con l'aumento del consumo mediatico. Questo è evidente sia per gli alunni sia per le alunne. Il rendimento scolastico peggiora soprattutto in relazione ad un maggiore consumo dei media per l'intrattenimento (per esempio guardare dei cartoni animati, giocare online). In ogni caso, però, il rendimento scolastico non sembrerebbe migliorare con un maggiore consumo dei media a scopo educativo (per esempio guardare dei documentari, usare internet per ricerche scolastiche).

Conclusione e prospettiva

Il presente sondaggio ha permesso di ottenere risultati interessanti e rappresentativi sull'uso dei media, sul rendimento scolastico e sul comportamento sociale degli alunni in Ticino. Ripetendosi ogni anno fino al 2019, è attualmente in corso il secondo sondaggio nelle classi di quinta elementare. Una raccolta dei dati su più anni permette non solo di indagare lo sviluppo del con-

sumo mediatico e il rendimento scolastico degli allievi in Ticino ma anche di trarre conclusioni sulla causalità nella relazione dei fattori in considerazione.

Inoltre, quest'anno, sono state selezionate dieci classi per condurre delle analisi di dinamiche di gruppo. Tramite un breve supplemento al questionario – sempre in forma anonima – verranno raccolti dei dati sulle relazioni di amicizia in classe. I dati permetteranno di analizzare se queste relazioni sono legate ad eventuali similarità nel consumo mediatico, nel rendimento scolastico e nel comportamento sociale degli allievi o meno.

A conclusione di questo breve resoconto, vorremmo cogliere l'occasione per ringraziare l'Ufficio delle scuole comunali ma soprattutto gli insegnanti, gli allievi e i genitori coinvolti in questo studio longitudinale per averci fornito la possibilità di indagare fenomeni legati allo sviluppo scolastico spesso discussi ma raramente studiati in modo rigoroso sul nostro territorio.

La piattaforma «L'energia come materia d'insegnamento» di SvizzeraEnergia aiuta gli insegnanti a trattare il tema dell'energia nelle lezioni. Il sito web fornisce numerosi spunti per una lezione carica di energia.



L'energia fa scuola

L'energia occupa un ruolo fondamentale nella vita quotidiana, per questo motivo è importante sensibilizzare per tempo le future generazioni sui temi dell'energia. La scuola dell'obbligo è il luogo giusto per veicolare le prime conoscenze sulle energie rinnovabili e sull'efficienza energetica e per creare la consapevolezza di quanto sia prezioso il bene dell'energia. Trattandosi tuttavia di un tema complesso, l'Ufficio federale dell'energia (UFE) nell'ambito del programma SvizzeraEnergia gestisce l'ampia piattaforma per gli insegnanti «L'energia come materia d'insegnamento».

Uno strumento attrattivo per il personale docente

Il sito internet contiene un'ampia raccolta di materiale didattico e di spunti specifici per le lezioni e si pone come un importante strumento per il personale docente. «Il sito web viene costantemente perfezionato e ha lo scopo di aiutare gli insegnanti a preparare lezioni interessanti sul tema dell'energia e di fornire loro gli spunti per trattare il tema dell'energia nelle lezioni», afferma Kornelia Hässig, esperta in formazione e formazione continua all'UFE. «Per esempio è prevista la

pubblicazione di schede informative e proposte concrete di lezioni».

Progetti con partner

SvizzeraEnergia sostiene nella scuola dell'obbligo anche progetti di partner che, per esempio, offrono «lezioni energetiche» o realizzano nuovi materiali didattici e nuove offerte didattiche sul tema dell'energia. «Con i diversi progetti di lezioni puntiamo ad avere il maggior numero possibile di offerte valide per i docenti affinché già i giovani siano informati sull'efficienza energetica e sulle energie rinnovabili e abbiano alcune nozioni in merito alla strategia energetica 2050», dice Hässig.

Lezioni orientate all'esperienza

Se i docenti non sono esperti di tematiche relative all'energia possono approfittare delle offerte di terzi che si recano nella classe oppure danno «lezioni energetiche» all'esterno.

☞ Il fatto che il tema dell'energia sia adatto per tutti i piani scolastici è dimostrato anche dalla lezione energetica della Fondazione svizzera per la pratica ambientale (Pusch). Insegnanti con una formazione specifica in

materia di ambiente visitano la classe.

☞ Un'altra offerta per le scuole è stata approntata da myclimate con i «Pionieri del clima e dell'energia». Gli alunni e le alunne si confrontano a livello sperimentale e in modo interattivo con il tema della protezione del clima e dell'utilizzo sostenibile dell'energia. Essi inoltre vengono stimolati ad attivarsi in prima persona.

☞ «E-detective – Il caso dell'energia scomparsa» è un divertente progetto didattico per la scuola media ideato per stimolare la partecipazione attiva dei ragazzi alla problematica energetica. Da veri e propri detective dell'energia gli studenti effettuano un sopralluogo dell'edificio scolastico e rilevano dati utili alla diagnosi energetica dello stabile. Stimano il potenziale di risparmio energetico grazie all'impiego dell'energia solare, all'ottimizzazione dell'efficienza energetica e a comportamenti più sostenibili e presentano i risultati all'ente gestore dell'edificio scolastico.

L'aula sulle rotaie

Un interessante approccio al tema viene offerto anche dal «Treno scuola e scoperta delle FFS», sostenuto da SvizzeraEnergia, che compie una tournée in Svizzera all'insegna dello slogan «Responsabilità». Nell'aula sulle rotaie gli alunni e le alunne di età compresa tra 11 e 16 anni si confrontano con i contenuti legati ai temi dell'energia, della sicurezza e della mobilità. Lo scopo primario del treno consiste nel trasformare in un evento la materia didattica e nel fornire gli stimoli per chiedersi il perché delle proprie azioni.

Foto: SBB AG

RICERCA FACILITATA

Nel sito web di SvizzeraEnergia per gli insegnanti troverete le offerte proposte nel testo a titolo esemplare e molte altre. La sezione «Banca dati con risorse didattiche» presenta una vasta banca dati e una dettagliata descrizione di materiali e offerte, con commenti didattici e collegamenti ai link. Nella maschera di ricerca si possono cercare

categorie come libri, giochi didattici o settimane di progetti. Una prima selezione di libri («Media consigliati») aiuta a farsi un quadro generale. Provate la nostra piattaforma, trovate nuovi spunti e offriteci i vostri consigli per aiutarci a migliorare costantemente il nostro sito web.

www.svizzeraenergia.ch/formazione



La nostra scuola è... come un albero

Raffaele Beretta Piccoli, docente presso la Scuola media di Agno

Che cos'è una scuola? Un luogo d'insegnamento, di lavoro, di educazione; meno istintivamente forse la descriveremmo come un "albero". Eppure è esattamente questa l'immagine scelta dalla Scuola media di Agno per parlare di sé: si tratta di una riflessione approfondita, di un momento in cui la comunità educativa della scuola ha voluto fermarsi, per guardare al proprio lavoro e per approdare anzitutto a una coscienza più chiara del presente. Quasi spontaneamente, da queste riflessioni sono emersi i tratti di un progetto educativo condiviso che orienterà il lavoro della sede fino al 2018. L'occasione per questo importante bilancio è stata offerta dal "Progetto educativo d'istituto" (PEI), iniziato nel 2012 con un'inchiesta che ha coinvolto tutti i docenti della scuola, ed è poi proseguito per un anno. Risultato di questa riflessione, un documento scritto presentato ad allievi, famiglie e autorità nell'ottobre del 2013. Un'impressione ha accomunato di primo acchito coloro che ne hanno sfogliato le pagine: lo stupore per la ricchezza e il numero di attività educative che costellano l'anno scolastico della sede. Proposte nate in tempi e contesti diversi che sotto la lente del PEI hanno mostrato in modo ancora più evidente le loro potenzialità, unitamente a possibili margini di miglioramento.

L'idea dell'albero

Ma andiamo con ordine. La Scuola media di Agno è nata nel 1971 quale ginnasio; oggi è la seconda sede più frequentata del Cantone. Comprende una sezione di scuola speciale, conta sull'assidua collaborazione dell'Assemblea dei genitori e sul sostegno delle Autorità comunali della regione, riunite nella Commissione intercomunale della sede. Quasi 600 allievi, 60 docenti, un edificio molto grande... Proprio qui, lungo i suoi corridoi e nelle sue aule prende forma quell'albero scelto per raffigurare il Progetto educativo d'istituto. Un albero strutturato in tre grandi rami, che rappresentano gli obiettivi primari del lavoro educativo. Ognuna di queste aree sviluppa, a suo modo, una riflessione sul ruolo della scuola per rapporto alla società di oggi, articolandosi in una serie di rami minori, che rappresentano nove obiettivi strategici, nove linee che orientano in termini più dettagliati il lavoro della comunità educativa. Da essi, infine, pendono i frutti: i momenti educativi veri e propri, che vedono il docente in prima linea nella relazione con i suoi allievi.

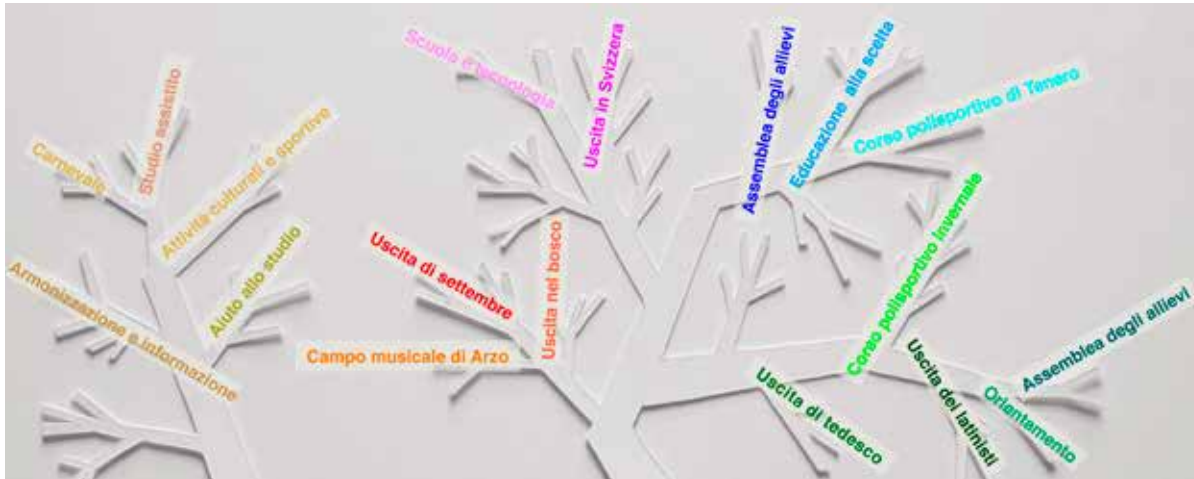
Il primo ramo: "insegnare"

Entriamo nel merito. Il primo ramo dell'albero rappresenta il lavoro dell'"insegnare", la sana trasmissione della cultura, associata alla ricerca di una didattica efficace. E da esso pende una gran varietà di frutti, di attività svolte fuori e dentro le aule, che accompagnano il momento fondamentale del lavoro scolastico: la lezione ordinaria. Descriviamo brevemente alcuni di questi frutti partendo dagli allievi di prima media, che affrontano un passaggio delicato della loro crescita: l'entrata nel nuovo ordine di scuola, infatti, non comporta solo un incremento del carico di lavoro, ma anche l'onere di adattarsi alle esigenze sempre più specifiche di ciascuna materia. L'ambientamento nella nuova realtà deve essere rapido, per consentire agli allievi un decollo leggero verso l'affascinante avventura della scuola media, arginando il rischio di un accumulo di lacune. Per rispondere a questa esigenza, così propria al ramo dell'"insegnare", ogni sezione di prima media ha a disposizione il cosiddetto "aiuto allo studio", un momento di lavoro settimanale, situato al di fuori dell'orario scolastico, che pone gli allievi in contatto con un docente per affinare il metodo di lavoro e l'organizzazione dello studio personale. Ma il perfezionamento del metodo non si esaurisce certo in prima media: per questa ragione, l'Assemblea dei genitori offre a tutte le classi un'ora settimanale di studio assistito, una preziosa occasione di sostegno al lavoro squisitamente scolastico.

Sempre al ramo della trasmissione della cultura appartengono alcune gite che, nella loro struttura di base, si ripetono ogni anno. Le seconde medie, in particolare, hanno il privilegio di trascorrere tre giorni di uscita in Svizzera, per dare concretezza a quanto studiato durante le lezioni di geografia e di storia; mentre le classi quarte sono coinvolte in due uscite di una giornata, anch'esse strettamente legate al lavoro affrontato in classe: la visita di una città svizzera, nella quale gli allievi sperimentano concretamente l'uso del tedesco e l'uscita culturale dei latinisti ad "Augusta Raurica". Tutte occasioni, quelle di questo primo ramo, pensate per favorire nell'allievo – citiamo dal documento PEI – "la comprensione della complessità del mondo".

Il secondo ramo: "educare"

Il secondo ramo messo a fuoco grazie al lavoro del PEI rappresenta l'educazione alla convivenza civile, fondata sui valori condivisi, quali la pace, la libertà e così via, ma anche sulla capacità d'instaurare un confronto co-



struttivo con chi ha opinioni personali diverse dalle proprie. I frutti di questo ramo sono numerosi e rappresentano momenti privilegiati di convivenza e di educazione che ruotano attorno a cinque parole chiave: arte, ambiente, sport, orientamento e responsabilità. Come si è già intuito, questo secondo ramo rappresenta una sfida cruciale della scuola dell'obbligo, una sfida che, anche in questo caso, viene raccolta sulle soglie della scuola media. Proprio lì, infatti, si colloca uno dei frutti che più risultano indelebili nella memoria degli allievi: il campo musicale ad Arzo, una "due giorni" incentrata sull'arte, nella quale gli allievi costruiscono e provano strumenti, sperimentano attività di danza e uso della voce, scoprendosi tra loro e scoprendo tratti di culture vicine e lontane. Altro frutto di questo ramo, l'"uscita nel bosco": una giornata che spinge, sempre gli allievi più giovani, in prima linea nel riordino dei boschi e in attività di sensibilizzazione che si legano strettamente al lavoro affrontato nelle lezioni di scienze. Destinata invece alle classi seconde, un'attività di sensibilizzazione all'uso responsabile delle nuove tecnologie, che intende educare al rispetto di sé e del prossimo.

Veniamo ora allo sport, un'area di lavoro e di divertimento, le cui potenzialità educative sono note a tutti. Due i momenti privilegiati di attività sportive, destinati agli allievi di terza e di quarta media: i primi vivono tre giorni di campo sportivo a Tenero per provare sport più o meno noti in un'atmosfera di educazione al fair-play; i secondi vivono una settimana polisportiva invernale che unisce lo "stare assieme" alla sensibilizzazione verso i rischi della montagna.

Un'ultima sezione di questo ramo apre uno scorcio verso l'età adulta: l'educazione ai valori, infatti, non è integrale se non considera l'allievo anche come un futuro membro attivo della società. Qui prendono posto le attività di orientamento, che trovano la loro fondamentale collocazione nel secondo biennio: alle terze è dedicata, tra l'altro, una giornata di stage, mentre l'ultimo anno di scuola obbligatoria vede l'allestimento di una "mini-espofessioni" interna alla sede, animata dai rappresentanti del mondo formativo post-scuola media e associata ad attività che gettano luce sulla ricerca di una professione e sulla preparazione dei relativi documenti. Molto significativa, soprattutto ai fini dell'educazione alla cittadinanza e della civica, è poi l'esperienza dell'Assemblea degli allievi, il cui Comitato è composto di rappresentanti eletti in ogni classe del secondo biennio. Proprio a un'iniziativa di tale organismo si deve un ultimo frutto di questo ramo: la festa di Carnevale, che negli ultimi anni ha visto impegnati allievi, genitori e docenti in una risottata comune e in un concorso di maschere all'insegna del rispetto e del sano divertimento.

Il terzo ramo: "stare bene"

Viene da ultimo il terzo ramo che, in fondo, costituisce una premessa ai primi due: esso rappresenta l'impegno a costruire una comunità educativa (docenti e allievi) radicata in un clima di benessere e armonia. Una particolare attenzione è nuovamente riservata agli allievi più giovani: per evitare "scossoni" nel passaggio al nuovo ordine di scuola, tra i frutti di questo ramo si può



menzionare l’“armonizzazione”, ovvero la visita dei ragazzi di quinta elementare che comprende varie attività di scoperta del futuro “posto di lavoro”. Appena iniziato l’anno scolastico, gli alunni delle prime sono coinvolti dal docente di classe in una gita culturale che unisce i fini culturali all’esigenza di favorire la prima socializzazione. Tutto il percorso di scuola media è poi ritmato da momenti d’incontro e d’informazione che rappresentano occasioni privilegiate di coordinamento e di scambio tra le famiglie, gli insegnanti e la Direzione della scuola.

E i frutti acerbi...

Allo sguardo attento del PEI non sono sfuggiti alcuni obiettivi ancora poco perseguiti, alcuni “frutti acerbi” o “rami spogli” che, subito, sono stati inseriti in agenda per il lavoro dei prossimi anni. Si tratta di tre elementi che citiamo direttamente dal documento: occorre “cercare delle opportunità d’intervento che permettano di attuare una reale differenziazione pedagogica”; “creare

condizioni che favoriscano la collaborazione spontanea tra docenti” e “aprire una riflessione per promuovere il benessere (personale e professionale) del docente. Come si vede, si tratta di tre questioni “di peso” che il gruppo di lavoro PEI intende affrontare, da qui al 2018, singolarmente, per consentire un lavoro più meditato e approfondito. La scelta del primo obiettivo strategico da affrontare spettava al Collegio dei docenti ed è caduta sul tema del benessere. Già lo scorso anno, il gruppo di lavoro ha organizzato una serie d’incontri e di dialoghi con i docenti della sede per sondare in modo più dettagliato le esigenze e per raccogliere suggerimenti sulle possibili strade da percorrere. È stata ad esempio già sperimentata l’organizzazione di un aggiornamento interno alla sede che, sotto la guida di una formatrice specializzata, ha affrontato i temi della costruzione del gruppo e della prevenzione di stress e burnout applicando – qui sta l’aspetto più innovativo – tecniche di danza-movimento terapia. Come a dire che chi sa dove andare... è già a metà del cammino!

Direttore responsabile
Emanuele Berger

Redattrice responsabile
Cristiana Lavio

Comitato di redazione
Rita Beltrami
Spartaco Calvo
Michela Crespi Branca
Matteo Ferrari
Andrea Gianinazzi
Brigitte Jörimann Vancheri
Leonia Menegalli
Giorgio Ostinelli
Daniele Parenti
Alma Pedretti
Luca Pedrini
Raffaele Regazzoni
Daniele Sartori
Massimo Scarpa
Michele Tamagni

Segreteria e pubblicità
Sara Giamboni
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11
fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico
CSIA – Lugano
www.csia.ch
Kyrhian Balmelli
Cheyenne Martocchi
Pamela Mocettini
Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione
Salvioni arti grafiche – Bellinzona
www.salvioni.ch

Tasse
Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)
Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

