

scuola ticinese

Tempo, tempi



- 3 | Tempo, tempi
- 5 | Il tempo tra accelerazione e lentezza
- 12 | I tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento
- 19 | Un viaggio nel tempo: vivere e costruirsi dentro e fuori dalla scuola
- 25 | La percezione del tempo nell'età evolutiva. Riflessioni psico-pedagogiche per non rimanere intrappolati nel mito del "tutto e subito"
- 31 | La didattica del tempo storico nella scuola media
- 37 | Il nostro tempo è questo e non un altro
- 41 | La conciliazione dei tempi professionali, familiari e personali
- 47 | Di buon passo. Il tempo della scoperta fuori dall'aula: il viaggio lento nei percorsi scolastici

Tempo, tempi

Claudio Biffi, collaboratore scientifico presso la Divisione della scuola

Il lettore attento ricorderà che l'ultimo numero di *Scuola ticinese* era dedicato all'architettura e agli spazi educativi. Proporre il 'tempo' quale tema degli approfondimenti che compongono questo nuovo numero della rivista può allora apparire come una scelta scontata... oppure come una scelta obbligata.

La fisica ci ha infatti mostrato che le due variabili – spazio e tempo – sono dipendenti l'una dall'altra. E sempre la fisica ci ha mostrato che non esiste un tempo assoluto e universale; piuttosto, esistono dei tempi relativi. Anche le neuroscienze cognitive lo stanno appurando con progressiva certezza. Arnaldo Benini, professore emerito di neurochirurgia e neurologia presso l'Università di Zurigo, afferma in un suo recente saggio che il tempo non è un attributo dell'universo che noi percepiamo, ma è una costruzione soggettiva, prodotta da aree del cervello che i ricercatori stanno localizzando sempre più con precisione¹.

Ritornando a *Scuola ticinese*, l'esistenza di una molteplicità di tempi, che scandiscono lo scorrere – lento o veloce – delle nostre vite è una considerazione che appare con regolarità nei contributi raccolti in questo numero.

Molteplici sono i tempi di apprendimento per la pedagogia, come afferma Edo Dozio; molteplici sono le linee del tempo che descrivono l'andamento della Storia per la storiografia, come mostrano Maurizio Binaghi, Daniele Bollini e Pasquale Genasci; molteplici sono le temporalità che il docente è chiamato ad affrontare nella sua quotidiana attività di progettazione didattica e di insegnamento, come indicano Veronica Simona Benhamza e Livia Radici Tavernese; molteplici e spesso difficilmente conciliabili sono infine i tempi della vita professionale, della vita familiare e della vita scolastica per il sociologo Francesco Giudici.

Il tempo nel quale viviamo e agiamo non è dunque mai uno e univoco, ma è sempre plurimo. E la sua percezione varia a dipendenza di chi lo vive, dove e quando. Anche l'età influisce sul modo di percepire il tempo, come spiega nel suo contributo Alberto Pellai in riferimento all'adolescenza; un tempo che per lo psicoterapeuta dell'età evolutiva è caratterizzato da una forte focalizzazione sul *qui* e sull'*ora*.

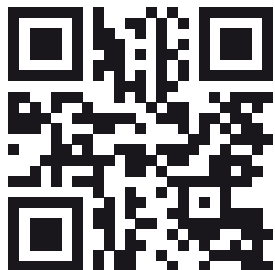
Ma gli articoli proposti in questo ultimo numero del 2017 della rivista offrono una seconda chiave di lettura. Il tempo si modifica nel tempo; o meglio, alcuni autori, pur occupandosi di temi diversi, osservano che il nostro, rispetto al tempo dei nostri padri, nonni o antenati, è un tempo più rapido, frenetico e accelerato. Matteo Nota, fisico e professore liceale di fisica, lo rileva ripercorrendo la storia delle teorie e dei metodi sviluppati dall'uomo per misurare il tempo; Giovanni Lombardi, orientatore scolastico e professionale, lo osserva riflettendo sui

- 53 | L'Isola dei conigli: l'isola che c'è
- 59 | Apprendere, creare, osservare: vivere il Museo Hermann Hesse da protagonista
- 65 | Il matrimonio che non voglio. Matrimoni forzati in Ticino
- 68 | Direttiva sull'adozione di provvedimenti sanitari nelle scuole e Progetto di accoglienza individualizzato (PAI)

Note

¹ Benini, A. (2017). *Neurobiologia del tempo*. Milano: Raffaello Cortina editore.

4 |



Scansionare il codice QR
per visualizzare il video
realizzato da
Manuele Rezzonico.
4° anno di grafica – CSIA

mutamenti che stanno modificando il mondo della formazione e del lavoro; anche Claudio Visentin, ragionando sul viaggio e sui tempi del viaggio scolastico, arriva a conclusioni analoghe.

Volutamente aperta e vaga, l'indicazione tematica scelta per questo nuovo numero di *Scuola ticinese* ha permesso di raccogliere una serie di contributi molto diversi (nell'approccio, nella materia e nello stile) che, tuttavia, sembrano condividere i tratti comuni che si è fin qui cercato di mettere in evidenza.

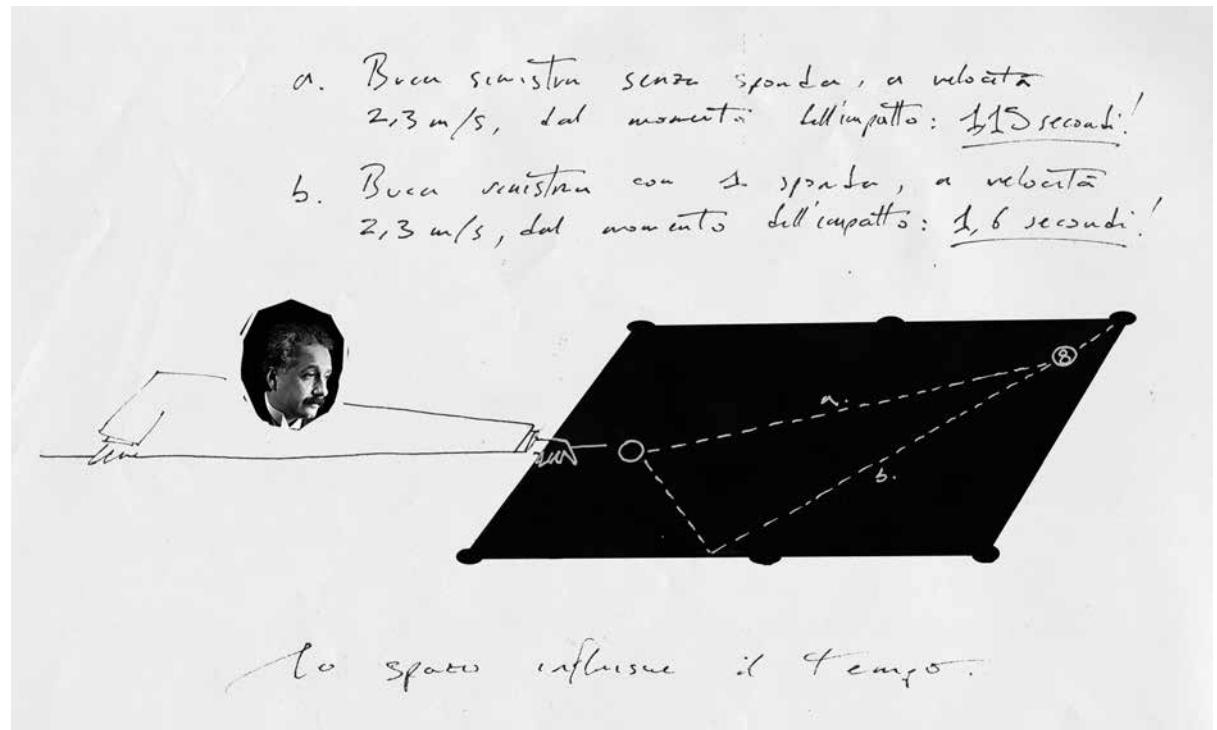
Di più non si vuole però anticipare e lasciamo il lettore al tempo della lettura con una riflessione – quasi una provocazione – tratta dalla sceneggiatura di *Beat the Devil* (“Il tesoro dell’Africa”). Un film di John Huston, che nel 1954 aveva affidato la stesura dei dialoghi a Truman Capote: “*Tempo, tempo, che cos’è il tempo? In Svizzera si fabbrica, in Francia è fermo, in Italia lo sprecano, in America dicono che è denaro e in India non esiste. Per me il tempo è una truffa*”.



Il tempo tra accelerazione e lentezza

Matteo Nota, docente di fisica presso il Liceo cantonale di Bellinzona

| 5



"Spazio-tempo"

Manuele Rezzonico

4° anno di grafica – CSIA

Da bambino frequentavo una scuola elementare dell'*arrondissement* più centrale di Lione. Il quartiere, all'epoca, era molto popolare e accoglieva principalmente artigiani, operai e migranti di ogni origine. È un fatto strano, che oggi mi stupisce, quanto nitidi siano ancora i miei ricordi della nostra aula mentre dei laboratori frequentati all'università, solo con molta fatica la mia memoria ricostruisce immagini ridotte a puzzle incompleti e sfocati. Gli odori: spugna umida, inchiostro, legno e vapori penetranti di solvente che avvolgevano la maestra quando entrava in aula con schede appena sottratte al ciclostile ad alcool. Sul muro c'erano diverse cartine geografiche di gran formato. Su quella politica, una macchia arancione sproporzionata rappresentava l'Unione Sovietica (e c'erano due Germanie). Ero seduto in seconda fila, per mia fortuna vicino alla finestra. Non che mi annoiassi durante le lezioni, non che volessi ammazzare il tempo. No, ero un bimbo tranquillo e concentrato. Ma sentivo spesso il bisogno di vagare con la mente tra alberi, nuvole e tetti della città, ogni volta che nella lezione il significato di qualcosa mi stava per sfuggire. La voce della maestra rimaneva accesa in sottofondo fin quando nella mia mente non ritrovavo questa appagante sensazione di chiarezza.

Non sempre però riuscivo a ristabilire la pace tra i miei pensieri. Mi rivedo con un fiammifero in una mano e

una matita nell'altra. Mi applicavo a fare dei trattini spostando il piccolo pezzo di legno per scoprire quanti potevo allinearne nella larghezza della scrivania. Stavamo misurando. Ma perché la maestra non ci lasciava usare la riga? Erano solo pasticci premeditati... e difatti, una discussione accesa è scaturita quando siamo tutti arrivati all'ultimo trattino: il fiammifero era troppo lungo. Qualcuno ha proposto di romperlo per farlo coincidere esattamente con lo spigolo del tavolo. Ma quanto avrebbe misurato il pezzo rimasto in mano? La lezione non finiva qui. Stavo già vagando tra le nuvole mentre in sottofondo, la voce della maestra parlava di moto apparente del Sole, di stagioni e compleanni. Come misurare il tempo? Come afferrare un secondo o un minuto con una mano per fare lo stesso gioco d'allineamento con la matita? E poi, che tipo di matita ci vorrebbe? Dove mettere i trattini? Senza orologio, come scoprire quanto tempo dura il volo di un uccello tra due grondaie, la ricreazione o questa lezione? È indubbio che vediamo il Sole compiere un giro in 24 ore, che un'ora è fatta di 3600 secondi e sono ben 86400 secondi al giorno, *per definitionem*. Così, un pendolo che perde un millesimo di secondo ad ogni oscillazione avrà accumulato quasi un minuto e mezzo di ritardo alla fine della giornata. Come sapeva il primo orologiaio che un secondo del suo orologio durasse proprio un secondo?

La questione di chi fu il primo orologiaio è chiaramente retorica e non ha un vero valore storico, come tante domande su “il primo uomo o la prima donna che...”, ma ci può servire da guida, se non per capire cosa sia il tempo, perlomeno per capire meglio il nostro tempo misurato, controllato, il tempo quantità. Furono gli orologiai tedeschi ad inventare quel piccolo meccanismo conosciuto oggi con il nome tecnico di *stackfreed* e che permette con una piccola lamina flessibile di gestire la scarica di una molla. In Francia, nello stesso periodo, è apparso il cosiddetto conoide o *fusée* per risolvere lo stesso problema. Queste invenzioni hanno permesso di fare un salto importante verso la miniaturizzazione e di costruire orologi da tasca già nel corso del Quattrocento¹. Questi meccanismi, per quanto ancora molto imprecisi, davano un’indicazione del tempo approssimativa ma perfettamente adeguata allo stile di vita quotidiana dell’epoca, che non imponeva ritmi stretti né troppo rigore nella puntualità. La ricerca della precisione, che progredì nei secoli successivi, non fu una risposta ad un bisogno emerso dalla società civile. Raggiunse nel Seicento un livello notevole, quando ancora un artigiano, un contadino o un commerciante avrebbero sbarrato gli occhi sentendo l’espressione “non ho il tempo di...”, nata con la rivoluzione industriale circa 150 anni dopo le ricerche decisive del fisico olandese Christiaan Huygens. E siamo arrivati a questo punto a colui che mi piace ritenere come il primo orologiaio, non per rispetto scrupoloso della verità storica, ma per la risposta che la sua opera permette di formulare alla nostra domanda: “come sapeva che un secondo del suo orologio durasse proprio un secondo?”.

Nel suo libro sul tempo, Carlo Rovelli² ci ricorda un’affermazione ampiamente condivisa a partire dalle ricerche di Alexandre Koyré, sulle caratteristiche della misura del tempo che la distinguono dalla misura di altre grandezze fondamentali. Per misurare una lunghezza, mi basta un fiammifero; posso decidere arbitrariamente che questo oggetto pesa un’unità e tenermelo fermo su un piatto della bilancia per fare un confronto con qualsiasi altro oggetto. Ma *un secondo*? Anche se potessimo afferrarlo, ci sfuggirebbe immediatamente dalle mani per lasciare spazio a un nuovo presente. La misura del tempo richiede perciò il confronto con un fenomeno uniforme come lo svuotamento di una clessidra, oppure ciclico o periodico come il moto apparente del Sole o l’oscillazione di un pendolo.

Ci vuole la certezza che subito dopo ogni secondo ne nascerà un altro, sempre identico al precedente, che la stessa quantità d’acqua fluisca in tempi uguali o che il pendolo impieghi lo stesso tempo per compiere le sue oscillazioni. Il secchiello bucato che Galileo Galilei avrebbe usato come orologio per alcune sue esperienze non si svuota in modo uniforme, ma le sue dimensioni potrebbero averne fatto uno strumento abbastanza preciso per corroborare le sue ipotesi sul moto naturalmente accelerato. Per scoprire la forma esatta che deve avere un contenitore per garantire uno svuotamento regolare, servono le equazioni di una fisica sofisticata che lo scienziato pisano non poteva conoscere. Per disegnare un orologio, ci vuole una teoria fisica nella quale la variabile *tempo* sia già implementata a priori come un flusso uniforme che trascina con sé l’universo dei fenomeni. *À défaut*, la premessa sarà un’intuizione, un atto di fiducia o un assioma che definisca – come lo fece Albert Einstein – il tempo come ciò che misura l’orologio. In tutti i casi, la misura del tempo ci rimanda un sapore di procedura autoreferenziale.

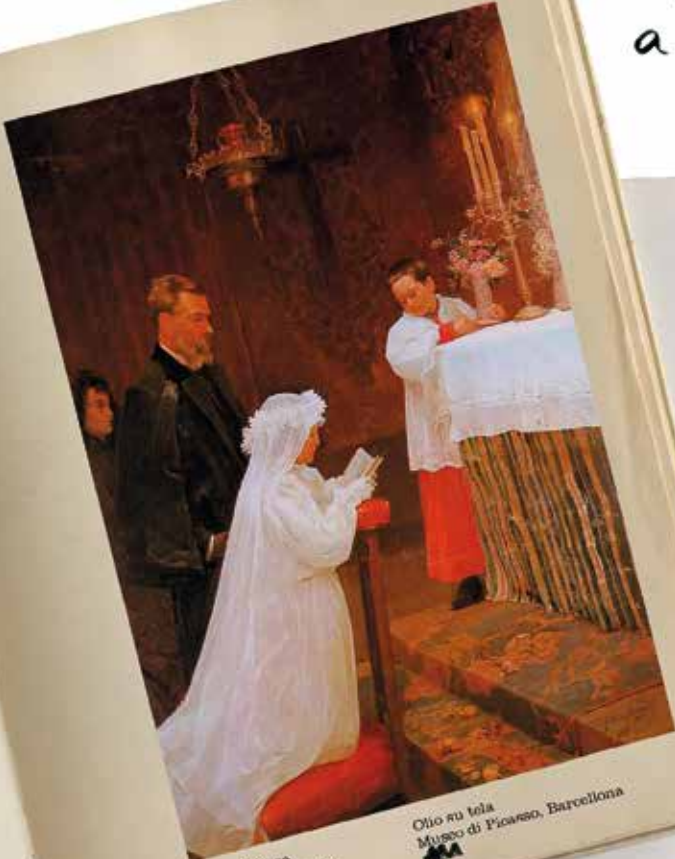
La distanza temporale che separa Huygens da Galileo non è, tutto sommato, così importante: circa cinquant’anni. Ma questi decenni, inseriti in un secolo che ha scombuscolato la nostra visione del mondo e, come conseguenza diretta, del nostro statuto esistenziale come umani, scavalcano una linea di demarcazione decisiva sul piano scientifico. Si parla spesso di Huygens come uno dei primi fisici “compiuti”; per ciò che riguarda alcune sue teorie, era in diretta competizione con Isaac Newton. Non che il contributo di Galileo sia da ridimensionare e ancora meno da sminuire il valore scientifico del suo pensiero, ma s’intende ricordare con ciò che il fisico olandese appartenne alla prima generazione di scienziati ad avere in mano teorie fisiche nel senso moderno del termine e in particolare, per quello che ci interessa, una meccanica razionale a buon punto di maturazione. Galileo non ha mai *dimostrato* l’isocronismo del pendolo partendo dall’osservazione di un candelabro sospeso nella cattedrale di Pisa. Per isocronismo s’intende in questo caso il fatto che il tempo impiegato per compiere un’oscillazione non dipende dalla sua ampiezza, ossia da quanto “piccola” o “grande” sia. Sono ovvie le prospettive aperte da questa scoperta per la misura del tempo, per quanto Galileo dal vivo non ne vide mai l’applicazione. Quella di Galileo non fu una dimostrazione, ma una profonda intuizione della quale ha cercato conferma con un ra-

Note

¹ Blamont, J. (2001). La mesure du temps et de l’espace au XVII^e Siècle, XVIII^e Siècle, 4, 213, pp. 579-611.

² Rovelli, C. (2017). *L’ordine del tempo*. Milano: Adelphi.

Quale opera è stata
dipinta da Picasso
a 15 anni e quale a
58 anni?



Pablo Picasso
"Prima comunione"

Olio su tela
Museo di Picasso, Barcellona



Pablo Picasso
"Gatto che divora un uccello"
Olio su tela
Museo di Picasso, Parigi

Emma Casella
4° anno di grafica – CSIA

gionamento matematico e una serie di esperienze, peraltro non abbastanza precise per dimostrarne la falsità (o perlomeno l'imprecisione). Fu proprio Huygens, con strumenti teorici adeguati, a dimostrare più tardi che il periodo dell'oscillazione dipende dalla sua ampiezza e che questo isocronismo era solo un'approssimazione per piccoli angoli. Ricordiamoci le conseguenze di un'infima imprecisione della durata dell'oscillazione sull'affidabilità dello strumento. Munito di concetti teorici più robusti, il fisico olandese dimostrò con un ragionamento matematico che l'isocronismo perfetto può essere ottenuto se il peso non si muove lungo un arco di cerchio, come è il caso per un pendolo semplice di lunghezza fissa, ma solo se questo si accorcia o si allunga seguendo una regola molto precisa, in modo tale da descrivere una cosiddetta cicloide. Huygens ha dimostrato quindi, sulla base di una teoria "compiuta",

che era possibile materializzare il tempo teorico della meccanica con un oscillatore perfettamente periodico che segnerà sempre lo stesso secondo, indipendentemente dall'inevitabile smorzamento che avviene in qualsiasi dispositivo.

Perché questo accanimento nella ricerca della precisione in un secolo dove i ritmi non erano assolutamente paragonabili a quelli di oggi? Cosa poteva cambiare nella vita di un onesto cittadino del Seicento il fatto che un orologio prendesse un ritardo di 15 secondi al giorno? Questa è peraltro l'imprecisione stimata per un pendolo semplice che oscilla con un'ampiezza di quattro gradi e "deriva" di circa un grado... La risposta non è da cercare dalla parte dell'onesto cittadino, che non aveva mai espresso il bisogno di organizzare con più rigore la sua agenda, di gestire in modo più efficace – e quindi con un ritmo più denso – i compiti

quotidiani o gli appuntamenti. In primo luogo, come già suggerito, il perfezionamento tecnico dell'orologio è nato da questa ricerca di precisione della misura del tempo inerente alla rivoluzione scientifica: serviva uno strumento che permettesse di confrontare con l'esperienza le nuove teorie sul moto enunciate da Galileo e di dimostrare nel contempo la sua propria precisione come strumento di misura. Citando Koyré³, vediamo che “le ragioni per costruire strumenti corretti per misurare il tempo erano e sono tuttora immanenti allo sviluppo scientifico stesso”. Dal punto di vista sociale, l'orologio di Huygens interessava unicamente il settore della navigazione. Non con lo scopo ultimo di misurare il tempo: i marinai sapevano utilizzare strumenti che permettevano di determinare con una buona precisione l'ora solare in qualsiasi luogo si trovassero. La loro preoccupazione era di determinare la loro posizione in alto mare e la misura del tempo era solo un tramite per dedurre la longitudine dal fuso orario rispetto al porto di provenienza. Per questo, un orologio abbastanza preciso avrebbe dovuto indicare sulla nave l'ora del continente. Per navigare in buone condizioni, si stimava che questo orologio non avrebbe dovuto sbagliare di più di due minuti in due mesi di navigazione e alcuni scienziati lo ritenevano una chimera fino alla metà del Seicento⁴. Il primo test sperimentale di un orologio disegnato da Huygens è stato quindi un viaggio in nave e un confronto con una cartografia ancora così imprecisa da seminare il dubbio sulla perfezione del nuovo meccanismo.

Dalla metà del Seicento ad oggi, sia la società sia la fisica hanno avvertito un cambiamento drastico nell'uso e nelle concezioni del tempo. I tempi di produzione, il controllo degli orari nelle fabbriche, l'apertura e la chiusura quotidiana delle quotazioni in borsa (a questo proposito, si può leggere che le borse asiatiche traggono vantaggi dal fuso orario...) sono invenzioni della modernità sostenute dalla precisione raggiunta nella misura scientifica del tempo. Una modernità che non ha coniato il principio di massimo rendimento, base dell'economia, ma lo ha promosso come paradigma dominante e matrice di una nuova civiltà: nell'Ottocento è diventato d'uso comune l'orologio, mentre la società nel suo insieme stava già adottando un nuovo profilo di comportamenti nella gestione dei ritmi e della puntualità. E questo anche nei rapporti interpersonali. Il tempo quantità, dopo essere stato una conquista ardua della rivoluzione scientifica, si è imposto come

elemento di controllo che ha pervaso la nostra cultura. Sicuramente questa trasformazione storica non si è prodotta senza creare alcuni scollamenti con ciò che chiamerei intanto, con una certa *naïveté*, “la nostra natura umana” e che vorrei illustrare con un altro esempio tratto questa volta da una rivoluzione di un altro tipo. Proprio all'inizio dell'Ottocento, il 9 settembre 1805, è stato ufficialmente abolito in Francia il calendario repubblicano, poco più di dodici anni dopo il decreto della *Convention* che lo aveva imposto per legge. Il calendario rivoluzionario, che doveva essere “una conquista della razionalità sul fanatismo”, con le sue “settimane” di dieci giorni e i suoi mesi formattati a trenta, è stato un fiasco totale. Non si era mai veramente sostituito al calendario gregoriano per sbrigare le faccende quotidiane nella società, e con il tempo era addirittura scomparso anche nella stesura dei documenti ufficiali. Questo fallimento storico del volere imporre ad un'intera nazione una quadratura matematica del tempo ha sicuramente spiegazioni semplici e razionali dal punto di vista di uno psicosociologo o di uno storico, ma mi piace interpretare questa resistenza come una propensione naturale a rifiutare un quadro troppo rigido e razionale per le interazioni sociali, indole che ricondurrei a un sano riflesso di preservazione. Questa tendenza può entrare in conflitto con il bisogno elementare di inserire la propria vita quotidiana, affettiva e sociale in uno schema collettivo basato su principi regolatori condivisi, se tale quadro è percepito come troppo macchinoso o soffocante. La felicità sarà forse un sottile equilibrio tra queste due pulsioni? Sarà proprio questo conflitto interno che la modernità ha reso più acceso e che si vorrebbe chiarire. Noi, eredi cosiddetti postmoderni di questo progetto di società condita di progresso e di positivismo, lo viviamo oggi con un'acutezza mai raggiunta nella nostra storia.

Aristotele scriveva nella sua *Fisica* che il tempo è la misura del moto. Più recentemente, il filosofo Zygmunt Bauman⁵ ha sviluppato nella sua opera una rappresentazione della nostra società basandosi sul modello fisico del liquido: un moto collettivo ininterrotto al quale tutti partecipiamo, ma che sfugge al controllo e alle decisioni del singolo. In un liquido, le forze di coesione tra entità individuali sono indebolite e si formano imprevedibili punti d'accelerazione o di rallentamento, per non parlare d'instabilità o di vortici turbolenti. Il tempo perde la sua uniformità e non ci sono tempi morti, avrebbe potuto dire Aristotele. Attraverso que-

Note

3
Koyré, A. (2000). *Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione*. Torino: Einaudi.

4
Blamont, J. *Op. cit.*

5
Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.

sta metafora fisica, Bauman dipinge un quadro della “postmodernità” nel quale non c’è più stabilità, dove vengono a mancare punti di riferimento. Precarietà del lavoro diventata norma, autorevolezza delle istituzioni sempre più contestata, sentimento d’insicurezza e, nella sfera personale, instabilità delle relazioni, accumulo di esperienze che indeboliscono man mano i rapporti umani svuotandoli d’intimità ed emotività. Quanto la descrizione di Bauman possa essere considerata come troppo pessimista, inadeguata, futurista o già d’attualità è lasciato all’apprezzamento di ognuno. Ciò non toglie che il cittadino della società liquida è una fragile preda dell’ansia e del disincanto, ripiegato su sé stesso, disperatamente narcisista e impossibilitato a proiettarsi nel futuro. Noi docenti siamo quotidianamente confrontati con ragazze e ragazzi di una fascia d’età nella quale queste problematiche possono affiorare e diventare particolarmente acute.

Il tempo misurato ha modificato i nostri comportamenti sociali. Promosso come tempo di controllo di un sistema produttivo, ha subito nella nostra epoca un’accelerazione a tratti caotica e incontrollabile, sostenuta e amplificata dalle nuove tecnologie, mentre i modi di produzione e il rapporto con il lavoro si sono trasformati. Qual è più precisamente il conflitto di cui si parlava sopra? Qual è la posta in gioco? Credo risulti utile un’ultima riflessione su questo punto perché rilevante per l’educazione. Il tempo accelerato, non uniforme e inafferrabile della liquidità rimane un tempo quantità che impone un ritmo e una forma a tutto il tessuto sociale. E accelera quanto più lo misuriamo con precisione: la tolleranza massima di cinque secondi concessa alla metropolitana di Tokyo è in relazione diretta con il ritmo frenetico con il quale i treni si susseguono. Il filosofo François de Smet⁶ descrive il confrontarsi con questa accelerazione, questa proliferazione d’identità “altre” e queste ondate di contingenza tipiche della nostra società come una sfida che il singolo individuo deve affrontare con i propri mezzi. E questa sfida deve essere accettata perché è il prezzo inevitabile da pagare per mantenere un ideale di società aperta e liberale. Per altri invece, il modello di società nel quale siamo entrati è fonte di regresso antropologico⁷. Le basi etiche per assicurare una convivenza in una democrazia liberale sono possibili e sono state delineate da alcuni filosofi⁸, ma questi lasciano in sospeso tutta una dimensione problematica per l’individuo. L’argomentazione di de Smet poggia ampiamente sulle neuroscien-

ze e lo porta ad adottare la tesi dell’auto-narrazione come modalità della nostra memoria per inventare a posteriori, a fatto compiuto, una storia che assicuri una stabilità a ciò che percepiamo come *io*, costruendo una morale personale e un’identità. Il cervello sarebbe per natura una potentissima macchina per confabulare, ricamare storie, schiacciata tra due caos, quello di miliardi di neuroni in attività e quello di un mondo esterno, che per quanto governato da leggi naturali, ci sfugge per la sua complessità e le sue contingenze. Alcuni ricercatori sostengono che la successione dei nostri propri atti non sia collegata da una causalità cosciente, la coscienza sarebbe un epifenomeno, una ricostruzione causale a posteriori, sempre a livello di finzione narrativa. I miei ricordi della scuola elementare non saranno quindi più reali di un sogno? Non importa, può capitare che i sogni siano più nitidi della realtà.

Si sta diffondendo nella cerchia dei fisici teorici la tesi secondo la quale il tempo non esiste⁹, mentre la nostra società globale sta già inventando nuovi campioni per misurare l’accelerazione dei propri flussi: su Youtube vengono caricati in media 300 ore di video al minuto, una proliferazione nella quale è diventato impossibile tracciare una linea di vita. De Smet sostiene che Internet non ha creato il caos, ma lo ha solo svelato, riducendo a una mera illusione qualsiasi progetto di censura. Le possibili traiettorie che dall’infanzia, attraverso l’adolescenza, porteranno alla formazione di un’identità adulta sono ora infinite, sempre meno prevedibili, e per i giovani più vulnerabili è aumentato il rischio d’identificazione con atteggiamenti o sistemi di valori autodistruttivi o pericolosi.

Valori estetici, morale personale e sfera emotiva si costruiscono in stretto contatto con un *io* che identifichiamo nell’atto stesso di inventarne la storia. Ciò rimanda a un tempo che non è esattamente soggettivo: è il tempo della narrazione e del mito, un tempo fisiologico legato alla biologia del cervello e al funzionamento della memoria, un prodotto dell’evoluzione. In fondo, potremmo dire che de Smet rileva un conflitto andato inasprendosi tra il bisogno di tempo della memoria e un tempo che paradossalmente, pur essendo sempre più misurabile, sfugge al controllo individuale e determina in un modo che ci appare sempre più denso e contingente le interazioni sociali. La pressione degli orari, le incombenze impreviste, la sollecitazione continua del consumismo, la proliferazione dell’informazione, la sovrapposizione dei doveri pro-

Note

6 de Smet, F. (2017). *Lost ego, la tragédie du « je suis »*. Paris: Presses Universitaires de France.

7 Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.

8 Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui*. Paris: Folio.

9 Barbour, J. (2005). *La fine del tempo*. Torino: Einaudi. Vedi anche l’intervista a Carlo Rovelli: *Il tempo non esiste?*, RAI filosofia, <http://www.filosofia.rai.it/articoli/roveli-il-tempo-non-esiste/14059/default.aspx>.



I tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento

12 |

Edo Dozio, già capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico nella scuola media e formatore presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

Per la fisica il tempo si confonde con lo spazio e alcuni filosofi sostengono che il tempo non esiste, che è solo un'illusione. Soggettivamente però il tempo è la dimensione nella quale viviamo gli eventi della vita e che induce la distinzione tra passato, presente e futuro. Se il sentimento di vita stessa è per noi intimamente legato al tempo, come potrebbe non esserlo quello della crescita e dell'apprendimento? Insegnare ed apprendere non possono che svolgersi nel tempo, quando esercitiamo attività spontanee o suggeriteci da altri, con ritmi e durate diverse, collettivamente o in autonomia, pubblicamente o privatamente, con continuità, con rotture o con ritmi alterni.

Nella primissima infanzia gli apprendimenti sembrano avvenire spontaneamente secondo tempi e ritmi propri al bambino. L'intervento più o meno consapevole e a volte intenzionale, dapprima dei genitori e di altri poi, si intensifica progressivamente, trasformando i tempi del bambino nei tempi e nei ritmi determinati dalla società e dalle sue regole di funzionamento. Molto è influenzato dall'esterno, ma quando è necessario o utile tenere in considerazione il tempo proprio e altrui nell'insegnamento e nell'apprendimento?

Il tempo e lo sviluppo psicologico

Fin dall'inizio della vita di un individuo i tempi, i ritmi e le priorità dello sviluppo non sono uguali per tutti. C'è chi cresce prima e chi dopo, chi è più tonico e chi meno, chi cammina prima e chi dopo. Lo sviluppo neurologico diventa presto anche sviluppo di capacità psicologiche e cognitive. Quanto gioca il fattore biologico, ereditario o endogeno e quanto gioca l'influenza dell'ambiente, delle stimolazioni esogene? In mancanza di evidenze scientifiche condivise sulla questione di quanto queste individualità siano legate a fattori genetici e quanto agli influssi esterni, ci si trova concordi nell'affermare che l'ambiente è in ogni caso determinante nell'attualizzazione delle potenzialità filogenetiche e ontogenetiche.

Vicende come quella di Victor nell'Aveyron o di Amala e Kemala in India¹ hanno consolidato la convinzione che senza interazioni sociali con i simili non è possibile uno sviluppo psicologico e cognitivo come noi lo conosciamo nella maggioranza dei bambini.

L'attenzione dei genitori alla rapidità, alla "normalità" dello sviluppo del proprio bimbo indica come il tempo sia un elemento di interesse permanente. Quanto lo sviluppo di un bambino sia considerato "normale" è solo la risultante di un rilevamento statistico di una in-

fluenza ambientale media relativa al nostro contesto su una base biologica individuale.

Dal punto di vista pedagogico nasce subito la domanda su quanto lasciare che lo sviluppo avanzi per conto suo, in modo "naturale", e quanto invece sia utile, necessario o indispensabile influenzare questo sviluppo "spontaneo" con degli interventi che potremmo già chiamare di "insegnamento". Gli stimoli con i quali il bambino interagisce oggi nel mondo occidentalizzato sono evidentemente molto superiori a quelli di ambienti economicamente o culturalmente più poveri. Ma quanto è utile o necessario accelerare i tempi dello sviluppo e dell'apprendimento?

Nei primi decenni del secolo scorso lo psicologo bielorusso Lew Vygotskij formulava già l'idea che la conoscenza è una costruzione prima sociale e poi individuale, e che lo sviluppo è efficacemente possibile nella cosiddetta *zona di sviluppo prossimale*, ossia quella zona cognitiva immediatamente superiore allo stato del momento dell'individuo, che può così integrare l'insegnamento evolvendosi. Al teorico dello sviluppo Jean Piaget i colleghi statunitensi chiesero ripetutamente se le tappe di sviluppo cognitivo progressivo da lui descritte potessero essere accelerate o anticipate con un programma di insegnamento sistematico e finalizzato. Lo psicologo Jerome Bruner, nordamericano appunto, affermava che tutto è insegnabile a chiunque in ogni momento della vita, a condizione che la rappresentazione del concetto o dell'idea sia adeguata, implicando quindi la possibilità di accelerare lo sviluppo con modalità di insegnamento adeguate.

Howard Gardner descrive negli anni Ottanta non una, bensì sette – nove qualche anno più tardi – forme di intelligenza che si sviluppano secondo ritmi e modalità proprie e di cui ogni individuo privilegia alcune a scapito di altre². Se questa visione diversifica il concetto di intelligenza, non contribuisce invece a risolvere la questione dei tempi di sviluppo e apprendimento. La stimolazione è necessaria; quanto deve però favorire la precocità? Come spesso avviene, qualche informazione la si può ottenere dai casi estremi, nella fattispecie dai cosiddetti *superdotati*, quegli individui che mostrano uno sviluppo estremamente anticipato e – solitamente – altrettanto estremamente settoriale, disarmonico e associato a problemi di disadattamento conseguenti appunto a questo sviluppo non armonico³.

La posizione rispetto alla problematica della velocità dello sviluppo diventa facilmente ideologica, sottraen-

Note

1 Victor dell'Aveyron è un cosiddetto *enfant-loup*, descritto nell'ultimo decennio del 18. secolo in Francia, mentre Amala e Kemala sono due sorelline indiane, apparentemente allevate da una lupa e descritte da un unico testimone, il missionario Joseph Singh. Il tema dello sviluppo in assenza di interazioni sociali con simili e/o stimoli rappresenta anche un topos letterario, al più tardi a partire dalla vicenda di Kaspar Hauser, sedicenne che compare a Norimberga nel 1828, apparentemente debile, e che racconta di aver passato la vita fino a quel momento in un antro buio, nutrito a pane e acqua da mani ignote. La storia alimentò la fantasia di molti e il nome del ragazzo divenne eponimo per una serie di esperimenti su animali e per una sindrome da privazione.

2 Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli. Le sette intelligenze descritte sono: logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestetica, interpersonale e intrapersonale; a queste si sono aggiunte l'intelligenza naturalistica e quella filosofico-esistenziale.

3 Sul tema delle persone a sviluppo settoriale precoce vedi anche: Dozio, E. (2001). *Allievi superdotati: problema, patologia o moda? Scuola Ticinese 241* e Dozio, E. & Bontà, G. (2003). *Gli allievi "superdotati" e la scuola, o meglio gli allievi a sviluppo settoriale precoce e la scuola*. Bellinzona: Dipartimento dell'Istruzione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola.



Marzia Nasca
4° anno di grafica – CSIA

dosi così a un dibattito scientifico, per diventare oggetto di discussione pubblica. L'armonizzazione dei sistemi scolastici svizzeri (Concordato HarmoS) o la questione dell'educazione sessuale nella scuola dell'infanzia sono due esempi recenti di come il dibattito politico e partitico si appropri della questione dei tempi di insegnamento per veicolare un discorso molto più generale sui valori prioritari. C'è chi vorrebbe che si ottenesse lo sviluppo massimo il più rapidamente possibile e chi invece ritiene che si debba dare tempo all'infanzia senza creare eccessive pressioni⁴.

Rimane la domanda di fondo, ovvero se ambire a competenze settoriali spinte o a uno sviluppo armonioso e il più equilibrato possibile dei vari ambiti. È difficile contraddire il genetista Albert Jacquard quando formula una relazione diretta tra la – secondo lui assurda – valorizzazione estrema della velocità tipica delle società occidentali e le disuguaglianze di cui queste stesse società soffrono.

Il tempo della scuola nei tempi

Necessità sociali e condizioni psicofisiche sembrano aver determinato da sempre e in maniera intuitiva i

tempi degli apprendimenti; gli apprendimenti manuali e artigianali si svolgevano direttamente “a bottega” e per imitazione, ed erano regolati dallo sviluppo fisico, mentre l'accesso alla cultura scritta di una società veniva organizzato in luoghi deputati all'apprendimento e in tempi strettamente dipendenti dallo sviluppo che oggi chiamiamo cognitivo, risultanti dall'esperienza e quindi da un implicito concetto di norma. Quasi ovunque e sempre l'alfabetizzazione è stata prevista per bimbi di 5-6 anni, l'introduzione a temi e riflessioni più astratti per giovani di 11-12 anni, spesso in concomitanza con i riti di passaggio dalla pubertà all'età adulta. Già le tavolette di argilla del secondo millennio a.C. ritrovate in Mesopotamia testimoniano di una organizzazione di tempi e luoghi specifici per l'insegnamento della scrittura. Le esigenze di una società determinano sia quantitativamente sia nella sua durata l'accesso all'alfabetizzazione prima, e alla formazione culturale poi, innescando quindi quel circolo che definiamo di regola *sviluppo sociale*. Nella Grecia classica la formazione prevedeva la *paideia* fisica e quella psichica, supponendo un legame tra sviluppo fisico e cognitivo finalizzato all'integrazione della persona nella

Note

4

Di tanto in tanto leggiamo sui giornali della preoccupazione per il numero elevato di suicidi infantili dovuti allo stress scolastico in Giappone o in Corea.

polis; a seconda quindi del ruolo che la società avrebbe attribuito all'individuo l'educazione si limitava agli aspetti fisici, oppure continuava attraverso l'educazione militare per finire con l'alfabetizzazione e l'accesso alle arti della parola.

Si stima che all'apogeo della civiltà romana il 10% della popolazione avesse diritto al tempo per imparare a scrivere. Il Cristianesimo dapprima, l'Umanesimo e il Rinascimento poi, riprendono l'idea della centralità e funzionalità dell'educazione e della formazione per un progetto sociale e/o esistenziale più globale. Tempi e luoghi appositi per la formazione si diffondono soprattutto a partire dai movimenti gesuitici del Nord Europa, determinati e scanditi dal pensiero religioso improntato alla missione e all'educazione.

Le necessità di una società agricola e religiosa determinano anche in Ticino i tempi della scuola, a partire dalle poche settimane d'insegnamento degli esordi della scuola popolare, fino all'istituzione di vacanze in concomitanza con attività di raccolta e lavorazione dei prodotti della terra che regolano ancora oggi l'anno scolastico. Con la generalizzazione dell'insegnamento pubblico obbligatorio, il tempo della scuola diventa più organizzato. Anni scolastici, trimestri, semestri o periodi scandiscono il tempo. Le finalità sono precisate sulla base di quanto si ritiene sia interessante, utile o necessario che i giovani imparino.

Le modalità di organizzazione del tempo scolastico possono essere molto diverse a seconda se la scuola mette l'accento sull'insegnamento o sull'apprendimento, quindi all'interno di un *continuum* che va dalla logica dell'offerta alla logica della ricerca della riuscita.

Il tempo dell'offerta

La frequenza della scuola da parte dell'allievo si svolge su tempi determinati e strutturati, durante i quali il docente "distribuisce" o "trasmette" quei contenuti che la società ritiene rilevanti e che sono/erano formalizzati nei "programmi scolastici". L'offerta è uguale per tutti gli allievi ed è determinata innanzitutto dall'età anagrafica che risulta essere il criterio principale nella scansione di contenuti e obiettivi di insegnamento nel tempo. L'insegnamento raggiunge ognuno nella sua diversità e l'apprendimento ottenuto è largamente influenzato da una serie di fattori psicologici e socioculturali relativi all'ambiente di provenienza e/o nel quale l'allievo è cresciuto. Si distinguono facilmente un tempo dell'insegnamento in comune e un tempo dell'apprendimento



Marzia Nasca
4° anno di grafica – CSIA

che può avvenire in classe, apprendimento che non sempre si raggiunge e che viene delegato al lavoro a casa o all'aiuto familiare. La velocità in quanto ritmo della progressione è intuitivamente calibrata sul profilo di un allievo ritenuto standard che scandisce la successione degli argomenti o degli esercizi. Non tutti gli allievi però corrispondono a quel profilo medio e vanno a costituire quella parte bassa della curva di Gauss dei risultati scolastici prevista da questa concezione. Secondo la logica dell'offerta della lezione, i risultati degli allievi si distribuiscono secondo una curva normale con pochi buoni risultati, molti medi e più o meno pochi risultati scarsi a dipendenza del grado di selettività attribuito socialmente alla materia o al settore scolastico. L'autonomia degli allievi, necessaria per l'apprendimento, in-

fluenza il loro grado di successo. L'attribuzione di insufficienze nella valutazione e la bocciatura permettono di individuare i migliori, quelli che più rapidamente – o almeno entro i tempi stabiliti – riescono a superare le prove di verifica. Il tempo dell'insegnamento non è tuttavia direttamente dipendente dal tempo dell'apprendimento, nel senso che il docente calibra la durata di un tema insegnato più sul grado di approfondimento che intende raggiungere che sui risultati ottenuti dagli allievi. Disponendo il docente di un tempo finito (la lezione, il semestre, l'anno scolastico) per trattare la materia prevista, il risultato che l'allievo ottiene non influisce che minimamente sulla gestione del tempo.

Il tempo per la riuscita

Se a un'estremità del *continuum* troviamo l'insegnamento come offerta a cui gli allievi devono far corrispondere un loro autonomo apprendimento, all'altro estremo abbiamo un modello di insegnamento che mette l'accento sui processi di apprendimento degli allievi cercando di rispettarne tempi e modi differenti. La centralità data all'apprendimento non rende possibile la determinazione a priori del tempo necessario per raggiungere gli obiettivi formativi. Anche secondo questo modello però il docente non dispone di un tempo infinito per provocare gli apprendimenti mirati, per cui deve diversificare le modalità di lavoro degli allievi affinché giungano nella massima misura possibile all'apprendimento. La finalità prima è non solo di offrire a tutti una proposta calibrata, bensì di portare tutti o quasi ad acquisire l'essenziale di quanto viene proposto come oggetto di apprendimento. Portare tutti alla riuscita è però difficile, per cui va considerata anche la possibilità che nei limiti di tempo concessi alcuni allievi nonostante la differenziazione didattica messa in atto non raggiungano quanto previsto.

Nella scuola il tempo per insegnare e il tempo per imparare sono contati. È contato il tempo del docente per presentare quanto ha deciso di proporre, per affrontare con la classe i temi centrali, per scoprire con gli allievi i concetti chiave, per raggiungere gli obiettivi formativi previsti. All'allievo è contato il tempo per soddisfare le esigenze dell'insegnamento, per superare gli ostacoli che la scuola gli pone in momenti definiti non da lui stesso. È possibile che la scuola impieghi troppo tempo per insegnargli cose ovvie che ha già capito o che non gli conceda tempo a sufficienza per capire qualcosa che gli pare complicato, a volte poco interessante.

Il tempo di apprendere

Immaginando di non avere limiti nel tempo a disposizione, si potrebbe pensare che tutti gli allievi possano un giorno o l'altro raggiungere gli obiettivi di apprendimento minimi. Ciò non corrisponde né alla realtà né ai bisogni della società. La domanda da porsi riguarda quindi le condizioni necessarie affinché la maggioranza degli allievi apprenda nei limiti di tempo previsti.

L'apprendimento avviene nell'interfaccia fra la proposta del docente sulla base della logica della materia o del suo modo di organizzarla, e la logica degli allievi nei loro singoli percorsi, con i loro ritmi individuali, la relativa lentezza o rapidità, e anche secondo l'interesse e il coinvolgimento che ne derivano. Costruire un modello mentale del fenomeno o del concetto in esame, coerente con quello presentato dal docente, richiede tempo e – soprattutto – motivazione, la quale a sua volta si radica nell'immagine di sé e nella fiducia di poterlo fare. La scuola sembra talvolta trasmettere il messaggio che ciò che in realtà conta non è l'acquisizione vera, vale a dire l'adattamento del proprio modello concettuale a quello scientificamente o socialmente condiviso, bensì la riuscita scolastica, cioè la soddisfazione delle richieste contenute nelle verifiche. Questa concezione o esperienza costituisce una interferenza maggiore nella messa in atto di quanto sarebbe necessario per apprendere veramente, compreso l'investimento di tempo. La fretta del voler riuscire impedisce la lentezza necessaria alla ricerca della comprensione e della coerenza.

Affermare che dare o avere più tempo permetta un apprendimento più efficace non significa nulla; la maturazione cognitiva (e non solo) e un'organizzazione del pensiero sempre più complessa non aumentano semplicemente con il passare del tempo; esse richiedono invece stimoli, interazioni e condizioni emotive. Nella situazione scolastica gli stimoli sono costituiti principalmente dalle consegne di lavoro, vale a dire dai compiti cognitivi richiesti attorno a un oggetto di conoscenza che ha da essere a sua volta possibilmente interessante. Tanto più vicino le consegne e gli stimoli si situano a quel non facile equilibrio tra difficoltà e possibilità di superarla, tanto più grande è la probabilità che l'allievo investa tempo e lavoro cognitivo vero.

Appare chiaro che il tempo non è la sola risorsa disponibile per far fronte alle diseguaglianze fra gli allievi o alle loro difficoltà di apprendimento. Dare più tempo non risolve i problemi. È piuttosto la qualità degli sti-

moli forniti che risulta determinante. Le risorse messe in gioco dalla scuola e dai docenti non possono che essere diverse in funzione delle necessità di ognuno, al di là dell'equità democratica. Nessuno mette in discussione, come scriveva Philippe Perrenoud⁵, che in un ospedale si mettano in campo più risorse per i casi più gravi, mentre a scuola si persiste nel difendere una equità formale di tempo e mezzi a disposizione degli allievi indipendentemente dalle loro necessità. I genitori dal canto loro chiedono il meglio per i loro figli, indipendentemente dal fatto che abbiano facilità o difficoltà ad apprendere. Le differenze di trattamento sono quindi una condizione positiva perché tutti nella società-scuola raggiungano gli obiettivi previsti. Solo così anche gli insegnanti oseranno differenziare in funzione della distanza dagli obiettivi, senza essere ingiusti e senza compromettere il progresso di tutti, anche di chi riesce con più facilità.

Il tempo per insegnare e valutare

Nella logica dell'offerta, il tempo a disposizione sembra insufficiente, perché si vorrebbe approfondire il tema, articolarlo meglio, rendere giustizia all'interesse disciplinare ad esso legato; nella logica della riuscita di tutti o della maggioranza degli allievi, il tempo sembra insufficiente per veramente tenere conto dei bisogni di ognuno, malgrado si sia disposti a concentrarsi sull'essenziale del tema; come dire che il tempo è e rimane un problema, da qualsiasi punto di vista lo si consideri. E se ponessimo la questione del tempo non, come d'abitudine, rispetto al risparmio o al guadagno, bensì in termini di efficacia della perdita di tempo? Ciò che appare come perdita di tempo secondo lo sguardo disciplinare può infatti essere un guadagno se misurato con la solidità dell'apprendimento; attività eventualmente più costose in tempo ma più significative cognitivamente si iscrivono però in un sistema scolastico scandito per lo più da prove di verifica – magari addirittura programmate all'inizio del periodo o dell'anno – che tiene poco conto della reale progressione dell'apprendimento. Per l'allievo questo rinforza l'idea che imparare significhi riuscire nelle prove. Paradossalmente, la richiesta di pianificare nel tempo le verifiche mira di regola a evitare un sovraccarico degli allievi, senza considerare che questa misura cambia le regole del gioco: “non ho il tempo per imparare” però “ho un limite di tempo entro il quale devo dimostrare di aver appreso”. Ora: “studio per imparare o per superare la prova?”.



Marzia Nasca
4° anno di grafica – CSIA

“Valuto per osservare una progressione negli apprendimenti o per distinguere chi riesce da chi non riesce?”.

La riflessione sul tempo e sulla sua gestione a scuola pone dunque anche la domanda sullo scopo della valutazione: è utile per disporre di una classificazione degli allievi⁶, per distinguere chi può proseguire verso certe filiere da chi va indirizzato altrove, oppure per verificare se l'acquisizione delle competenze fondamentali è avvenuta e se non fosse il caso, rimediare?

È evidente che sempre di un equilibrio si deve trattare; se troppe acquisizioni non sono avvenute entro i tempi istituzionali la domanda diventa se lasciar proseguire l'allievo nel curriculum scolastico oppure se fermarlo. La bocciatura come sanzione non è efficace, anzi controproducente; la ripetizione intesa come “moratoria”, concordata o chiarita con l'allievo e la sua famiglia, affinché egli possa disporre di più tempo (e altri percorsi) per raggiungere gli apprendimenti, invece, può essere utile, a condizione che essa sia anche emotivamente compresa come occasione e non punizione o attestazione di incapacità. Nessun sapere si costruisce una volta per tutte; la psicologia cognitiva prima, e le neuroscienze oggi ben dimostrano che una acquisizione si consolida per riattivazione e riorganizzazione secondo modalità e a intervalli diversi, che rappresentano condizioni essenziali per una modifica duratura delle reti neurali attivate. La pianificazione della

Note

5 Perrenoud, Ph. (2009). Le temps: une ressource surestimée dans la lutte contre l'échec scolaire. *Résonances*, 7, pp. 4-7.

6 Fino agli anni Settanta del secolo scorso, anche in Ticino la valutazione era definita “classificazione” e sancita con note; era quindi evidente che l'obiettivo era l'identificazione delle future élite promesse agli studi superiori.



Marzia Nasca
4° anno di grafica – CSIA

scolarità in anni e classi non favorisce una gestione consapevole di questo aspetto, accentua invece l'idea che un tema trattato in un momento precedente o con un docente precedente corrisponda a un'acquisizione definitiva, che se non verificata è indice di scarsa qualità dell'insegnamento⁷. Il docente generalista della scuola dell'infanzia o elementare fortunatamente gode di maggior flessibilità di quanto non sia possibile nei settori successivi.

Una scuola che potesse dire “abbiamo il tempo necessario affinché ogni allievo acquisisca ciò di cui lui e la società hanno bisogno” sarebbe una scuola senza tappe scolastiche legate all'età anagrafica, in cui le modalità di insegnamento sarebbero dettate dagli obiettivi di apprendimento e dal funzionamento dell'allievo e non dalla logica disciplinare, e in cui la valutazione sarebbe la descrizione di ciò che è stato acquisito. Sarebbe una scuola in cui il tempo rappresenterebbe una variabile e non – come ora – una delle poche costanti del sistema alla quale proprio per questa sua posizione

“privilegiata” si funzionalizzano molto altri aspetti: ordine e disciplina in classe sono necessari per non perdere tempo e garantire un'organizzazione efficace. È l'ora-lezione a scandire la gestione delle attività più che la loro efficacia, gli allievi occupati in altri percorsi o attività sono percepiti come una perdita di risorse di tempo per il docente.

La scuola mantiene i tempi e i ritmi stabiliti da lungo tempo ed impone questi tempi agli allievi. Per apprendere, per organizzare il proprio pensiero sono necessarie calma e lentezza; a volte è necessario fermare il tempo.

Note

⁷ L'organizzazione del Concordato HarmoS prevede che la percorrenza degli anni scolastici possa essere più flessibile nel tempo, con percorsi rallentati o accelerati in funzione delle esigenze dell'allievo.



Un viaggio nel tempo: vivere e costruirsi dentro e fuori dalla scuola

Veronica Simona Benhamza, formatrice affiliata all'area 'Psicologia dello sviluppo e dell'educazione' presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI | 19

Livia Radici Tavernese, formatrice affiliata al Centro di competenza 'Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione' presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI; docente di italiano nella scuola media

Veronica Simona Benhamza e Livia Radici Tavernese insegnano Didattica dell'Italiano ai futuri docenti delle scuole elementari presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI. La loro collaborazione può dirsi feconda grazie alla complementarità delle loro competenze: l'una, psicopedagogista, ha potuto sperimentare i principi teorici dell'insegnamento grazie a diverse esperienze nelle scuole comunali e nel servizio di sostegno pedagogico; l'altra, linguista e filologa classica di formazione, ha lavorato come ricercatrice presso diverse università, insegnato nelle scuole superiori e attualmente insegna Italiano presso le scuole cantonali. I loro vissuti professionali le hanno portate a confrontarsi quotidianamente sul paradigma della complessità, riconoscendovi la sede ideale per mettere in risalto il ruolo dell'osservatore nella prassi didattica di ogni giorno. È anche a questo principio che si sono ispirate per plasmare la struttura ed enucleare i contenuti di questo articolo che, in appendice, propone una breve narrazione nella quale le autrici tematizzano la variabile 'tempo' adottando il punto di vista dell'allievo.

Una molteplicità di tempi

Per la sua piena declinazione, il mestiere del docente comporta l'attitudine a compiere un numero difficilmente calcolabile di azioni, che, secondo modalità di volta in volta differenti, si svolgono tutte in rapporto ad un unico tempo. Le ore destinate all'insegnamento in aula, infatti, sono predefinite e invarianti durante il percorso scolastico, ma al loro interno il docente è chiamato a trovare la giusta alchimia tra stimoli, letture, scoperte, creazioni, sperimentazioni, ridondanze, scambi di vissuto, affinché il tempo trascorso dagli allievi in aula risulti massimamente proficuo e permetta loro di collocare l'apprendimento all'interno di un percorso progressivo di crescita umana e intellettuale.

Non si può operare una riflessione sulla professione dell'insegnante senza riconoscere che un docente è tale anche e soprattutto al di fuori del tempo dell'aula. Curare e aggiornare le proprie conoscenze, leggere, interrogarsi e documentarsi su circostanze le più varie e trarne esperienza da trasmettere è un suo dovere indispensabile; è questo l'aspetto che permette di individuare i bisogni formativi degli allievi, di ipotizzare esche cognitive in grado di rispondervi, di fissare mete adeguate al contesto in cui si opera e di permettersi una flessibilità capace di accogliere i vissuti e le esigenze di ciascuno.

È molto prima di entrare in aula che, per il docente, comincia la lezione. Dapprima la vagheggia, ne immagina le singole componenti, si mette alla ricerca di strumenti, oggetti di lavoro, testi e sussidi di ogni tipo. Di seguito, struttura e pianifica come gestire il tempo a sua disposizione e prova a immaginare lo svolgimento dell'interazione con la classe. Solo alla fine prepara i materiali da condividere. Da queste premesse non può che nascere il forte desiderio di incontrare gli sguardi e le parole degli allievi, che confermeranno le aspettative fino a quel momento nutrite e, al contempo, stravolgeranno inevitabilmente i piani.

Stabilite le coordinate del tema su cui ci si vuole concentrare, si ascolta e si accoglie l'esperienza pregressa degli allievi, prendendo il tempo da un lato per superare il concetto di 'giusto' o 'sbagliato' e dall'altro per filtrare. Si prova, così, a tessere attorno al nostro argomento una rete di senso che metta in connessione e valorizzi le rappresentazioni dei singoli, preparando lo sfondo ottimale per l'apprendimento. Anche questa operazione richiede che il docente dimostri elasticità e preparazione, riformulando e rilanciando continuamente quanto emerge, tenendo sempre presenti la consapevolezza piena dei contenuti e i traguardi da raggiungere.

Ancora una grande responsabilità di osservazione il docente deve sentirla durante ogni minuto delle attività scolastiche; i suoi occhi percorrono l'intero arco visivo alla ricerca di cenni di presenza, di ogni reazione di smarrimento e delle tracce visibili di appropriazione di quanto si sta trattando. Contro le leggi universali della percezione, infatti, chi insegna lavora su se stesso per superare la naturale tendenza a concentrarsi su determinati allievi e si fa proposito di rivolgere massimamente la propria attenzione agli "invisibili", il cui sguardo esige tempo per essere interpretato e la cui opinione va richiesta e stimolata, nel rispetto dell'indole di ciascuno.

Del tempo per tutti

Il docente, uno, si confronta poi continuamente con gli allievi, molti. Di ciascun elemento di questa moltitudine, però, deve essere distintamente consapevole, con un'attenzione mirata alla specificità dei processi cognitivi di ciascuno, e deve altresì riconoscere con esattezza le risorse alle quali ogni allievo è in grado di attingere. Ancora del tempo dovrà trovarlo, quindi, per dosare aiuti e rassicurazioni, e sarà questa sfumatura a



Aurora Volkart
4° anno di grafica – CSIA



Sirin Gautschin
4° anno di grafica – CSIA

permettere, da un lato, che l'allievo superi l'ostacolo e ad evitare, dall'altro, che chi insegna svolga il compito al posto di chi dovrebbe farlo, fuggendo il rischio di sostituirsi all'allievo. Quando riesce a calibrare la sua presenza, preservando il tempo in cui osserva e usando con coscienza quello in cui interviene, il docente fa sì che ciascun allievo dia tutto ciò che può secondo i propri ritmi, convinto di essere autonomo ma rassicurato di non essere solo.

Il tempo e lo spazio

Una variabile da considerare, in combinazione con quella temporale, è la dimensione spaziale. Ha di certo una grande importanza lo spazio fisico, che si concretizza nella disposizione dei banchi all'interno dell'aula, nell'uso delle pareti, nella gestione efficace della lavagna, nell'ordine stabilito sulla scrivania o nella più personale organizzazione del foglio. Parimenti, non va dimenticata una particolare considerazione della prossemica: infrangere lo spazio intimo o saturare la distanza interpersonale sono circostanze che possono esporre gli allievi più sensibili a tensioni inconsapevoli, soprattutto nei primi anni di scolarità o di fronte a specificità caratteriali o fisiche. Dunque il docente attento si concederà del tempo per allestire con coscienza un'organizzazione sociale e spaziale adeguata alle attività che vengono di volta in volta svolte e compatibili con i tempi della lezione.

Il tempo dell'imprevisto

Infine, è inevitabile, sano, talora divertente e sempre giusto prevedere il tempo dell'imprevisto. In esso possono abitare vissuti personali, sfoghi di piccole tensioni, confessioni, scoperte, conquiste, costruzione d'identità, coincidenza di pensieri, complicità, qualche risata e la magia che, in fondo, fa la scuola. Su queste basi, rese solide dal collante dell'appartenenza a uno stesso gruppo di avventurieri, si costruisce insieme la rotta verso la conoscenza di sé, di un pezzo di mondo, di possibili letture della realtà.

Il tempo sentito dall'allievo: quale viaggio ci aspetta oggi?

Eccoli là in fondo, alla fine del corridoio, davanti all'aula 115. Chissà come avranno fatto ad arrivare prima di me. Corro, la maestra sta già aprendo la porta mentre suona la prima campana e non voglio entrare ancora per ultimo. "Buongiorno maestra!". Quando ci accoglie, sorride sempre; lei lo sa cosa faremo oggi, e si ricorda anche come abbiamo concluso l'ultima lezione.

Entriamo in aula: che bello! I banchi sono stati accantonati e troviamo le sedie in cerchio. Significa che oggi si va avanti con la lettura, si ascoltano un brano del libro e le sue parole, e alla fine ne discutiamo. Aspetto di veder seduti tutti gli altri e poi che gli occhi di tutti si concentrino sulla maestra. In quel momento lei sa che siamo pronti e inizia l'attesa della storia, di sentirci trasportati in un altro spazio e in un altro tempo, di immaginare. E così legge: in pochi istanti eccoci a Creta, nel labirinto di Cnosso, a seguire Teseo nella sua impresa, a temere l'apparizione del Minotauro, a sperare che il filo di Arianna non si spezzi. Viaggiamo per diversi minuti, finché l'eroe non esce dal labirinto. Per oggi ci fermiamo qui. La maestra chiede: "Cosa è appena accaduto?". Un attimo. Non rispondiamo mai subito, nessuno di noi, bisogna pensarci per non dire una stupidata, sennò poi finisce che faccio ridere tutti. Ecco, alza la mano Mattia. Lui comunque alza sempre la mano per primo, e la maestra fa: "Vedo una mano alzata, ma vedo anche tutti gli altri che stanno pensando...". Ecco, praticamente vuole che alzi la mano io. Però adesso l'ha alzata anche Eva. Ma dai, alziamo questa mano. Adesso siamo già in cinque; ecco, un'altra, sei. E adesso chiamerà qualcuno. Lo fa, rispondiamo, e, un po' ciascuno, riassumiamo il racconto. Bene. Alla fine, la maestra fa un'ultima domanda: "C'è qualcuno che sa da dove viene la parola 'labirinto'?". Questa volta ci guardiamo l'un l'altro: è difficile, questo non lo sa nessuno. Allora lei si alza, va alla lavagna e disegna un oggetto, sembra un'ascia a due lame; mi lascio prendere e dico: "Sembra un'ascia, maestra, ma cosa c'entra con il labirinto?", e lei risponde: "Vero, si tratta di un'ascia; ma per avere la risposta alla domanda di Luca dovrete aspettare la prossima lettura". Fa sempre così, ci manda a casa con una domanda. Un paio di giorni e avremo la risposta.

La complessità in otto battute

- Il cambiamento di paradigma che promuove un'epistemologia della connessione (e/e) e non dell'opposizione (o/o).
- Il principio dell'auto-organizzazione che valorizza le potenzialità dei soggetti all'interno dei sistemi viventi continuamente in connessione. Ciascuno è epistemologo di sé stesso.
- Il ruolo dell'osservatore interno al sistema e come fonte indispensabile alla sua co-evoluzione.
- La valorizzazione delle "perturbazioni" accolte come occasioni di arricchimento per il sistema.
- L'uso della metafora per descrivere e affrontare i modelli di costruzione del sapere inteso nella sua accezione culturale, etica ed estetica.
- Il reticolo come modello di costruzione della conoscenza (non lineare e non prevedibile), come superamento della metafora dell'edificio.
- L'allontanamento dalle etichette (categorie, diagnosi, livelli) e l'avvicinamento ad una visione del soggetto come "macchina non banale" che deve essere accolta nelle sue peculiarità singolari.
- Il ruolo delle domande, nelle discussioni/conversazioni, volte a esplorare e dare senso, in modo collettivo, alle immagini del sapere, che nascono nel qui e ora.

Bibliografia

- Bocchi, G., Ceruti, M. (a cura di) (1988). *Sfida alla complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Nuova edizione in *Scienze della mente* (2003). Bari: Laterza.
- Fabbri, D. (1990). *La memoria della regina*. Milano: Guerini e Associati.
- von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Fornasa, W. (2013). *Oltre l'occhio di Polifemo*, consultabile online su www.oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Fornasa-Oltrelochiodipolif.pdf.
- Hall, E. (1968). *La dimensione nascosta di Edward*. Roma: Bompiani.
- Maturana, H. & Varela, H. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Perticari, P. (1992). *Conoscenza come educazione*. Milano: Angeli.





La percezione del tempo nell'età evolutiva. Riflessioni psico-pedagogiche per non rimanere intrappolati nel mito del “tutto e subito”

Alberto Pellai, medico, psicoterapeuta dell'età evolutiva, ricercatore presso il Dipartimento di scienze bio-mediche dell'Università degli Studi di Milano

Tutto e subito

Tutto e subito: la generazione dei nativi digitali spesso percepisce il tempo come una dimensione istantanea che esiste solo nel momento presente. Molti slogan pubblicitari che parlano proprio ai giovanissimi sembrano rinforzare questa credenza e propongono una visione del tempo come qualcosa che si perpetua e concretizza solo nel "qui ed ora". "Life is now" (la vita è adesso), "Ora o mai più", "Fallo adesso": dietro questi slogan si nasconde un pericolo dal punto di vista educativo. Siamo circondati da continui rinforzi a credere che ciò che conti davvero stia solo nel momento attuale e che passato e futuro siano due prospettive temporali da cancellare, da non considerare.

Il "futuro" come minaccia

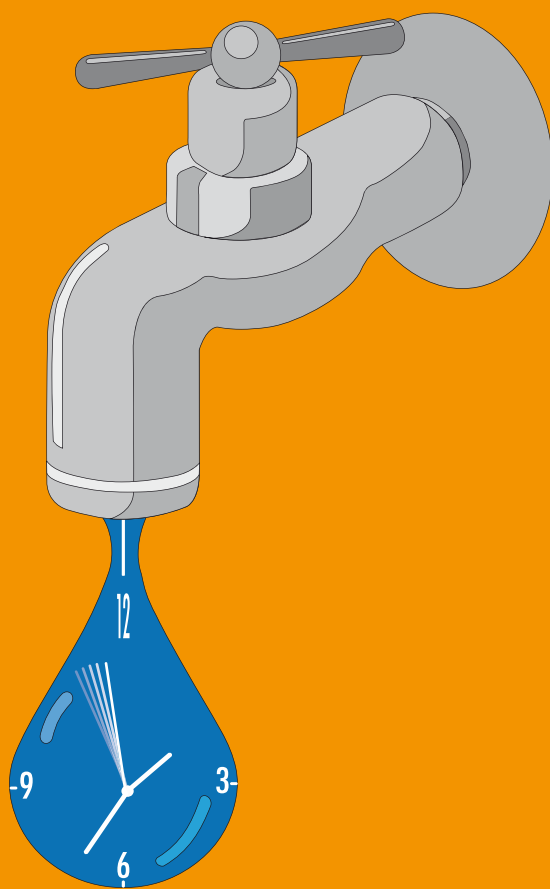
In effetti, le nuove generazioni sono le prime a confrontarsi con un'idea di futuro che spesso viene loro raccontato non come un tempo di opportunità e di realizzazione di sé, bensì come un tempo di minaccia, ad alto rischio di fallimento in relazione al proprio progetto di vita e alla possibilità di realizzarsi. La faticosa congiuntura economica e il conseguente disagio sociale che hanno interessato buona parte del mondo occidentale negli ultimi anni hanno portato la parola "crisi" al centro della scena. I ragazzi vengono frequentemente raggiunti da messaggi apocalittici in cui lo spazio di felicità che sta loro davanti è fortemente compromesso e messo in dubbio da una serie di catastrofi incombenti: l'emergenza ambientale, il riscaldamento globale, la minaccia pensionistica, le transmigrazioni verso l'occidente di numeri enormi di persone. Tutti questi fenomeni, correlati al concetto di globalizzazione che ha connotato la nostra vita e il nostro pianeta negli ultimi decenni, sembrano ora ritorcersi contro di noi, mettendo in serio rischio il futuro. Futuro del mondo, futuro nostro, ma soprattutto loro: ovvero futuro dei giovanissimi. Sono loro ad avere diritto ad un futuro ricco di opportunità. E se questa percezione comincia a vacillare la tentazione fortissima è quella di rifugiarsi in ciò che c'è ed è garantito: ovvero il momento presente. Che si trasforma in occasione da vivere a fondo, senza sprecare nulla, da godere al massimo, proprio perché "del domani non c'è alcuna certezza".

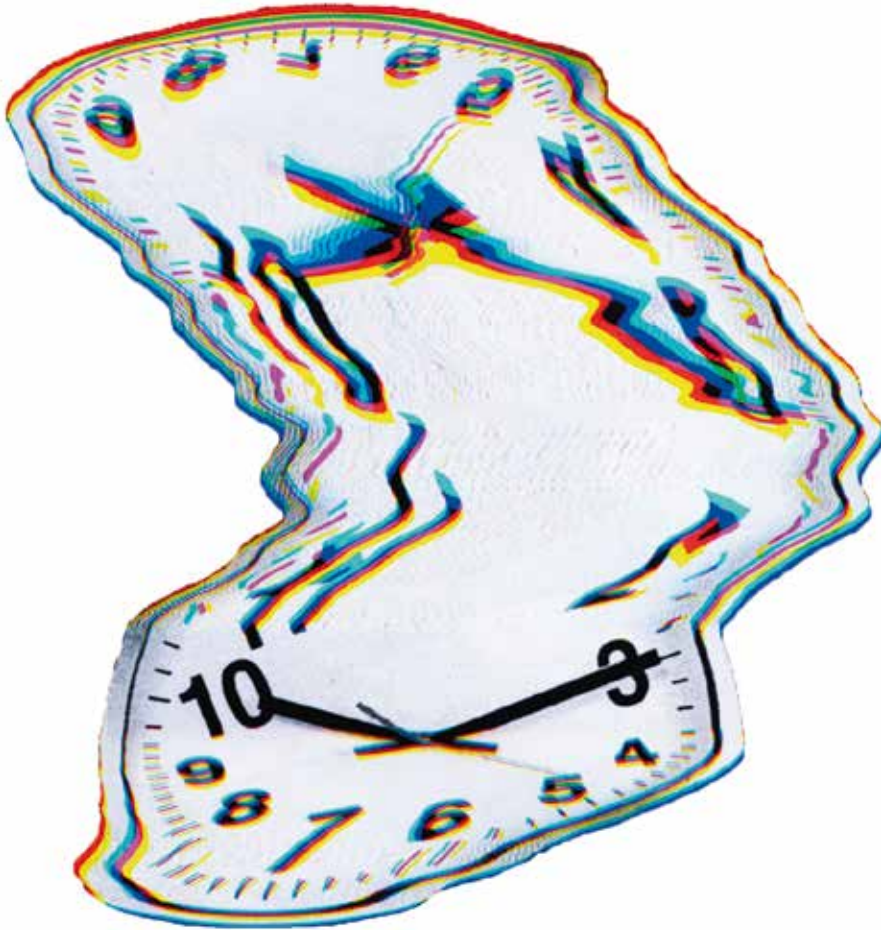
Il passato come "dimensione educativa"

L'età evolutiva ha invece bisogno di tutte e tre le dimensioni del tempo. Ha bisogno del passato, perché contie-

ne le tracce da cui proveniamo, le ragioni e i contenuti su cui si fonda la nostra identità. Dare senso e significato alla nostra storia è un'operazione cruciale per comprenderci e in termini psicologici per costruire ciò che davvero vogliamo essere e non semplicemente ciò che la vita ci porta a diventare. Il passato insegna, perché ci confronta con ciò che è stato. Ci permette di riflettere sugli errori commessi per non commetterli più. Ci consente di confrontarci con le conseguenze dell'agire umano, con gli effetti indesiderati e collaterali che – mentre le cose avvenivano in quel "qui ed ora" di allora – non era possibile contemplare e conoscere. Ma nel passato c'è anche la saggezza di chi ci ha preceduto, la speculazione filosofica di chi ha fatto della propria esistenza un percorso di analisi e riflessione. Per tantissimo tempo, i nonni e gli anziani sono stati nella vita familiare e comunitaria la testimonianza vivente del passato per chi viveva al loro fianco. La loro presenza ha sempre coinciso con la dimensione della saggezza. Come a dire che c'è un tempo della vita in cui ciò che conta non è l'agire e il performare, bensì l'esatto contrario: ovvero il "so-stare", il meditare e soprattutto il testimoniare. Su questo si basa lo stesso studio della storia anche in ambito scolastico: appoggia le proprie fondamenta sulle testimonianze e costruisce un'analisi di ciò che è stato per fornire strumenti adeguati a rendere migliore e più comprensibile ciò che è.

Si pensi a che valore enorme ha la "giornata della memoria", a quanto importanti sono le letture in classe di testimonianze e diari di chi ha vissuto l'orrore dell'olocausto nazista, della deportazione, dei campi di concentramento. Si rifletta su quante persone hanno potuto sviluppare una coscienza civile e un pensiero critico da cui hanno preso spunto per diventare promotori di battaglie a favore della libertà e dell'affermazione dei diritti di tutti gli esseri umani, rivendicando il dovere morale di non dimenticare certi orrori affinché non si possano più ripetere. Si pensi all'impatto emotivo ma anche all'enorme contributo sul piano cognitivo che apporta la lettura in classe (o "di classe") di opere come il "Diario" di Anna Frank o "Se questo è un uomo" di Primo Levi. E si rifletta anche sulla velocità con cui, attraverso superficiali operazioni di divulgazione *online* di "bufale antistoriche" e di slogan senza senso, si è amplificato negli ultimi anni il fenomeno del negazionismo, che ha provato a fare piazza pulita di una realtà storica di cui non possiamo mai abbandonare la memoria.





Sirin Gautschin
4° anno di grafica – CSIA

Il passato si fa presente a scuola

La scuola è uno dei pochi luoghi dove il passato rimane, con tutto il suo bagaglio di significati e di analisi da approfondire e condividere. Dove la memoria di ciò che è stato è materia di studio e fonte di costruzione di pensiero critico. E uno dei rischi che il docente sperimenta è quello di sentirsi restituire dai propri studenti l'inutilità di un'operazione di questo tipo. "Maestra, ma a noi che cosa può interessare studiare e sapere ciò che avveniva nell'antica Roma? Perché perdere così tanto tempo a leggere i classici della letteratura, quando ci sono tanti bei romanzi disponibili e molto più vicini a ciò che viviamo oggi?". Domande di questo tipo non sono infrequenti a scuola: spesso vengono vissute come provocazioni dal docente che se le sente fare. A volte addirittura come attacchi personali. E invece dovrebbero essere rielaborate per ciò che davvero comportano a chi le sta ponendo: ovvero per la difficoltà che le nuove generazioni mostrano nel dare valore e approfondire l'analisi di ciò che è stato, apprendendo a farla diventare un passaggio fondamentale per vivere meglio il tempo presente e progettare il proprio futuro.

C'è narrazione e narrazione

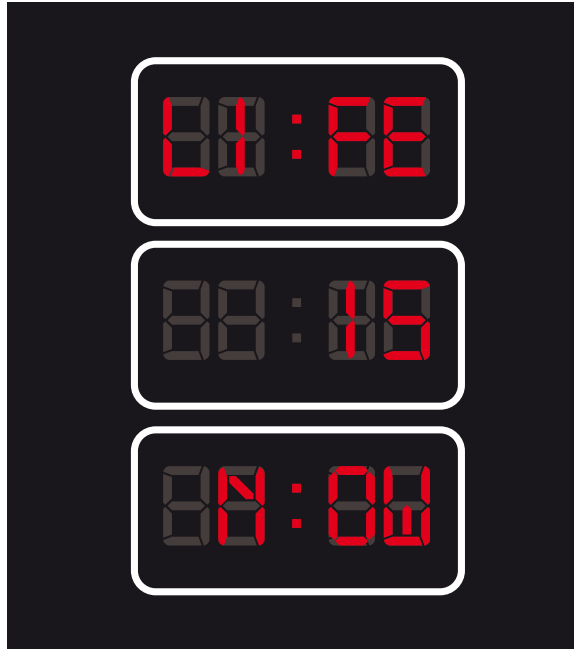
Non va trascurato che gli stessi adulti di riferimento tendono a sfuggire all'idea del tempo che passa. Le giovani generazioni attuali sono le prime che vivono a contatto con adulti che spendono enormi energie per cancellare i segni della vecchiaia dal proprio corpo, che vivono in preda al mito dell'eterna giovinezza, che danno valore solo alla performance e non alla storia di vita. I nonni sono spesso persone ultra-attive costantemente impegnate in compiti e performance che non sempre prevedono "spazi" di relazione con i nipoti, mentre i super-anziani vengono a volte confinati in luoghi "altri" dove chi non è in grado di badare completamente a se stesso viene preso in cura da professionisti del settore. Ma così facendo, chi sta crescendo perde in parte il senso e la comprensione della propria storia di vita, il significato della memoria che può essere raccontata solo da chi ne è stato testimone. È indubbio che mentre un tempo i bambini arrivavano a scuola con un patrimonio di narrazioni fornite loro dal contesto familiare di appartenenza, oggi le storie che loro detengono sono quelle che ricevono dall'interazione con uno schermo.

L'importanza di avere speranza nel futuro

Così come è importante dare spazio e tempo per comprendere e valorizzare la dimensione del passato, altrettanto è fondamentale sostenere la visione del futuro come luogo di progetto e di costruzione di sé. Il futuro è quel tempo che verrà, in cui io sarò ciò che nel “qui ed ora” mi impegno e mi sforzo di diventare. Solo se ho un futuro a disposizione tutto ciò che succede a scuola può acquisire un senso reale, un significato comprensibile, accettabile, abbracciabile. Altrimenti la fatica che deriva dallo sforzo di apprendere, e la frustrazione alla quale ci si deve sottoporre ogni volta che si ha in mano un libro invece di un videogioco (che fornisce gratificazione istantanea e immediata, basata su un intrattenimento e un'eccitazione adrenalinica ben differenti dall'attivazione emotiva e intensa che può derivare dalla lettura di un romanzo o dalla percezione di aver conseguito un importante obiettivo di apprendimento – processi, questi ultimi, che possono verificarsi solo con la capacità di sottoporsi a sforzi e fatiche) possono automaticamente essere percepite e ritenute dallo studente quali elementi inutili e anche stupidi. Perché fare fatica, sottoporsi ad uno sforzo per qualcosa che è incerto e indeterminato, quando posso con facilità avere tutto e subito senza complicazioni di sorta?

Il cervello in età evolutiva: cosa dicono le neuroscienze

Va anche detto che le trasformazioni che avvengono nella mente del soggetto in età evolutiva rendono necessario che l'adulto non abdichi al proprio ruolo educativo. L'adulto non deve mai astenersi dal sentirsi responsabile dell'importanza di sostenere un figlio o uno studente ad imparare a tollerare e gestire quella dose di fatica e frustrazione che nel proprio percorso di studio e di crescita non possono mancare. Fatica e frustrazione che quello stesso figlio e studente, lasciato a se stesso, non sceglierebbe mai. Il cervello in età evolutiva ha infatti una forte propensione a stare nel territorio della gratificazione immediata, a cercare eccitazione ed emozioni intense e piacevoli, rifuggendo tutto ciò che non coincide con questi aspetti. Sono i lobi frontali che ci permettono di raggiungere gli obiettivi più impegnativi nel nostro percorso di vita. Essi sono rappresentati dalla zona della corteccia cerebrale che si trova sotto la fronte, zona dove vengono elaborati i processi mentali più complessi e sofisticati, quali quelli che motivano al-



Michele Quadri
4° anno di grafica – CSIA

la fatica e alla capacità di reggere sforzi e frustrazioni demandando la gratificazione immediata e che presiedono, perciò, la capacità di motivarsi allo sforzo e alla fatica nel “qui ed ora” finalizzando tali azioni alla costruzione di un progetto di vita per il futuro degno di questo nome. La maturazione dei lobi frontali avviene molto lentamente ed è particolarmente rallentata fino ai 16 anni, per poi andare incontro ad una notevole accelerazione. L'infanzia e la preadolescenza sono perciò, in base a ciò che ci hanno mostrato le neuroscienze negli ultimi venti anni, i tempi in cui il funzionamento mentale del minore è più controllato dal cervello emotivo – che spinge il soggetto a stare nel “qui ed ora”, a vivere in funzione solo del tempo presente – e dove in mancanza di un ruolo adulto che si muove nel territorio della crescita con buone competenze educative, il minore rischia di rimanere intrappolato nel proprio “io onnipotente” che lo fa permanere in un “qui ed ora” cronico, attento solo ad affermare i propri diritti e non disponibile a negoziarli con il concetto di dovere e con i bisogni degli altri. Questo diventa possibile solo se l'adulto inserisce questi obiettivi nel proprio progetto educativo, aiutando chi cresce a strutturare un progetto di vita capace di rimanere sospeso tra un passato che dà senso e un futuro abitato dalla speranza.

Il tempo del programma e il tempo del cuore e della mente

La riflessione sul tempo è davvero di importanza cruciale per chi educa. Dobbiamo imparare a sottrarci all'idea di un tempo che vale solo per quello che ci permette di ottenere nel "qui ed ora". "Il tempo è denaro" tradotto in un contesto educativo e scolastico diventa "Il tempo è programma". Quanti tra i docenti si sentono stretti dalla morsa del tempo, che spinge a fare tutto ciò che viene previsto dal programma e a mostrarsi diffidenti rispetto a ciò che esula dagli obiettivi curricolari. "Non ho tempo per queste cose": quante volte anche tra docenti si sente affermare questo principio quando in classe si chiede di far entrare un progetto innovativo, magari associato non al semplice "sapere" o "saper fare" degli studenti, bensì al loro "saper essere", come è, per esempio, per i progetti di prevenzione, educazione emotiva, affettiva e sessuale o per i progetti orientati allo sviluppo delle *Life Skills*.

"Non ho tempo, non perdiamo tempo": quante volte usiamo queste frasi per non stare in ascolto con qualche nostro studente che ci chiede di stare in relazione e non semplicemente di stare a lezione? C'è un tempo lento che non è il tempo dell'orologio. È il tempo del cuore, della mente, dello spirito. È un tempo che apparentemente non produce "sapere" e "saper fare", ma è – appunto – fondamentale per generare "saper essere". È di quel tempo che l'educazione si nutre. Un tempo che è infinitamente prezioso perché nel "qui ed ora" sa volgersi verso il passato, cogliendone e tematizzandone i significati, e sa guardare al futuro, coltivando il seme della speranza in chi ne ha un bisogno assoluto per poter progettare la propria vita.



La didattica del tempo storico nella scuola media

Maurizio Binaghi, Daniele Bollini e Pasquale Genasci, esperti per l'insegnamento della storia nella scuola media | 31

Spesso nella società contemporanea occidentale si denuncia un generale appiattimento del nostro vissuto sul presente, che non è apprezzamento dello *hic et nunc*, quanto piuttosto smarrimento in un'attualità nebulosa e confusa. In particolare i giovani appaiono talora in balia degli eventi, complici frenesia, paura della noia, velocità e superficialità dell'informazione e promesse di facile successo. La costituzione di un pensiero temporale fatto di legami causali con un passato profondo e di prospettive su un futuro progettuale ne risulta ostacolata.

È anche compito della storia, ma non solo, quello di aprire orizzonti temporali più ampi, contestualizzando l'esperienza dell'allievo nella complessità dello sviluppo storico e quindi temporale. Un tale obiettivo non può tuttavia prescindere dall'analisi del nostro immaginario mentale del concetto di tempo. La cultura occidentale, in quanto figlia delle religioni del libro, privilegia una temporalità lineare o vettoriale, con un *incipit* legato al momento iniziale della creazione e un episodio conclusivo che segnerà la fine dei tempi e del mondo. Ciò contrasta con una visione orientale (si pensi ai cicli delle rinascite delle religioni asiatiche) e africana nelle quali elementi ciclici appaiono almeno altrettanto rilevanti, ma anche con la cultura rurale tradizionale europea legata alla ciclicità dei mesi o delle stagioni. La concezione occidentale del tempo si rafforza con la rivoluzione scientifica, che consolida un tempo newtoniano assoluto (ossia indipendente sia dall'agire umano sia dai fenomeni naturali), omogeneo (che non varia in base al contenuto), uniforme (che scorre a velocità costante), lineare, continuo, irreversibile e misurabile¹. È questo il tempo in cui crediamo, malgrado alcune correnti della fisica contemporanea ne mettano addirittura in dubbio l'esistenza².

È su questo tipo di impalcatura temporale che si innesta la storiografia moderna, con i suoi prodromi tardo-medioevali e umanistici. Malgrado alcune eccezioni anche notevoli e per questo ricordate, identificabili ad esempio in Voltaire, de Toqueville, Michelet, Marx, Burckhardt e Weber, il racconto storico colloca sul vettore temporale essenzialmente eventi di tipo politico e militare (*l'histoire bataille*) quali eventi puntiformi, seppur di durata anche estesa, collegati da una causalità lineare. Da qui la definizione *a posteriori* di storia eventografica (*histoire événementielle*), che ancora ritroviamo nel retaggio culturale di una storia fatta di date e avvenimenti da memorizzare.

La rivoluzione storiografica di "Annales"³, che viene fatta coincidere con la fondazione nel 1929 della prestigiosa rivista francese, segna un radicale cambiamento di rotta. Nel 1949 Fernand Braudel pubblica *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*⁴, nella cui prefazione sono introdotti i concetti di lunga, media e breve durata. La lunga durata, la storia "quasi immobile", si riferisce a elementi caratterizzati da notevoli persistenze, riferibili ai rapporti tra uomo e ambiente, al clima, alle vie di comunicazione e alla localizzazione degli insediamenti. La media durata è caratterizzata da periodi, congiunture e cicli riguardanti retaggi culturali e psicologici, strutture sociali o meccanismi economici. La breve durata infine si avvicina maggiormente al passo più celere della storia fattuale.

Attualmente si assiste alla preponderanza della visione di corto termine, non solo nel mondo dei media, dove la notizia è notizia del giorno o meglio ancora dell'ultima ora, nell'economia, dove gli investimenti devono essere immediatamente redditizi, nella politica la cui visione spesso non oltrepassa la portata dei preventivi annuali, ma anche nella stessa storiografia, dove i periodi oggetto di studio tendono ad abbreviarsi⁵. Nuove correnti storiografiche come la *world history*, la *global history* e la *deep history* hanno comunque cercato di apportare, per loro inclinazione, dei parziali correttivi⁶. A ciò si aggiunge il concetto di una storia pluridimensionale dalla quale nessun aspetto, sociale, economico, antropologico, culturale può essere escluso.

Riprendendo una riuscita metafora di Ivo Mattozzi⁷, la storia si configura come un grande fiume in cui convivono un letto quasi immobile, i cui mutamenti non sono chiaramente percepibili se non a distanza di tempo, aree in cui la corrente scorre in modo regolare e punti nei quali lo scorrere si fa rapido e impetuoso. Tali flussi non sono semplicemente paralleli, ma interagiscono costantemente tra loro generando la complessità dello sviluppo storico e umano.

La domanda del didatta potrebbe quindi essere: è possibile avvicinare gli allievi a un tale concetto polimorfico di sviluppo cronologico? La cosa potrebbe essere, secondo Mattozzi, più semplice del previsto: "Un senso del tempo così complesso è insegnabile? Ed è importante insegnarlo? La risposta è affermativa. Dal tempo vissuto, al tempo pensato, al tempo storico il percorso didattico può guidare l'allievo a padronanze e consapevolezze maggiori. Le condizioni sono l'assun-

Note

1 Sandri, P. (1997). *La didattica del tempo convenzionale*. Milano: Franco Angeli.

2 Barbour, J. (2015). *La fine del tempo – La rivoluzione fisica prossima ventura*. Torino: Einaudi.

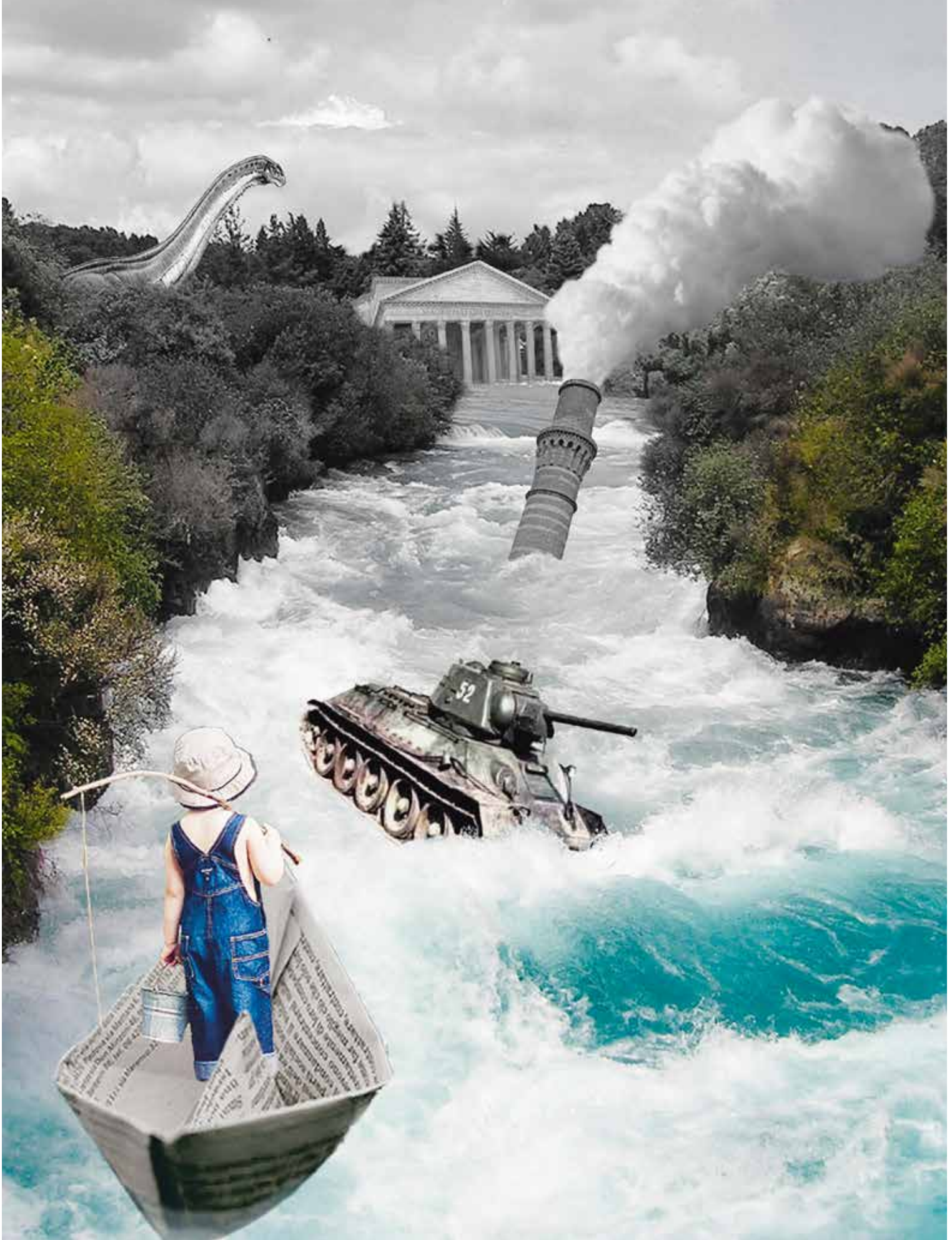
3 Burke, P. (1992). *Una rivoluzione storiografica*. Bari: Laterza.

4 Traduzione italiana: Braudel, F. (2010). *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*. Torino: Einaudi.

5 Armitage, D. & Guldi, J. (2016). *Manifesto per la storia*. Roma: Donzelli Editore.

6 Per la *world history* si veda ad esempio di Fiore, L. & Meriggi, M. (2011). *World History, Le nuove rotte della storia*. Bari: Laterza; Vanhaute, E. (2015). *Introduzione alla World History*. Bologna: Il Mulino; A.A.VV. (2017). *World History, Il Bollettino di Clio, XVI, 7*. Per la *global history*: Conrad, S. (2015). *Storia globale. Un'introduzione*. Roma: Carocci. Per la *deep history*: Lord Smail, D. (2017). *Storia profonda*. Torino: Bollati Boringhieri.

7 Mattozzi, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare*. Bologna: Cenacchi.



Nives Frangi
4° anno di grafica – CSIA

Cronologia-sintesi del secondo dopoguerra in Svizzera

Svolgi gli esercizi proposti avvalendoti, se necessario, di fogli supplementari. L'esercizio a. è già avviato.

a. Inserisci i seguenti eventi o fasi.

Eventi

- Concessione del diritto di voto alle donne
- Occupazione di Kaiseraugst
- Grounding della Swissair
- Rifiuto popolare dell'iniziativa Schwarzenbach
- Sciopero nazionale delle donne contro la discriminazione tra i sessi
- Accettazione dell'iniziativa delle Alpi
- Adesione della Svizzera all'ONU
- Rifiuto popolare dell'adesione allo SEE
- Crisi UBS e sistema bancario globale
- Nascita del cantone Giura
- Introduzione dell'Assicurazione Vecchiaia e Superstiti (AVS)
- Approvazione del concetto di previdenza basato su tre pilastri
- Tragedie di Mattmark e di Robiei
- Occupazione dell'aula 20 della Scuola magistrale di Locarno
- Superamento della soglia di 400 ppm di CO₂ nell'atmosfera.

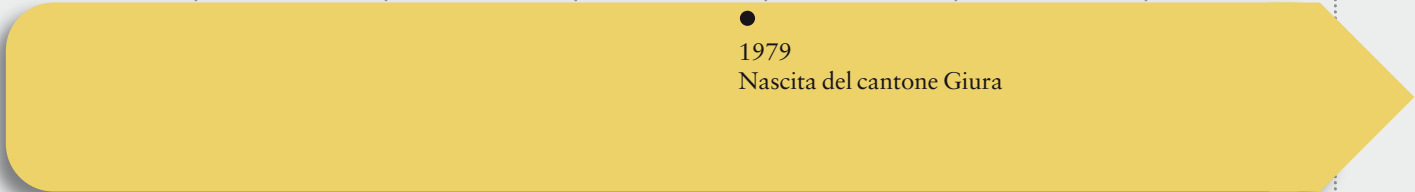
Fasi

- ➔ Scarsa sensibilità ambientale e fiducia nei progressi tecnici e scientifici
- ➔ Immigrazione prevalentemente italiana
- ➔ Età delle certezze (*Trente Glorieuses*)
- ➔ Avvento dell'era del nucleare in Svizzera
- ➔ Inizio della fase di percettibilità dei mutamenti climatici
- ➔ Afflusso massiccio di rifugiati
- ➔ Età dell'incertezza e del precariato
- ➔ Movimento femminista che si propone di ottenere la parità tra i sessi
- ➔ Età dell'oro e delle regie federali
- ➔ Privatizzazioni e liberalizzazioni
- ➔ Miglioramento dello stato sociale
- ➔ Contenimento dello stato sociale
- ➔ Dominio della formula magica nel Consiglio Federale
- ➔ Revisioni in senso restrittivo della politica di asilo
- ➔ Diffusione di movimenti giovanili di contestazione

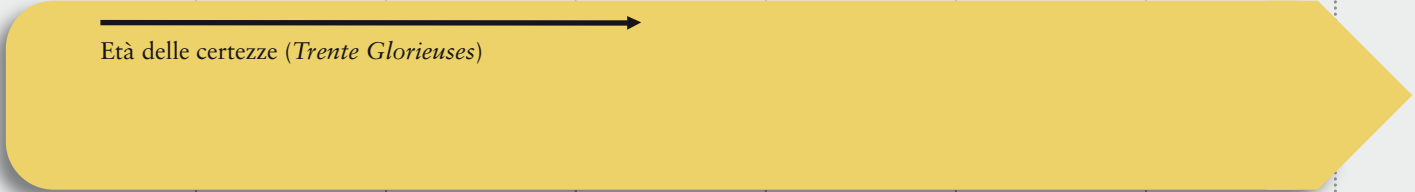
Un esercizio sulla cronologia del secondo dopoguerra, con particolare riferimento alla storia svizzera, presentato nel secondo volume della nuova edizione del manuale di storia in uso nella scuola media ticinese. Tratto da AA.VV. (2017). *La Svizzera nella storia*, Vol. 2. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, pp. 290-291.

- b. Se dovessi dividere il periodo dal 1945 a oggi in due parti, dove porresti la cesura? Motiva la tua risposta considerando i vari ambiti presi in considerazione dalla linea del tempo.
- c. Questi ultimi decenni sono stati spesso descritti come fase di crisi, dal punto di vista sociale, politico, ambientale ed economico. Anche se la parola crisi è spesso negativamente connotata, in realtà il termine greco significa semplicemente punto di separazione o di svolta, dopo il quale gli eventi assumono un nuovo corso. Redigi una riflessione sulle tue aspettative per il futuro. Se ne avessi la possibilità, come interverresti? Che cosa cambieresti?
- d. Traccia una linea del tempo dal 1700 a oggi. Scegli i tre/cinque/dieci più importanti eventi della storia svizzera e disponili sulla linea. Quali criteri hai usato per operare le tue scelte? In altri termini come hai giudicato l'importanza di un evento storico?

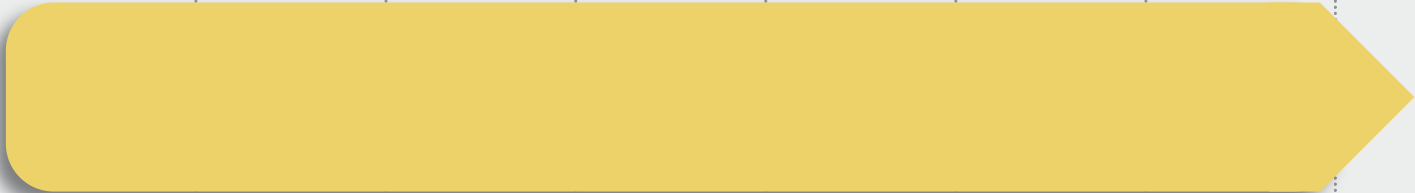
M10 **Politica e sicurezza dal 1945**



M11 **L'economia svizzera nella seconda metà del Novecento**



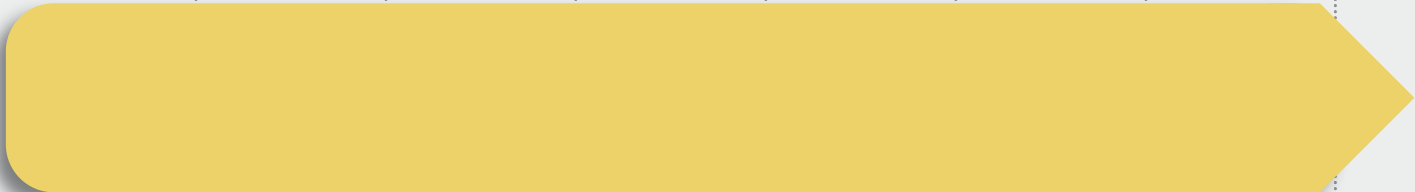
T1 **La costruzione dello stato sociale**



T2 **Migrazioni e trasformazioni sociali**



T3 **Giovani e contestazione**



T4 **La questione femminile**



T5 **Sviluppo e impatto ambientale**



zione della ricchezza dei tempi della storia e dell'educazione temporale come obiettivo irrinunciabile della formazione storica". Questo tempo dalla velocità di scorrimento variabile non è forse più simile alla nostra esperienza psicologica dello scorrere temporale (o al tempo illusorio e concettuale di Leibnitz) e di riflesso all'esperienza dei nostri allievi che possono vivere le lezioni come un lungo trascinarsi o come un evento fulmineo? Ovviamente adeguati supporti didattici appaiono indispensabili. La semplice sostituzione della classica linea del tempo con un fregio temporale, una griglia del tempo, una fascia a più corsie, aiuta a comprendere la convivenza delle tre durate braudeliane. La costruzione di un pensiero temporale intesa come processo chiave nell'insegnamento e apprendimento della storia va considerata come operazione cognitiva attiva⁸. Una programmazione curricolare verticale potrebbe implicare il passaggio da semplici linee del tempo newtoniano a fasce del tempo che evidenzino le interazioni tra i vari flussi, oppure la progressione dalla semplice lettura di fasce del tempo alla loro impostazione e costruzione.

Inoltre, se la breve durata può essere più facilmente delimitabile, attribuendo una data a un evento, i processi di media e lunga durata non permettono di stabilire con esattezza un inizio e una fine. Si tratta piuttosto di elementi che si manifestano e dissolvono gradualmente e come tali devono essere indicati con espedienti grafici adeguati.

Per affrontare la complessità poliedrica di un tale approccio occorre anche usare la periodizzazione in modo diverso da quel che fa lo storico lineare. Benché un'ossatura cronologica solida e condivisa appaia assolutamente indispensabile alla costruzione di un pensiero temporale storico, è altrettanto importante problematizzare le cesure consolidate. Provocatoriamente si potrebbe chiedere alla classe per chi è cambiata la vita il 12 ottobre 1492 o il 14 luglio 1789, evidenziando i fattori di continuità accanto a quelli di discontinuità. Per altre fasi storiche potrebbe trattarsi di contrapporre resistenza e progresso, rivoluzione e controrivoluzione, inerzia e innovazione. La stessa periodizzazione dipende dall'angolazione privilegiata dallo storico: il 1789 può essere considerato una data chiave per la storia politica; il 1764 per quella tecnologica o economica. Ma se l'invenzione della macchina a vapore può segnare l'avvio di una grande rivoluzione produttiva, essa può anche indicare l'inizio dell'antropocene, l'era

geologica nella quale la presenza umana influisce così profondamente sul clima, sul territorio e sulla biodiversità da lasciare tracce indelebili nelle stratificazioni rocciose⁹.

Problematizzare sembra essere la chiave: come denominare un determinato secolo, traendo esempio dal "secolo dei lumi" o dal "secolo delle ideologie"¹⁰? Il XX secolo è un secolo breve come dichiarato da Eric Hobsbawm¹¹ oppure un secolo lungo come sostenuto da Spencer M. di Scala¹²? Quale periodizzazione può essere proposta per la storia del secondo dopoguerra che si fa sempre più lungo¹³? Tali interrogativi appaiono tanto più importanti in un contesto culturale influenzato da postmodernismo e relativismo, in cui la prospettiva storica oscilla tra quella di una realtà liquida baumaniana¹⁴ caratteristica dell'età dell'incertezza e l'idea di fine della storia stessa¹⁵.

Lo spirito critico auspicato dal *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* quale competenza trasversale potrà così essere applicato a scansioni cronologiche troppo spesso vissute come oggettività fisse e immutabili, e non come risultato del lavoro dello storico perennemente rimesso in discussione.

Il concetto di tempo unidimensionale sembra quindi essere ormai diventato inadatto ad accostarsi alle nuove tendenze storiografiche. Gli storici hanno riconosciuto al tempo una realtà pluralistica e ormai distinguono differenti temporalità. Non è questione di rinnegare le importanti attività del datare e del disporre in serie cronologiche lineari. Tuttavia esse da sole rischiano di condurre a concezioni eccessivamente semplificate a discapito di un riconoscimento della ricchezza con cui i fenomeni storici si dispiegano. Si tratta di un tassello nell'accompagnamento dell'allievo alla comprensione della complessità della realtà.

Note

⁸ *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, DECS, Divisione della scuola.

⁹ Kolbert, E. (2014). *La sesta estinzione*. Vicenza: Neri Pozza.

¹⁰ Bracher, K.D. (1999). *Il Novecento, secolo delle ideologie*. Bari: Laterza.

¹¹ Hobsbawm, E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Rizzoli.

¹² di Scala, S. M. (2012). *Europe's Long Century: 1900 – Present: Society, Politics, and Culture*. Oxford: Oxford University press.

¹³ AA.VV. (2017). *La Svizzera nella storia*, Vol.2. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, DECS, Divisione della scuola.

¹⁴ Tra la sterminata bibliografia del sociologo e filosofo polacco si veda ad esempio Bauman, S. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.

¹⁵ Fukuyama, F. (2003). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.



Il nostro tempo è questo e non un altro

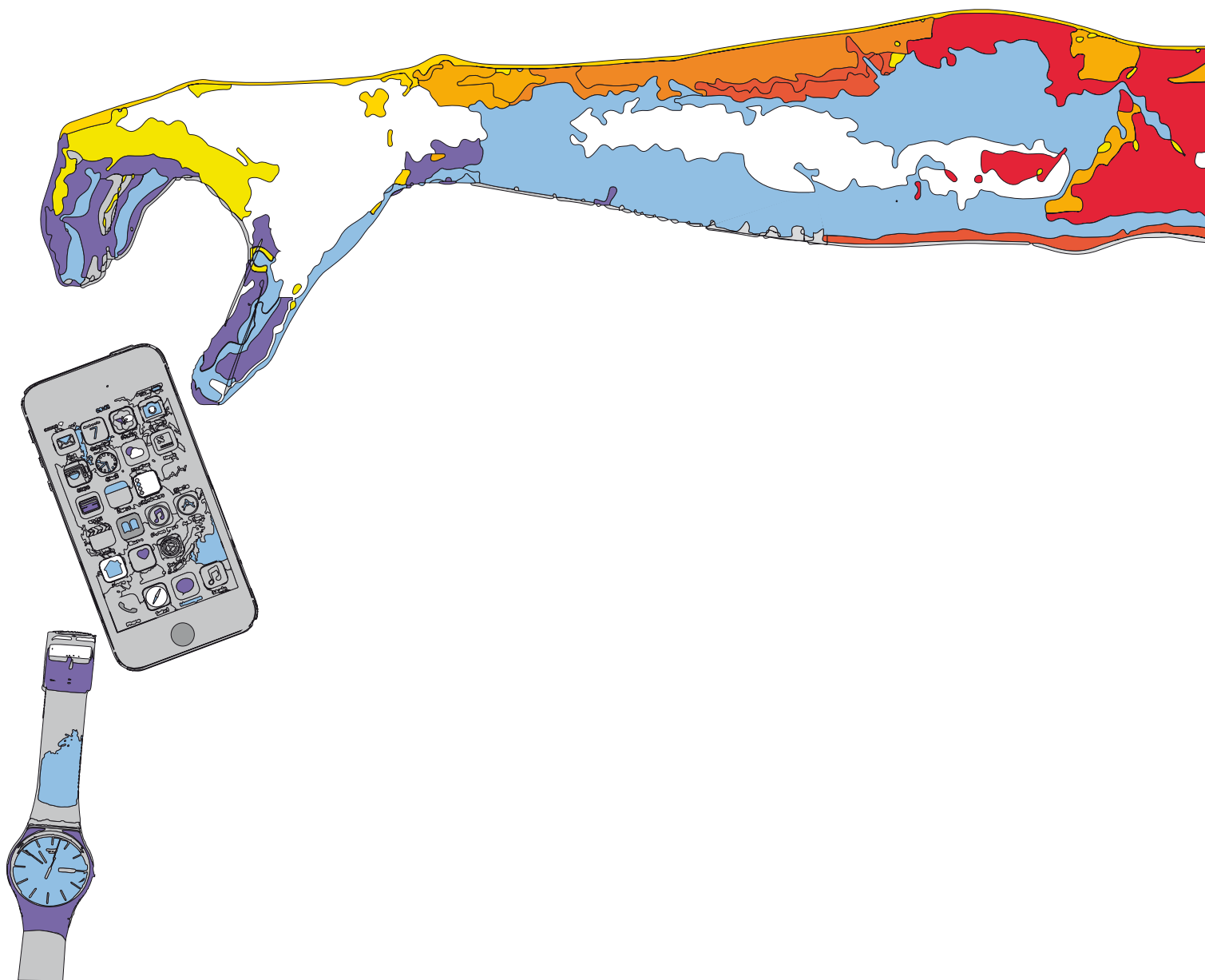
Giovanni Lombardi, orientatore presso l'Ufficio dell'orientamento scolastico
e professionale

Oggi, almeno per quello che concerne le società occidentali, stiamo vivendo in un'epoca di cambiamenti notevoli, repentini e profondi. Queste trasformazioni radicali vanno ad incidere su differenti livelli che riguardano l'organizzazione del tempo e dei percorsi di vita degli individui. La realtà attuale, ancor più rispetto al passato, ci impone nuovi adattamenti a livello storico, sociale ed economico.

Nel corso del XX secolo abbiamo vissuto a livello sociale una serie di evoluzioni, innovazioni e frequenti rotture con le tradizioni. I cambiamenti ai quali abbiamo assistito, tanto rapidi quanto considerevoli, sono avvenuti in maniera lineare. Ciò che stiamo osservando invece nel nuovo millennio, con particolare riferimento al progresso tecnologico e alla globalizzazione, sono delle trasformazioni che avvengono ad una rapidità esponenziale. Il cambiamento è dunque una costante della nostra epoca e la velocità con la quale una variazione seguirà quella successiva non potrà che aumentare. La rapidità con cui assistiamo quotidianamente a questi progressi è facilmente riscontrabile nei campi delle cosiddette nuove tecnologie, quali ad esempio l'intelligenza artificiale, la robotica, le biotecnologie, le nanotecnologie, la stampa 3D e il *data mining*. Questi cambiamenti epocali e costanti influenzano già ora e ridefiniranno la conformazione delle aziende (sempre più flessibili e fluide), l'organizzazione del mondo del lavoro, come anche la quotidianità e il modo di vivere delle persone. Il passaggio da un contesto stabile dove si era abituati a prendere delle decisioni a livello locale a una nuova società globalizzata e innovativa può essere fonte di opportunità e successo tanto quanto fonte di perturbazione e insicurezza. Al fine di adattarsi alla quotidianità è perciò richiesto agli individui di osservare il mondo di oggi con una nuova chiave di lettura. Questo cambio di prospettiva non è una cosa semplice e richiede grossi sforzi. Le persone mostrano difficoltà ad abbandonare gli schemi passati e ad elaborare le informazioni ricevute, le quali veicolano una determinata visione del mondo. Purtroppo, a volere interpretare i cambiamenti attuali osservando il mondo di oggi con gli occhi di ieri si corre il rischio di mettere in atto delle strategie adattative che a medio-lungo termine risulteranno disfunzionali. Se gli abitanti contemporanei non dedicheranno del tempo a riflettere su quello che attualmente sta accadendo e a cercare di capirlo, rischieranno di essere forniti di strumenti obsoleti rapportati ad un mondo che non esiste più.

Nell'arco di pochi decenni siamo quindi passati da una situazione dettata dalla stabilità e dalla solidità delle organizzazioni a un ambiente molto più volatile. Questi cambiamenti radicali e difficilmente prevedibili hanno imposto una nuova organizzazione del lavoro dando alla luce nuove forme di contratto di lavoro molto più flessibili rispetto ad un tempo. Queste recenti forme contrattuali e la nascita di organizzazioni senza barriere stanno generando negli individui un forte sentimento di smarrimento e la necessità di risolvere nuovi problemi legati al senso che essi vogliono dare alla propria esistenza. Le persone non possono più contare, come nel XX secolo, sulle norme sociali e sulla stabilità delle istituzioni che davano indicazioni e mostravano i percorsi da seguire al fine di raggiungere i propri scopi esistenziali ed un riconoscimento sociale. In passato, per esempio, come prima tappa da raggiungere vi era la formazione, poi l'inserimento nel mondo del lavoro, la costruzione della famiglia e infine l'evoluzione della carriera, che spesso si realizzava seguendo dei percorsi ben prestabiliti all'interno della medesima azienda. Oggigiorno stiamo invece assistendo ad una sempre più crescente differenziazione delle situazioni individuali che si muovono su sentieri non ancora battuti e che sono ben lontani da quelli tradizionali. Le persone infatti sempre più di frequente perdono il lavoro, riprendono gli studi, senza per forza perdere il riconoscimento della comunità di appartenenza. In un contesto dove il mercato del lavoro appare sempre più instabile, le transizioni più frequenti e complesse, il paradigma e le pratiche ideate nel secolo scorso nel campo dell'orientamento (che puntavano alla corrispondenza tra le caratteristiche della persona e quelle delle professioni) non sono più sufficienti. Questi presupposti hanno spinto i ricercatori a concepire nuovi modelli teorici che potessero aiutare gli individui a sviluppare abilità e competenze per fronteggiare cambiamenti, eventi imprevisti e riprogettazioni di carriera. Una delle nuove sfide dell'orientamento è quella di aiutare le persone a ragionare in prospettiva temporale, sviluppare diversi obiettivi professionali, promuovere un sentimento di adattabilità al proprio ambiente e vivere in armonia con se stesse.

Per autodeterminarsi e diventare quello che realmente si vuole essere bisogna innanzitutto uscire dall'illusione di trovarsi in un mondo nel quale il destino degli individui è già tracciato a priori. Questo vuol dire che nell'epoca attuale non ci si può permettere di ignorare

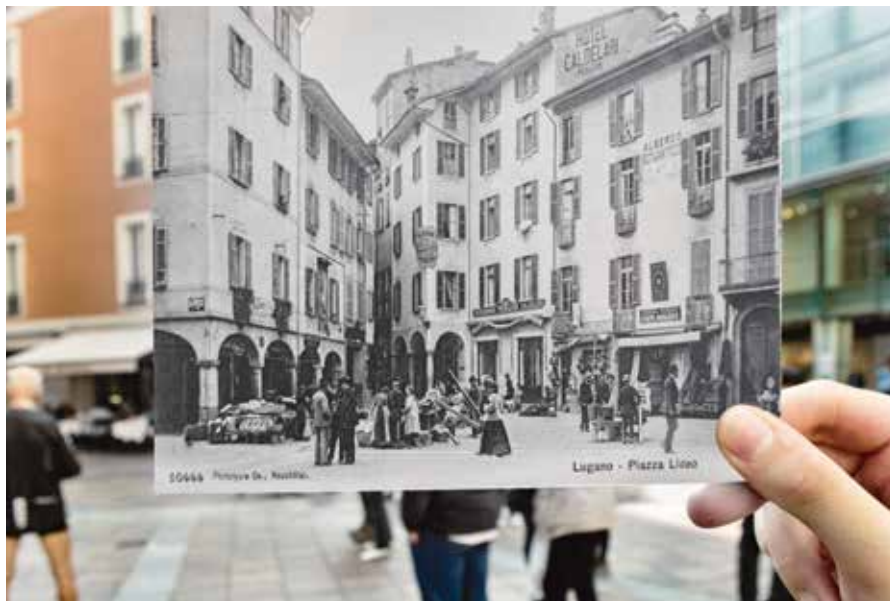


se stessi e il mondo che ci circonda. Detto ciò non significa che per evolvere si debba unicamente contare su di sé: l'esempio degli altri può ancora servire come punto di riferimento. L'importante però è riuscire a trovare attraverso un lavoro di introspezione una propria norma interna e non adottare semplicemente un metro di giudizio basato sui comportamenti altrui. Questa nuova maniera di elaborare le proprie scelte e progettare le proprie vite porterà le persone a prendersi la responsabilità di intraprendere percorsi alternativi, atipici, e di costruirsi il proprio cammino strada facendo. Intraprendere percorsi inconsueti significa anche essere maggiormente esposti al giudizio altrui, che può venire dal nucleo familiare, da figure significative o dalla società stessa. Rispetto a un tempo, per condurre una "vita personale di successo" gli individui devono sviluppare delle spiccate capacità di resistenza alla frustrazione, di resilienza e di posticipazione delle gratificazioni. Tutto questo mantenendo comunque un'immagine positiva di sé senza perdere il proprio sentimento identitario. L'identità che si costruisce e ri-

costruisce durante tutta la vita è diventata nella contemporaneità un bene prezioso, la sua perdita può essere sinonimo di grande sofferenza, inquietudine ed alienazione. In un ambiente così mutevole e malleabile la popolazione attuale e quella delle generazioni future dovranno prima di tutto essere autrici della costruzione del senso attribuito alle loro carriere e alle loro rispettive esistenze.

Il senso che gli esseri umani conferiscono al loro lavoro e alla propria biografia non è lo stesso per tutti. Illustriamo brevemente questo concetto utilizzando un racconto di Christian Jacq tratto da "Il messaggio dei costruttori di cattedrali". Nel medioevo, una persona visita tre cantieri dove gli operai stanno costruendo una cattedrale. Successivamente il personaggio decide di incontrare tre scalpellini che stanno lavorando le pietre e di porre loro la medesima domanda: "Che cosa stai facendo?". Il primo risponde: "Mi sto guadagnando da vivere lavorando la pietra"; il secondo: "Con l'aiuto degli altri operai sto costruendo un muro"; e il terzo risponde: "Sto costruendo una cattedrale". Come illustra

Elisa Bernasconi
4° anno di grafica – CSIA



Jamira Fumagalli
4° anno di grafica – CSIA

l'esempio di Jacq, il lavoro crea un senso, ma non in maniera univoca o universale. E se da un lato ci si può riconoscere in maniera istintiva in uno dei tre personaggi, d'altro canto ci si può anche riconoscere semplicemente in uno dei tre lavoratori, a dipendenza del proprio vissuto o del proprio momento di vita professionale (guardando al passato o all'ideale che si cerca di raggiungere). Quindi, se prima di tutto il lavoro è uno strumento per guadagnarsi da vivere, lo stesso lavoro può assumere un altro significato, quello ad esempio di realizzarsi a livello personale. Anche se in questo caso i compiti lavorativi risultano essere ripetitivi, il lavoro permette, con l'aiuto di altri, di edificare la propria "cattedrale". Di conseguenza, aggiungere un senso a delle attività identiche dal punto di vista oggettivo comporta una trasformazione completa della situazione vissuta a livello soggettivo. Potremmo dire che il senso che diamo alle nostre vite permette di renderle più gioiose ed appaganti. Pertanto, scoprire il proprio scopo nella vita può richiedere lunghi investimenti e fatiche, ma è qualcosa su cui vale veramente la pena investire. Prendere coscienza dello scopo della la nostra "ragione per vivere", ci aiuta ad indirizzare la nostra esistenza e a capire dove vogliamo davvero investire tempo ed energie. In conclusione, negli ultimi anni le trasformazioni che hanno interessato (e continuano ad interessare) la realtà circostante e il mondo del lavoro sono numerose ed

hanno comportato un cambiamento radicale dello scenario entro il quale gli individui e i lavoratori si muovono. Tali rivoluzioni, di conseguenza, hanno modificato i bisogni a cui l'orientamento deve dare una risposta. Quest'evoluzione, dettata dal progresso tecnologico e dalla crescente competizione universale, sta facilitando il passaggio da un mondo del lavoro piuttosto omogeneo (con sviluppi di carriere ben delineati e stabili) verso un mondo lavorativo assai più caotico, all'interno del quale i lavori sono spesso indefiniti o sfuggenti. La struttura delle aziende sta diventando sempre più flessibile e i datori di lavoro si aspettano altrettanta flessibilità da parte dei dipendenti. All'ora attuale, adattabilità, creatività e lungimiranza sono competenze cruciali. È possibile che chi oggi sta apprendendo una professione, domani non la eserciterà mai, o se lo farà è quasi certo che non sarà per tutta la vita. Le persone possono trovarsi in possesso di titoli di studio che non permettono loro di predire la professione che svolgeranno in futuro. Infatti, nel mercato del lavoro di oggi, una formazione o un sapere possono sfociare in diverse professioni; come anche una professione può accogliere più formazioni o molteplici saperi. I titoli di studio non garantiscono per forza le competenze richieste dagli ambiti professionali, e all'inverso le competenze chiave o trasversali non derivano necessariamente da diplomi e certificazioni. Le sfide generate dai rapidi cambiamenti sopracitati stanno portando gli orientatori a ripensare e ridefinire i loro modi di lavorare e in alcuni casi ad abbandonare pratiche ed ancoraggi teorici sorpassati. A tal riguardo è fondamentale sviluppare nuove teorie e proporre interventi all'avanguardia, differenziati e che possano fornire il proprio sostegno alle persone in settori diversi della loro vita, come la progettazione di carriera, le riqualificazioni professionali, la prevenzione delle interruzioni di formazione o ancora il rafforzamento del coraggio, del sentimento identitario e del benessere. Jean Paul Sartre diceva che noi umani siamo "condannati ad essere liberi", condannati perché non ci creiamo da soli e liberi perché rispetto a qualunque altro essere al mondo possiamo diventare qualsiasi cosa. Un sasso è semplicemente un sasso, un cavolfiore semplicemente un cavolfiore e un cavallo semplicemente un cavallo. Gli esseri umani possiedono invece l'abilità di forgiarsi attivamente. "Se qualcosa è realmente importante dovresti comunque provarci, anche se le probabilità di fallire sono molto alte" (Elon Musk).

Bibliografia

- Rossier, J. & Nota, L. (2015). *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and from Theory to Practice*. Boston: Hogrefe.
- Walsh, W.B., Savickas, M.L., Hartung, P.J. (2013). *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice*. New York: Routledge.
- Harari, Y.N. (2017). *Homo deus. Breve storia del futuro*. Milano: Bompiani.
- Diamandis, P.H. (2015). *Bold: How to Go Big, Create Wealth and Impact the World*. New York: Simon & Schuster.



La conciliazione dei tempi professionali, familiari e personali

Francesco Giudici, sociologo e responsabile del settore società presso l'Ufficio di statistica

Note

1
Per quel che riguarda il lavoro non remunerato (ovvero domestico e di cura dei figli), sebbene gli uomini abbiano aumentato il loro impegno in questi compiti, la situazione resta pressoché invariata con le madri ad assumere il maggior carico di lavoro, specialmente tra le coppie con figli.

2
<http://www.ticinonews.ch/ticino/408488/mamme-taxi-ticino-maglia-nera-della-svizzera>.

3
In Ticino dal 1. settembre 2017 è stato introdotto un aiuto soggettivo per le famiglie che ricevono un sussidio di cassa malati pari al 20% del costo della retta del nido; questa novità potrebbe portare a un aumento ulteriore della domanda da parte delle famiglie per la custodia dei figli.

4
Altre costrizioni che portano le coppie ad adottare una divisione del lavoro inegualitaria tra uomini e donne sono la forte disegualianza tra un congedo maternità di 16 settimane e un congedo paternità praticamente inesistente (Valarino, 2016), un'imposizione progressiva del reddito familiare (e non dei redditi individuali) che disincentiva l'attività professionale a tempo pieno dei due partner (Butler e Rüschi, 2009), o le reticenze da parte di datori di lavoro nel permettere a uomini e donne di ridurre temporaneamente il tempo di lavoro (in particolare nei posti di responsabilità). Capire cosa succede alla nascita del primo figlio e nei mesi che seguono è molto importante perché la situazione iniziale tende a stabilizzarsi e ad amplificarsi a medio e lungo termine. La forte competizione sul mercato del lavoro in questo senso può portare una madre che interrompe la carriera per alcuni anni ad avere non poche difficoltà nella ricerca di un nuovo lavoro che corrisponda a quello esercitato prima di avere figli.

Negli ultimi decenni la presenza delle donne e delle madri nel mondo del lavoro è aumentata considerevolmente. In Svizzera, se fino a 30 anni fa la maggior parte delle madri non era attiva professionalmente, oggi due terzi di quelle con almeno un figlio sotto i 6 anni è inserita sul mercato del lavoro, in Ticino poco più della metà. Le coppie con una divisione del lavoro cosiddetta “tradizionale”, dove la donna è unicamente dedicata ai compiti domestici e di cura dei figli e l'uomo a un'attività remunerata, sono fortemente diminuite. Sono aumentate per contro le coppie dove la donna lavora a tempo parziale e l'uomo è attivo a tempo pieno o parziale¹.

Il tempo scolastico, dal canto suo, rimane fortemente strutturato dalle griglie orarie annuali così come dagli orari di presenza obbligatoria. Quest'asimmetria nell'evoluzione tra il tempo di vita familiare e il tempo scolastico ha portato all'emergenza di nuovi bisogni da parte delle famiglie, in particolare quando i bambini sono piccoli. Si pone infatti per le famiglie contemporanee il difficile compito di conciliare il tempo per svolgere un'attività remunerata di uno o entrambi i genitori, il tempo dei figli nei loro impegni scolastici ed extra-scolastici, così come il tempo da trascorrere in famiglia, con amici e in attività associative e ricreative di svago, o il tempo per se stessi.

Dal punto di vista delle famiglie è aumentato il bisogno di trovare soluzioni per accudire e occuparsi dei bambini quando i genitori lavorano. Per colmare questa crescente domanda sono stati creati e potenziati negli ultimi anni numerosi servizi. Le famiglie con bambini in età prescolastica (la cosiddetta prima infanzia) si rivolgono prevalentemente ai nidi e alle famiglie diurne, servizi sussidiati dallo Stato se sono rispettati una serie di criteri qualitativi e quantitativi. Per i bambini in età scolastica, invece, sono stati potenziati diversi servizi che offrono la possibilità di frequentare la scuola a orari prolungati, come l'accoglienza prescolastica, il doposcuola, la mensa e le colonie diurne durante le vacanze scolastiche (in particolar modo durante l'estate). Inoltre sono aumentate le prestazioni da parte di privati come babysitter, domestici o altre figure professionali di aiuto domestico e familiare.

I trasporti per i bambini, dal domicilio all'istituto o tra i vari istituti scolastici (in caso un servizio non esistesse o avesse troppi iscritti nel comune di domicilio), hanno pure conosciuto un importante sviluppo, sebbe-

ne un'indagine recente svolta dall'Associazione Traffico e Ambiente mostra come il Ticino risulti essere il cantone con la più alta percentuale di “mamme tassiste”². Nonostante l'aumento generalizzato di questi servizi non tutti i comuni dispongono di un nido dell'infanzia, di una mensa, di orari scolastici prolungati e di colonie diurne. Questo fa sì che, talvolta, le famiglie in attesa di diventare genitori o con bambini piccoli decidono di trasferirsi in comuni con un'offerta maggiore. Le strategie che le famiglie mettono in atto per conciliare i tempi familiari e professionali dipendono quindi in primo luogo dall'offerta presente sul territorio nel comune di domicilio, in quelli limitrofi o in quello dove i genitori lavorano. Non tutte le famiglie, però, dispongono delle stesse risorse (finanziarie, sociali e culturali) e quindi delle stesse opportunità per attuare le strategie auspiccate.

Tra le famiglie con bambini piccoli, per esempio, non tutte possono accedere ai servizi di custodia della prima infanzia. In Ticino e in Svizzera questo settore è confrontato con una mancanza di posti per accogliere i bambini sotto i quattro anni e con rette ancora troppo elevate, in particolare se confrontate a livello internazionale (Stern, Felfe e Schwab, 2014)³. Questo fa sì che, al momento della nascita del primo figlio (e in maniera ancora più marcata con l'arrivo di altri figli) solo le famiglie con un reddito elevato possono permettersi di usufruire di questi servizi. In questo modo una divisione del lavoro tradizionale diventa, per alcune famiglie, una costrizione più che una scelta, forzando le giovani madri il cui reddito individuale è inferiore al costo della custodia a ridurre il tempo di lavoro o ad abbandonarlo per occuparsi a tempo pieno del figlio (Giudici e Bruno, 2016)⁴. Una divisione del lavoro inegualitaria tende poi a perpetrarsi quando i figli sono più grandi e lo stesso meccanismo si verifica per gli orari prolungati e le colonie diurne: se il costo è troppo elevato per alcune famiglie, dal punto di vista prettamente economico, conviene che uno dei due genitori diminuisca il proprio carico di lavoro remunerato per occuparsi della gestione del tempo familiare.

Oltre ai servizi formali e a pagamento, le famiglie ricorrono anche al supporto della rete informale di amici e parenti. Questi possono fornire supporto materiale, pratico o anche solo informativo ed emotivo per le faccende quotidiane, come andare a portare o a prendere i bambini o preparare i pasti o aiutare nelle faccende domestiche. In particolare i nonni, quando le condizioni



Jamira Fumagalli
4° anno di grafica – CSIA

di salute e di prossimità geografica lo permettono (e quando questi lo desiderano), sono particolarmente sollecitati nella cura dei nipoti, soprattutto alle nostre latitudini. In Ticino, nel 2013, ben due famiglie su dieci con almeno un figlio in età prescolastica si rivolge esclusivamente ai nonni per occuparsi dei figli (Giudici e Bruno, 2016).

La rete sociale, però, non sempre è disponibile, per esempio quando i nonni sono all'estero, o non in salute o ancora perché non hanno tempo o voglia di occuparsi dei nipoti. Inoltre, va ricordato che il supporto da parte della rete sociale, sebbene sia gratuito, può comportare dei “vincoli morali” e portare a situazioni indesiderate. Per esempio, possono sorgere conflitti tra genitori e nonni per quel che riguarda la strategia educativa dei bambini, o ancora per quel che riguarda la mobilità professionale o la divisione del lavoro dei genitori. In generale, non bisogna idealizzare il supporto ricevuto dalla rete sociale dimenticandosi degli effetti indesiderati, come appunto interferenza, conflitto e un controllo sociale eccessivo sulla propria gestione del tempo. Questo può portare a ricadute in ambito professionale

e sociale per i genitori (per esempio, sulla loro mobilità professionale) ma anche per i nonni quando questi lasciano il lavoro prima dell'età della pensione per occuparsi dei nipoti.

Oltre a quello sociale e finanziario, il bagaglio culturale e informativo della famiglia rappresenta una risorsa altrettanto determinante. Una buona informazione porta, infatti, a pianificare la propria strategia di conciliazione dei tempi in modo ottimale tenendo conto delle altre risorse disponibili e dell'offerta dei servizi presenti sul territorio. Queste possono riguardare l'offerta e la qualità dei servizi, i costi, i trasporti, gli orari e più in generale tutto quello che influisce sull'organizzazione quotidiana del tempo. Le informazioni sono particolarmente importanti nei momenti di transizione, per esempio, come abbiamo visto sopra, alla nascita del primo figlio, per poter riorganizzare al meglio la divisione del lavoro e gli spostamenti quotidiani. Ma anche durante tutte le transizioni scolastiche che seguono: si tratta di momenti in cui le famiglie sperimentano dei veri e propri cambiamenti nell'organizzazione del tempo di tutti i membri.

44 | **Bibliografia**

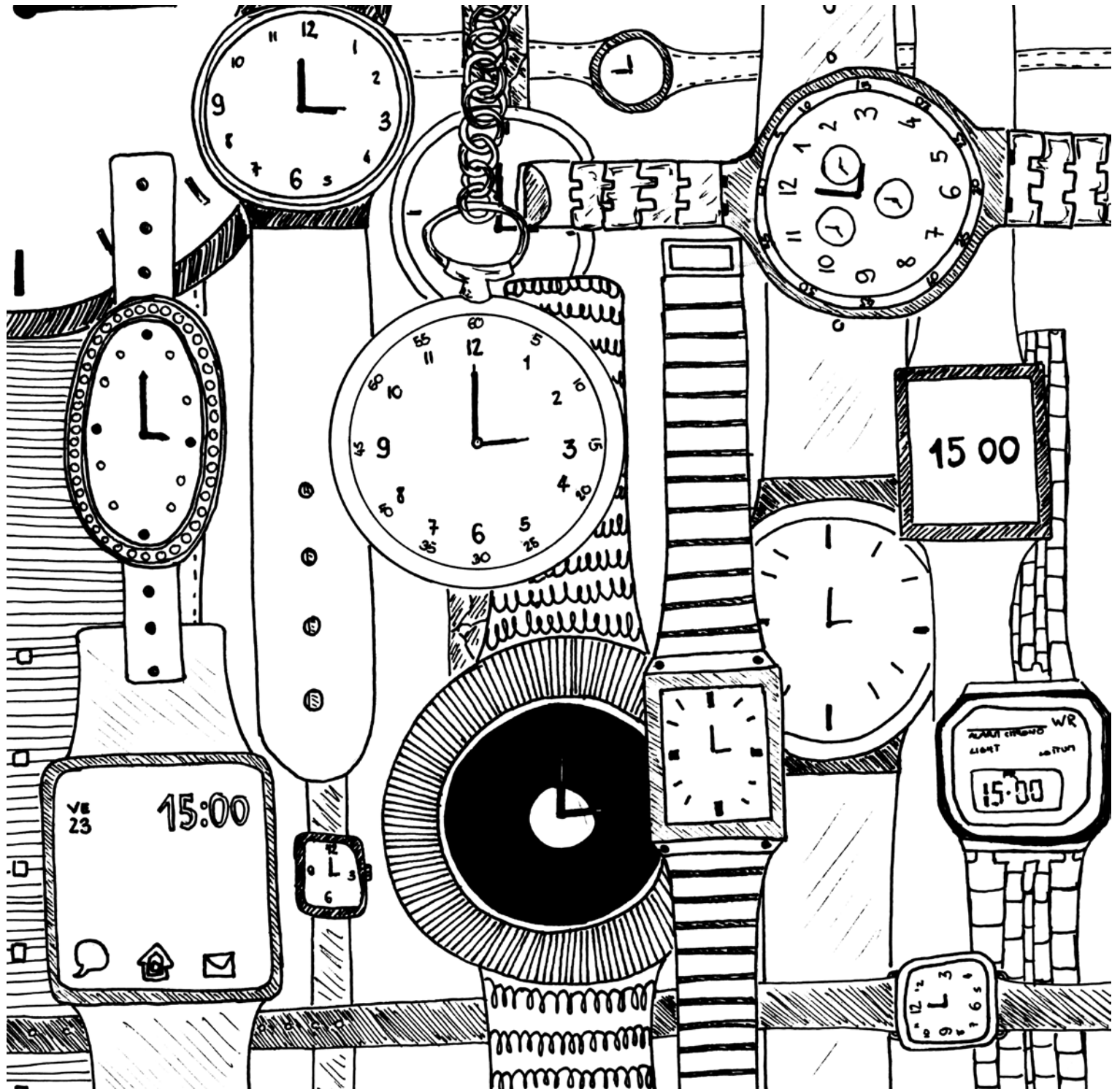
- Bütler, M. & Rüschi, M. (2009). *Quand le travail coûte plus qu'il ne rapporte. Etude sur l'impact de la fiscalité et des frais des crèches sur l'activité professionnelle des femmes en Suisse Romande*. egalite.ch, Conférence romande de l'égalité.
- Giudici, F. & Bruno, D. (2016). Le strategie di custodia nella prima infanzia e i fattori che le determinano: costi, disponibilità dei servizi o preferenze dei genitori? *Dati, Statistiche e Società*, XVI, 1, pp. 12-25.
- Stern, S., Felfe, C. & Schwab, S. (2014). Comment l'accueil extrafamilial des enfants influence-t-il la carrière professionnelle des mères? *La Vie économique, Revue de politique économique*, 6.
- Valarino, I. (2016). Fathers on Leave Alone in Switzerland: Agents of Social Change? In: *Comparative Perspectives on Work-Life Balance and Gender Equality*. Berlin: Springer International Publishing, pp. 205-230.

La strategia di conciliazione non è quindi immutabile nel corso della vita ma varia con il crescere dei figli, con il mutare dell'offerta sul territorio e delle risorse individuali. Al di là dei cambiamenti normativi, come le transizioni scolastiche, le famiglie devono far prova di un'enorme flessibilità nell'organizzazione del tempo per far fronte a imprevisti di ogni tipo. Per esempio, un genitore può iniziare o smettere di lavorare, aumentare o diminuire il tempo di lavoro o il salario. O ancora, un genitore può non disporre di giorni liberi a sufficienza per occuparsi dei figli durante le vacanze scolastiche, un nonno può veder deteriorare il suo stato di salute e non potersi più occupare dei nipoti, un genitore può modificare il luogo di lavoro e non poter tornare a casa a mezzogiorno per preparare il pranzo. Lo stesso accade se nel quotidiano cambiano gli orari: la difficoltà sta, soprattutto per le famiglie dove entrambi genitori lavorano, nel far combaciare gli orari d'inizio e di fine della scuola con gli orari d'inizio e fine lavoro, e con quelli di apertura e chiusura dei negozi e dei servizi. Proprio perché le strutture, come la scuola, il mercato del lavoro e l'organizzazione dei servizi più in generale sono poco flessibili, sono necessarie per le famiglie una buona dose di flessibilità e la capacità di rimettere in discussione l'insieme dell'organizzazione quando anche un solo membro della famiglia modifica l'impiego del suo tempo.

L'offerta sul territorio, le risorse economiche, le informazioni e le preferenze dei genitori, così come la presenza di una rete sociale di supporto, sono tutti fattori determinanti nell'elaborazione delle strategie di conciliazione delle famiglie. In alcuni casi questi fattori si accumulano: per esempio, le famiglie alloglotte recepiscono generalmente meno bene le informazioni necessarie ad affrontare determinate transizioni e allo stesso tempo possono non disporre di una cerchia di famigliari che fornisce supporto. Le famiglie che si trovano fuori dai centri urbani possono soffrire della mancanza di strutture adeguate. O ancora le famiglie monoparentali, dove il genitore (nella stragrande maggioranza donne sole con uno o più figli) è praticamente obbligato a dover lavorare, e può non disporre delle risorse economiche sufficienti per far capo a una custodia formale.

Il cambiamento nei ruoli e nelle aspettative di genere, nei percorsi professionali e famigliari di uomini e donne, di pari passo con il complessivo ritardo nel modo in cui le strutture sociali ed economiche si adattano a

questi cambiamenti, fa sì che, per le famiglie contemporanee, la conciliazione tra tempi di vita famigliari, personali e professionali resta un problema all'ordine del giorno. La questione è d'importanza non solo per le famiglie che i figli ce li hanno, ma anche per chi i figli li desidera ma non pensa sia possibile conciliare carriera professionale, interessi privati e tempo da trascorrere con i propri cari. In Ticino, dove il numero di figli per donna è più basso che in altri cantoni, è quindi particolarmente importante continuare questa riflessione. Oltre a proseguire il potenziamento di strutture prescolastiche e parascolastiche e facilitare le condizioni di accesso alle stesse (per esempio, per quel che riguarda i costi ancora molto elevati a carico delle famiglie), è pure necessario migliorare il loro coordinamento con la scuola. In particolare, il coordinamento deve poter facilitare le transizioni dei bambini (dal delicato momento della loro nascita, alla custodia nella prima infanzia, alla scuola dell'infanzia, alle elementari e poi alle medie) fornendo alle famiglie tutte le necessarie condizioni e informazioni perché possano organizzare e riorganizzare al meglio il proprio impiego del tempo.



échange :
chœurs



EchangeChœurs – il nuovo programma di scambio per i cori giovanili

**Lei desidera aiutare a superare le barriere
linguistiche in Svizzera con la musica?**

EchangeChœurs favorisce l'incontro e lo scambio di due cori giovanili provenienti da due differenti regioni linguistiche della Svizzera. Ci si incontra, si fanno le prove congiuntamente e si organizzano uno o più concerti assieme. EchangeChœurs offre: assistenza finanziaria e aiuto nella ricerca di un coro partner proveniente da una diversa regione linguistica.

Per ulteriori informazioni consultare il sito
Internet www.movetia.ch/echangechoeurs



Foto: Lorena Dautte



Sophie und Karl
Binding Stiftung



Verein Schweizer Kinder- und Jugendchorföderung
Associazione Svizzera per la Promozione dei Cori di infanzia ed di giovani
Associazione Svizzera per la Promozione di Cori giovani e di bambini
Union Suisse pour la Promotion de Chors d'enfants e de jeunes

movetia

Austausch und Mobilität
Echanges et mobilité
Scambi e mobilità
Exchange and mobility

tecnocopia



document solutions

via Cantonale 41 | Lamone | tecnocopia.ch



alder + eisenhut
turngeräte sportsgear service

Industriestrasse 10
9642 Ebnat-Kappel
Telefon 071 992 66 33
info@alder-eisenhut.swiss
www.alder-eisenhut.swiss



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

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



Di buon passo. Il tempo della scoperta fuori dall'aula: il viaggio lento nei percorsi scolastici

Claudio Visentin, presidente della Scuola del Viaggio, docente presso l'Università della Svizzera italiana | 47



Elia Jacop
4° anno di grafica – CSIA

La Scuola del Viaggio

Perché viaggiamo? Che cosa ci aspettiamo dai viaggi? Perché affrontiamo i disagi, a volte i pericoli o anche solo la scomodità di vivere in Paesi stranieri? Perché non accontentarsi di un buon prodotto turistico, di riposanti vacanze in riva al mare o in qualche albergo di montagna? Forse ci muove la convinzione che il viaggio ci renda migliori, più interessanti, ci aiuti a crescere.

Già al tempo del *Grand Tour*, tra Seicento e Settecento, i nobili inglesi ritenevano che un anno speso per le strade di Francia e d'Italia, dopo la conclusione degli studi ma prima del matrimonio e della carriera, fosse il modo migliore per completare l'educazione dei rampolli, insegnando loro tutto quello che era restato fuori dai programmi scolastici.

Una spinta al viaggio viene anche oggi dal giudizio comune, che stima poco chi non si è mai mosso da casa. Resta vero quel che scriveva un viaggiatore francese: gli uomini hanno questo in comune con certe piante, che non danno buoni frutti se prima non vengono trapiantati (così François-Jacques Deseine, *Nouveau voyage d'Italie contenant une description exacte de toutes les Provinces, villes et lieux considerable*, 1699).

Ma se è antica e condivisa l'idea che i viaggi ci migliorano, quali sono poi esattamente le qualità che riprotiamo a casa quando torniamo?

Per cominciare il viaggio è una grande scuola di auto-sufficienza. Anche nel viaggio più semplice presto o tardi verrà il momento nel quale dovremo prenderci cura di noi stessi: una ruota della bicicletta bucata in una strada sperduta (mi accadde lungo il Danubio) può essere un guaio serio senza la rete di sicurezza di amici e parenti pronti a correre in nostro soccorso. Un momento di disperazione e sconforto – “Che ci faccio qui? Perché mi sono imbarcato in questa impresa?” – è inevitabile, ma quando poi con pazienza e tenacia riusciamo a superare le difficoltà, la fiducia in noi stessi e nei nostri mezzi ne esce rafforzata. In viaggio si impara anche a sopportare gli inevitabili momenti di solitudine che, per quanto malinconici, sono anche occasione di dialogo interiore.

Il viaggio inoltre dà ricchezza e profondità alla nostra mente. In viaggio siamo continuamente sfidati da persone e luoghi diversi e lontani, che seguono regole a noi sconosciute, tutte da scoprire. Questo comporta fatica e qualche figuraccia di troppo, ma al tempo stesso rende la nostra mente più veloce, sintetica, efficace per quan-

do saremo tornati. Lo leggiamo già in Omero: “Colla prestezza / con che vola il pensier del viatore, / che scorre molte terre le rïanda / in suo secreto, e dice: Io quella riva, / io quell'altra toccai: colla medesima / rattezza alor la veneranda Giuno / volò dall'Ida sull'eccelso Olimpo, / e sopravvenne agl'Immortali, accolti / nelle stanze di Giove” (Omero, *Iliade*, XV, 80 ss.).

E se il viaggio non sempre aumenta le nostre nozioni – per questo ci sono le biblioteche e Internet – tuttavia ci insegna a cogliere differenze apparentemente insignificanti, a capire quel che non viene detto, ad adattarsi alle circostanze, a essere comprensivi e tolleranti: insomma se non ci fa sempre più sapienti, il viaggio ci rende però più saggi e flessibili. E l'elasticità, la capacità di reagire agli imprevisti, è proprio la dote più richiesta nella nuova economia globale, che cambia così rapidamente.

Soprattutto il viaggio ci dà quel senso fondamentale delle differenze: da noi si fa così, ma altrove no. E se

questo lo impariamo già nel primo viaggio, ed è una scoperta che riempie di meraviglia, quelli successivi danno profondità all'idea mostrandoci che non solo le nostre convinzioni non hanno valore universale (la grande illusione del sedentario), ma che una soluzione non è quasi mai preferibile all'altra, che quasi sempre le scelte si equivalgono o sono comunque spiegabili con la diversità delle situazioni: è il presupposto della tolleranza. Viaggiando impariamo anche a guardare le cose dal di fuori, con distacco, senza farci coinvolgere, perché questa è precisamente la condizione nella quale più spesso si trova il viaggiatore.

C'è poi un insegnamento del viaggio che da sempre si ricerca ma non sempre si ammette: la capacità di fingere. Il viaggiatore è un attore, come lui spesso si esprime a gesti, e anche solo per ragioni di sicurezza deve continuamente fingere di essere diverso da quel che realmente è, di essere un'altra persona. E quando non lo fa per necessità, spesso lo fa per piacere, per gioco,



Elia Jacop
4° anno di grafica – CSIA

50 | **Bibliografia**

Bocconi, A. & Bosticco, G. (2017). *Raccontare il viaggio. 30 lezioni dalla scrittura all'immagine*. Milano: Touring Club Italiano.

Brilli, A. (1995). *Quando viaggiare era un'arte. Il romanzo del Grand Tour*. Bologna: Il Mulino.

Citati, P. (2004). *La mente colorata. Ulisse e l'Odissea*. Milano: Mondadori.

de Botton, A. (2002). *L'arte di viaggiare*. Milano: Guanda.

Thoreau, H.D. (2009). *Camminare*. Milano: Mondadori.

per desiderio d'avventura, per il senso di libertà che dà vestire i panni di un altro, liberarsi del proprio passato e nascere nuovamente. Ora questa capacità di fingere, questa mancanza di sincerità è un difetto – chi potrebbe dire il contrario? – che risulta però molto, molto utile nella vita di società... e quindi anche se ci fa soffrire un po' metterla all'attivo dei viaggi, non possiamo nemmeno negare la sua utilità.

Infine il viaggio ci rende più interessanti agli occhi delle altre persone: è il fascino di chi ha molto visto e vissuto, a cominciare da Ulisse, l'uomo dalla "mente colorata", come ha scritto Pietro Citati.

Sviluppando queste riflessioni nel 2005, grazie alla progettazione e alla sperimentazione realizzate congiuntamente dalle Università di Pavia, di Pisa e della Svizzera italiana, è nata la Scuola del Viaggio, che ha poi continuato il suo cammino sotto forma di associazione di turismo responsabile (www.scuoladelviaggio.it). La Scuola del Viaggio ripropone in forme moderne l'antica tradizione dell'*Arte di viaggiare*, che da sempre caratterizza le epoche di maggior sviluppo e apertura al nuovo e al diverso della nostra civiltà. Negli anni la scuola ha sviluppato una riflessione sul percorso dal consueto verso *l'altro e l'altrove*, sulle tracce di grandi viaggiatori di ieri e di oggi, per sperimentare viaggi nei luoghi della geografia e della mente, attraverso i sensi e le pagine dei libri, educando alla capacità di osservare, capire e raccontare.

Il viaggio a scuola

Stabilite queste coordinate, non è tuttavia facile capire come inserire l'esperienza del viaggio in un percorso scolastico strutturato. Certo in teoria nessuno dubita che il viaggio sia un perfetto completamento di ogni educazione, eppure nella pratica le gite scolastiche possono rivelarsi occasioni perdute, per diverse ragioni.

Per cominciare c'è il pregiudizio dell'età. Si tende a proporre uscite molto semplici, talvolta di un solo giorno, nei primi anni di scuola e gite più articolate alle superiori. In realtà gli adolescenti, concentrati sulla propria crescita e sulle proprie insicurezze, possono essere dei modesti viaggiatori, specie se in gruppo con i coetanei, mentre ragazzini intorno ai dieci anni sono molto più motivati, curiosi, partecipi e notevolmente resistenti alle fatiche.

Anche la scelta delle mete e delle forme di viaggio è alcune volte superata. Le grandi città e i famosi musei restano una tappa imprescindibile nell'educazione al

viaggio, ma non è detto che si debba vederli con la scuola, specie in un momento storico quando le compagnie *low cost* hanno reso economico e facile il viaggio in Europa e i giovani viaggiano come mai prima d'ora. Una visita al Louvre potrebbe essere per esempio un "compito" per le vacanze (facoltativo naturalmente). Senza contare che grazie alle nuove tecnologie molte opere d'arte possono essere esplorate in ogni minimo dettaglio dal proprio computer, anziché intravederle a fatica tra la folla e la confusione di un museo. Semmai si potrebbe proporre l'esperienza del contesto che quelle opere ha prodotto; per esempio in Toscana la vivacità della vita cittadina, le contese tra contrade o la bellezza del paesaggio spiegano meglio di ogni storia dell'arte la fioritura di artisti famosi.

Le proposte di turismo scolastico potrebbero dunque aprirsi maggiormente alle novità. Io credo che in futuro le gite scolastiche potranno essere meglio valorizzate seguendo sempre più un modello di viaggio lento. Per esempio i viaggi a piedi, zaino in spalla, sono una perfetta esperienza educativa, con quel misto di fatica fisica, lentezza profonda, apertura agli incontri e agli imprevisti del cammino, ma soprattutto per la perfetta adesione al paesaggio in ogni sua piega. In Ticino la vicinanza delle valli rende ancora più a portata di mano questa possibilità. D'altronde andare di buon passo, tra i tre e i cinque chilometri l'ora, è la nostra velocità naturale; un'evoluzione di millenni ci ha portati a questo, e non basteranno certo pochi decenni tecnologici per cambiare. A questa velocità i nostri sensi e il nostro cervello riescono perfettamente a comprendere e apprezzare la realtà: il nostro sguardo è limpido, il pensiero chiaro, la mente, il corpo e il mondo sono in sintonia, tre note che improvvisamente formano un accordo. Il movimento fisico moderato evita le fissazioni, scaccia l'ansia, ci lascia liberi di pensare senza perderci totalmente nei pensieri. Il filosofo americano Henry David Thoreau, nel suo agile quanto profondo libretto "Camminare", spiegava che i settant'anni della nostra vita sono appena sufficienti per esplorare come si deve un raggio di dieci miglia intorno alla nostra casa, senza che ci vengano mai a mancare materia e occasione di osservazione: "Una prospettiva assolutamente nuova rappresenta una grande felicità, che può venire colta in un qualsiasi pomeriggio. Due o tre ore di camminata mi possono condurre nel luogo più straordinario che mi sia mai accaduto di ammirare. Una fattoria isolata, mai vista prima, può avere lo stesso fascino dei domini del Re del Dahomey".

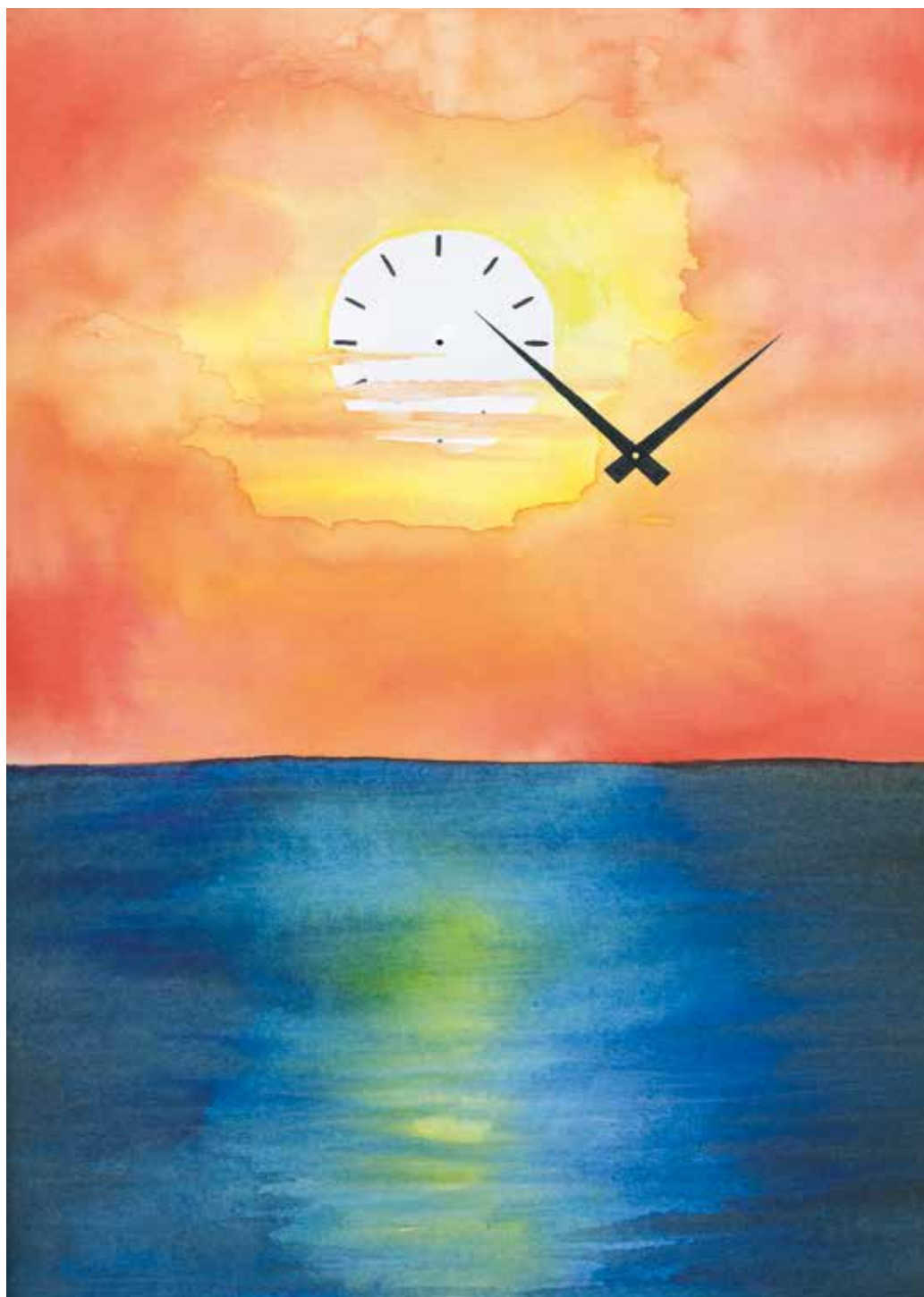
I viaggi scolastici potrebbero poi essere momenti di formazione anche nei confronti della sostenibilità ambientale, viaggiando in forme leggere ed ecologiche, e soprattutto un'opportunità per far conoscere il mondo del turismo responsabile: è ancora sensato immaginare un viaggio di formazione che non metta al centro dell'esperienza l'incontro con la comunità che quei luoghi conosce e custodisce? Al contrario molte gite, a volte anche per comprensibili esigenze di sicurezza e pianificazione, sono troppo vicine a un turismo di massa anonimo e concentrato solo sui costi.

Il tempo lento del viaggio dovrebbe essere preceduto dal tempo altrettanto lento della preparazione (da non confondere con un puro accumulo di nozioni) e seguito dall'elaborazione delle esperienze dopo il ritorno, per esempio nella forma della scrittura di viaggio.

Non è facile e lo sappiamo. Per questo la Scuola del Viaggio ha cercato di passare dalla teoria alla pratica e di misurarsi con la quotidiana esperienza di studenti e docenti. E così, tra le diverse attività abituali (laboratori di scrittura di viaggio e *Carnet de voyage*, Summer School, progetti editoriali ecc.) la Scuola del Viaggio ha anche sviluppato alcuni progetti innovativi in collaborazione con alcune scuole italiane (in attesa di far lo stesso anche in Canton Ticino).

L'esperimento più ambizioso è stato certamente *Next Stop Berlin*, nel contesto di "Un Treno per l'Europa", organizzato nel 2014 dal Centro studi per l'educazione alla cittadinanza in occasione dei venticinque anni dalla caduta del Muro¹. Un gruppo di alcune centinaia di giovani liceali ha viaggiato alla volta di Berlino e la Scuola del Viaggio ha ideato per loro un *format* di educazione al viaggio, trasformando il treno in una redazione mobile: all'andata scuola di reportage, Social Network e mappe digitali; dopo l'arrivo lavoro sul campo per le vie di Berlino; al ritorno realizzazione di un *magazine* studentesco itinerante.

È evidente che siamo molto al di là della tradizionale *gita scolastica*, una formula che ha forse fatto il suo tempo e andrà ripensata. Si tratta piuttosto di un tentativo consapevole e impegnativo di inserire l'esperienza del viaggio, lento e profondo, al centro dei percorsi di apprendimento e di crescita: per aiutare gli studenti a sviluppare una *mente colorata*.



Nives Frangi
4° anno di grafica – CSIA

Note

¹
<http://bit.ly/2z2zWxt>



L'Isola dei conigli: l'isola che c'è

Paolo Jauch, docente di scuola speciale, presidente dell'Associazione Isola dei conigli



“L'isola che c'è” è un viaggio attraverso un lungo percorso formativo partito all'inizio degli anni Duemila dall'idea di Marzio Broggi e Ivo Dellagana sull'isola piccola di Brissago, al tempo utilizzata solo dai giardinieri e dove si trovava, disabitata, la vecchia casa del custode.

L'Isola dei conigli esiste oggi, come luogo unico e privilegiato grazie alle scuole speciali, ai suoi allievi e docenti. Nel 2002 attraverso un accordo tra le scuole speciali e l'amministrazione delle isole di Brissago, l'isoletta è diventata un laboratorio pratico per tutti gli allievi delle scuole speciali del Sopraceneri. La ristrutturazione della vecchia casa del custode è diventata “un mezzo” per una scuola pratica, dove anche allievi in difficoltà scolastica hanno potuto sperimentare una serie di attività di preparazione al mondo del lavoro. Ritardo mentale e handicap non sono stati un ostacolo. L'Isola è stata e continua ad essere un'esperienza importante ed unica per quello che rimane il nostro obiettivo principale: l'integrazione, l'inclusione dei nostri allievi nella società a tutti i livelli (scolastico, lavorativo e sociale).

Una scelta formativa

Molti dei nostri allievi di fronte ad attività scolastiche “classiche” si trovano in grave difficoltà. Le schede didattiche, i tempi di un programma scolastico creano disagio e insicurezza, frustrazione e sfiducia nei propri mezzi.

Per questo oltre ad una forte differenziazione e a dei progetti individuali c'è sempre stata la necessità di uscire dalle aule e portare un'offerta formativa più pratica, continuando comunque un processo di apprendimento. Trovare spazi diversi, aperti, pratici è diventata negli anni una necessità formativa importante, un bisogno educativo.

All'interno delle sedi scolastiche abbiamo creato piccoli laboratori dove cominciare a svolgere semplici attività pratiche, ma che non ci permettevano di sviluppare con il tempo quelle abilità lavorative trasversali che un progetto più ampio poteva coprire.

Creare un “lavoretto” per se stessi possiede certamente delle finalità di apprendimento, ma svolgere un lavoro per terze persone aumenta la difficoltà, garantisce più stimoli e spinge ad adottare un approccio completa-

mente diverso. Si possono apprendere anche la matematica, la geometria, le tecniche di misurazione in una forma più pratica durante queste attività.

L'Isola rimane per noi un mezzo fondamentale per insegnare le tante attività manuali che serviranno ai nostri allievi per una reale e pratica inclusione; avere delle capacità lavorative significa infatti essere parte integrante della società.

L'inizio dei lavori

Dopo un'importante raccolta fondi da parte di privati e associazioni e l'acquisto della prima barca, nel 2002 partono i primi lavori. La casa era semplicemente un deposito e quindi abbiamo avuto la possibilità di creare quasi tutto dal nulla. Abbiamo dovuto affrontare vari tipi di lavori che hanno toccato le differenti professioni legate all'edilizia. Vari artigiani ci hanno supportato per le parti più tecniche e abbiamo potuto contare sulla consulenza di docenti delle scuole professionali artigianali e industriali (SPAI) con i loro apprendisti, per esempio nel disegnare l'impianto elettrico. Fin dall'inizio è stato comunque difficile far passare il messaggio ai differenti artigiani che avrebbero dovuto essere i nostri allievi a svolgere il maggior numero di lavori possibili:

- al falegname è stato chiesto di assumere in stage un gruppo di nostri allievi per costruire le finestre;
- al muratore che ci supervisionava è stato chiesto di non usare la pala e il piccone ma di seguire i ragazzi nei lavori richiesti;
- l'elettricista ci ha permesso di lavorare in sicurezza coordinando i lavori;
- l'idraulico si è occupato di preparare il materiale e poi ha supervisionato le operazioni di installazione.

I lavori svolti hanno toccato tutte le professioni necessarie per ristrutturare una casa e tenere pulita tutta l'Isola dei conigli. I nostri allievi si sono quindi messi a disposizione per essere dei buoni "manovali" pronti a seguire le lezioni degli artigiani, mentre ai docenti di scuola speciale che hanno voluto intraprendere questo viaggio è stato chiesto di mettere a disposizione le proprie capacità pratiche, di indossare la tenuta da lavoro e lanciarsi in quest'avventura con i propri limiti ma tanta motivazione.

Le diverse casistiche presenti all'interno della scuola speciale hanno potuto partecipare alla realizzazione di questo progetto. Ragazzi con capacità limitate hanno



dato il loro apporto nel semplice, ma allo stesso tempo fondamentale lavoro di trasportare tutto il materiale su un'isola.

In tutte le professioni troviamo delle capacità di base trasversali, come l'ordine e la pulizia, la comprensione delle consegne, il ritmo, la continuità nel lavoro, la precisione, la resistenza fisica, eccetera.

Tutte queste abilità sono state "allenate" durante i cinque anni di cantiere sociale al quale hanno partecipato più di 350 allievi di scuola speciale. I soggiorni duravano due-tre giorni e con la messa in funzione di una cucina da campo in una grande tenda militare sono stati attivati tutti gli apprendimenti legati alla gestione di una piccola cucina, con diversi pranzi al giorno per gli allievi e gli artigiani presenti. Per potere seguire tutti nella massima sicurezza i gruppi di lavoro non erano numerosi: due gruppi di tre-quattro ragazzi nel cantiere e tre-quattro in cucina.



La nozione del tempo

Ci siamo resi conto, strada facendo, che è stato molto importante modificare due aspetti dell'insegnamento classico: il tempo e lo spazio.

Con allievi in difficoltà il tempo deve dilatarsi, il docente deve lasciare da parte la sua innata voglia di continuare ad insegnare rincorrendo un programma. Il tempo è passato in secondo piano, l'idea di finire la casa entro un certo periodo prestabilito non aveva senso; abbiamo piuttosto concentrato le nostre energie sull'idea che dovevano essere gli allievi con i loro tempi e i loro ritmi a svolgere la quasi totalità dei lavori per completare l'ostello. Un programma scolastico ha dei tempi di svolgimento già prestabiliti e poco elastici. In questo progetto ci siamo invece concentrati sulle capacità e sulle risorse dei nostri allievi.

Rispetto allo spazio, le attività svolte sull'Isola ci hanno imposto di uscire dal "modello classe", dall'aula dove ogni docente trova la sua sicurezza, per fare scuola in un posto diverso, senza quei limiti e quelle barriere dell'aspetto prettamente scolastico che tanto i nostri allievi faticano a superare.

Ce la posso fare

La poca sicurezza in se stessi, la sfiducia nei propri mezzi sono caratteristiche comuni nei nostri allievi. Gli insuccessi scolastici si trasformano a volte nella rinuncia ad apprendere nuove nozioni. La paura prende il sopravvento. Bisogna cercare nuovi metodi e forme

di insegnamento. Il poter "toccare" con le mani il lavoro svolto, magari con l'aiuto di un compagno, la voglia di raccontare in classe quanto "costruito", ritornare dopo qualche mese e vedere il lavoro svolto dai compagni... la soddisfazione di avere creato qualcosa di concreto. Abbiamo sentito molte volte la frase "sì, sono capace anch'io di fare qualcosa!".

Vedere il sorriso, la soddisfazione negli occhi dei nostri allievi a fine giornata è stato uno degli elementi più belli di questo viaggio formativo.

L'Isola che non isola

Abbiamo sempre creduto in un'Isola che non isola. Non si tratta di un'utopia, ma di un meccanismo sempre in costante evoluzione che è importante elaborare, stimolare, affinare costantemente... prima di tutto bisogna crederci ed è un lavoro molto fine... che non avrà mai fine. L'errore più grande è pensare ad un certo punto di essere arrivati.

10 anni all'Isola dei conigli

Nel 2007 per l'inaugurazione della vecchia casa del custode è stata allestita, dalla protezione civile, una passerella galleggiante che ha collegato per la prima volta le due isole di Brissago. Per un mese, questo piccolo angolo del nostro Cantone, è stato riaperto alla popolazione con un grande successo.

Con la fine dei lavori di ristrutturazione della casa, diventata un ostello con 14 posti letto, è iniziata un'altra

fase meno impegnativa, per il minor numero di allievi coinvolti, ma altrettanto importante per la continuazione di un concetto di scuola pratica. L'isola intera ha continuato ad essere un mezzo importante per poter svolgere innumerevoli attività pratiche. Tutta la pulizia delle spiagge e della vegetazione occupa diverse classi, così come la manutenzione della casa. Tanti lavori di miglioria sono stati realizzati, per esempio un piccolo porto per l'attracco delle barche, un forno per la pizza e una griglia.

La casa viene affittata a scuole ed associazioni varie e trova una completa occupazione da marzo a fine ottobre. Questo significa consegnare una casa pulita ed efficiente; piccole riparazioni, lavaggio della biancheria, eccetera sono attività settimanali e devono essere svolte con la massima cura e precisione affinché gli affittuari siano soddisfatti.

Nella primavera 2017, per festeggiare i 10 anni di questo progetto, la protezione civile ha rimontato la passerella galleggiante e sono state organizzate molte attività: teatri, concerti, animazioni, conferenze. In un contesto di inclusione molti partner attivi attorno al Lago Maggiore hanno contribuito al buon esito di questo mese di apertura; l'Ente regionale dello sviluppo, l'Ente del turismo, il Progetto parco nazionale, i vari comuni della zona, il parco botanico con il suo ristorante, vari club nautici e più di 13'000 persone hanno visitato le due isole. Sono state organizzate molte attività rivolte alle scuole registrando la presenza di 1'700 allievi, in prevalenza del primo e secondo ciclo della scuola elementare.

Un luogo unico

L'Isola, oltre a essere diventata un importante luogo di apprendimento, ha dato la possibilità a molte scuole, associazioni, enti, club di poter approfittare di un luogo unico, con una casa adatta ad ospitare gruppi su un'isola del Lago Maggiore. Ormai bisogna riservare con diversi mesi di anticipo e l'Isola dei conigli, grazie al lavoro svolto dagli allievi di scuola speciale, è ritornata un luogo animato che unisce e non isola, attraverso esperienze educative e didattiche uniche ed aperte che permettono di favorire la creazione di contesti inclusivi nei quali chi partecipa si sente parte importante del progetto.

Un lembo di terra in mezzo al lago che permette di ascoltare e ascoltarsi, di raccontare e raccontarsi, di esistere con le proprie caratteristiche, le proprie competenze, i propri sogni, le proprie esigenze.



L'Isola dei conigli è una certezza, non è un'invenzione; averla trovata e viverla non esaurisce il nostro desiderio di percorrere ancora altri laghi, altre terre, alla ricerca di orizzonti che permettano a tutti di esprimere partecipazione e cittadinanza.

*“Come isole nel mare siamo separate
soltanto in superficie
sott'acqua si rivela la nostra natura:
congiunte nel profondo
siamo parti di un'unica terra”.*

Edi Cecchini



Rivista «Questioni femminili» 2017: Modelli

I modelli incoraggiano le donne a seguire la propria strada e a opporsi alle convenzioni limitanti. Nel nuovo numero della sua rivista la Commissione federale per le questioni femminili CFQF presenta 18 militanti e pioniere delle vecchie e delle nuove generazioni, prima fra tutte **Iris von Roten**, nata 100 anni fa. Già nel 1958 chiedeva l'autodeterminazione sessuale per le donne, le pari opportunità nel lavoro e la piena partecipazione alla vita sociale e politica.

Ordinazione gratuita:

www.comfem.ch → Pubblicazioni

→ Rivista «Questioni femminili»



Apprendere, creare, osservare: vivere il Museo Hermann Hesse da protagonista

Lucilla Janssen, PhD, docente di lingue nella scuola media, collaboratrice scientifica e responsabile della mediazione culturale presso il Museo Hermann Hesse di Montagnola

Il Museo

Addentrando nel nucleo di Montagnola, si ha subito la sensazione che il tempo si sia fermato. Si avanza lentamente sui sanpietrini rosati e, nel guardarsi intorno, subito ci si accorge che lo spirito del luogo viene sprigionato dall'antica Torre Camuzzi, un po' nascosta dai vecchi platani. Qui ha sede il Museo Hermann Hesse. La Torre si erge accanto alla Casa Camuzzi, dove lo scrittore premio Nobel alloggiò per ben 12 anni, dal 1919 fino al 1931, anno del suo trasferimento nella Casa Rossa, poco lontano dal nucleo del paese.

Il Museo, fondato nel 1997, rappresenta un luogo non solo dove mantenere viva la memoria di Hermann Hesse, ma anche dove appropriarsi di un certo modo di sentire la vita e la realtà che ci circonda, filtrata dalla saggezza e dalle visioni dello scrittore, poeta e pittore. Hermann Hesse (Calw 1877 – Montagnola 1962) trascorse più di metà della sua vita a Montagnola. Scelse il Ticino come patria d'adozione spinto da una vera e propria passione per il Sud delle Alpi, una regione dalla natura incredibilmente bella e rigogliosa, una terra accogliente e per lui fonte inesauribile di ispirazione.

A Montagnola Hermann Hesse, oltre a scrivere le sue opere più conosciute, tra cui *Siddharta*, *Narciso e Boccadoro*, *Il Gioco delle perle di vetro*, dipinse anche più di 3'000 acquerelli raffiguranti il paesaggio ticinese nei suoi elementi più puri ed emblematici: il lago, i monti, i boschi, i villaggi.

Gli ambienti del Museo, accoglienti e dall'atmosfera che invita alla meditazione, ospitano mostre temporanee e una mostra permanente di oggetti personali, come pure numerose fotografie, libri ed acquerelli, che ripercorrono la vita di Hermann Hesse.

Apprendere, creare, osservare

I musei, intesi come spazi di conoscenza e luoghi di libertà, stanno diventando via via un'estensione della scuola e parte integrante della formazione dei ragazzi. La scuola a sua volta si proietta sempre più verso le realtà esterne della vita e della società, ed è in questo senso che il piccolo Museo Hermann Hesse si è ritagliato un ruolo sempre più definito nei programmi *educational* del territorio per andare incontro ai percorsi di apprendimento e conoscenza dei giovani studenti.

Da molti anni, infatti, il Museo Hermann Hesse è un punto di riferimento importante per le scuole ticinesi di tutti i livelli, fino a quello accademico, che ne apprezzano la versatilità e la capacità ad aprirsi ai giova-

ni visitatori, in linea con il pensiero umanista che sta alla base della poetica universale hessiana: la consapevolezza e convinzione che ogni individuo, unico e prezioso, è il presupposto fondamentale di ogni civiltà, perché ogni uomo, secondo Hesse è “il punto dove i fenomeni del mondo s'incrociano una sola volta e mai più” (da *Demian*).

L'offerta didattica

L'offerta è ampia: visite guidate classiche o a tema, letture, passeggiate interattive sulle orme di Hermann Hesse, atelier di acquerello e la passeggiata *A spasso con Hermann Hesse*, in collaborazione con l'attrice Stefania Mariani che si cala nei panni di un personaggio di Hermann Hesse e conduce i ragazzi attraverso un magico viaggio ludico e interattivo alla scoperta della vita e del pensiero dello scrittore (la passeggiata termina con una visita al museo).

Da quest'anno l'offerta si arricchisce di tre libretti di schede didattiche dal titolo *Apprendere, creare, osservare*.

Le schede sono pensate per coinvolgere i giovani visitatori nelle tematiche principali del pensiero e dell'opera dello scrittore. Suddivise in base a tre fasce di età: 6+, 10+ e 12+, le attività si possono svolgere in modo autonomo con la propria classe o la propria famiglia, o con l'accompagnamento di una guida se si desidera approfondire gli argomenti affrontati e integrarli con letture sui temi scelti.

Lo scopo

L'obiettivo del progetto educativo *Apprendere, creare, osservare* è quello di far conoscere un grande scrittore, poeta e pittore, che ha vissuto a Montagnola più di quarant'anni, attraverso l'approfondimento di tematiche che ben si collegano al mondo di oggi, alla società e al pensiero umanista. La pace, la tolleranza, la conoscenza del sé, l'amicizia, l'amore, il rispetto per l'ambiente, questi ed altri valori universali sono alla base della poetica di Hermann Hesse e vengono illustrati ai giovani visitatori attraverso gli aspetti che caratterizzano la sua opera: la figura del viandante e il viaggio a piedi, la poesia, la natura, il paesaggio ticinese, l'importanza dei libri, la pittura, la consapevolezza di essere cittadini del mondo. Ogni scheda alterna momenti di conoscenza e di informazione ad attività ludiche ed interattive che stimolano la curiosità e lo spirito di osservazione, dove gli studenti sono sollecitati ad attingere dal



proprio bagaglio personale di competenze e ricordi, a pensare attivamente e a esprimere pensieri, idee, opinioni, dialoghi.

I quaderni aiutano a tradurre ciò che Hermann Hesse rappresenta per l'uomo contemporaneo nell'ambito del pensiero umanistico.

I giovani visitatori colgono così due concetti chiave del loro percorso museale: universalità e contemporaneità. Per fare un esempio: nella scheda dedicata al giardino, nell'ambito "Natura", se da un lato il poeta descrive l'atto di estirpare erbacce, bruciare foglie secche e rametti come parte necessaria del suo lavoro in giardino che denota ripetitività e pazienza, dall'altra ne trae spunto per viverlo anche come momento di meditazione, di riflessione sul ciclo della vita che si ripete e allo stesso tempo sulla caducità dell'esistenza. Sensibilizzare quindi gli studenti all'ambivalenza delle cose e dei pensieri, alla relatività della realtà, all'idea che tutto si trasforma ed evolve, fuori e dentro di noi.

Hermann Hesse si definì lo psicologo dell'animo giovanile. Egli parla ai giovani attraverso i valori universali quali la saggezza, la tenacia, la tolleranza, la pace, l'ami-

cizia, l'amore e il rispetto per la natura. Lo fa in modo semplice, basandosi sulla propria esperienza e trovando dentro se stesso la risposta ai suoi dubbi. Uno degli insegnamenti più belli che ha lasciato Hermann Hesse alle nuove generazioni è proprio l'invito a guardarsi dentro, a imparare ad ascoltarsi, a diventare viandanti per intraprendere il viaggio interiore che ci fa scoprire o almeno percepire chi siamo, quali sono le nostre inclinazioni. È un invito a scoprire la tenacia che è in noi, necessaria a realizzare i propri sogni o comunque a rimanere ancorati alla propria strada, una volta trovata. Questo aspetto dello scrittore affascina tantissimo i ragazzi, ed è l'aspetto che generalmente rimane più impresso. Segno questo che, nonostante viviamo in una realtà liquida, spesso virtuale, sfuggente, volta alla gratificazione istantanea, rimane un profondo desiderio di cercare verità più consistenti che promettono una vita migliore.

L'amore per il Ticino

"Qui il sole splende più intimamente e i monti sono più rossi, qui cresce castagna e vino... e le persone sono buone, educate e cortesi" (da *Masseria*).



Un altro tassello della visita al Museo, e in particolare della passeggiata attraverso i sentieri amati da Hermann Hesse, è quello di vedere il Ticino attraverso gli occhi del poeta.

Hesse scelse di vivere in Ticino perché innamorato della bellezza del paesaggio e affascinato dall'antica semplicità e saggezza dei suoi abitanti. Il Ticino, agli occhi di Hesse, racchiudeva l'essenza di tutti i continenti del mondo. Al Ticino egli dedica migliaia di

splendidi acquerelli e numerose pagine di letteratura. Ecco che questo pensiero diventa occasione per riscoprire il territorio a cui apparteniamo e a riconoscerlo da un punto di vista geografico, estetico e naturalistico. A questa tematica sono inoltre dedicate le schede del viaggio a piedi e della pittura dei quaderni didattici.

I giovani visitatori, nel lasciare il Museo, portano con sé il bel ricordo di aver condiviso un'esperienza innanzitutto umana e di aver avuto l'opportunità di essere ognuno protagonista di un momento di conoscenza.

“Mettersi in Mostra”

Ogni anno il Museo Hermann Hesse offre l'opportunità a una classe del secondo ciclo delle scuole elementari o della scuole medie di realizzare un progetto espositivo.

In questo progetto, dal titolo *Mettersi in Mostra*, gli allievi sono al centro di un percorso per creare, curare e allestire una mostra di Haiku sugli alberi, negli spazi del Museo Hermann Hesse. Vengono dapprima introdotti alla poesia di Hermann Hesse, in particolare al tema dell'albero e alla forma lirica dell'Haiku, che per la sua precisa essenzialità era molto apprezzata da Hesse. Ogni allievo scrive e illustra il suo haiku che andrà a far parte dell'esibizione finale. La classe viene accompagnata e seguita attraverso le varie fasi del progetto, stimolando le risorse personali e creando una consapevolezza comune sul significato di realizzare un progetto in tutte le sue fasi: oltre al momento creativo, sono previste la scelta del materiale per l'installazione, la creazione di una locandina e degli inviti per pubblicizzare l'evento, l'organizzazione del vernissage (discorso, interventi, lettura di poesie, interventi musicali, rinfresco).

“A ogni passo del suo cammino Siddharta imparava qualcosa di nuovo, poiché il mondo era trasformato e il suo cuore ammaliato” (da Siddharta)

Sia che si scelga la visita guidata tradizionale, sia che si opti per le schede didattiche, la classe intraprende un percorso che favorisce un certo pensiero trasversale, il quale, se da un lato comunica con più campi, dall'altro dovrebbe invogliare l'allievo a scegliere tra i tanti stimoli in nome della fantasia e della creatività. In altre parole: esistono tante risposte ai quesiti che possono sorgere in questo viaggio nel Museo Hermann Hesse e tutte sono valide, uniche e preziose.



Informazioni pratiche

Dal 1. novembre al 28 febbraio il Museo è aperto solo sabato e domenica. Per le classi che lo desiderano il Museo è aperto anche in settimana prenotando una visita guidata.

Per qualsiasi informazione o richieste specifiche è possibile rivolgersi al Museo Hermann Hesse (info@hessemontagnola.ch) o a Lucilla Janssen – Mediazione culturale Museo Hermann Hesse Montagnola (lucilla@hessemontagnola.ch).

L'entrata è gratuita per tutte le scuole ticinesi e i ragazzi sotto i 12 anni. I libretti *Apprendere, creare, osservare* sono anch'essi gratuiti.

Per approfondimenti:
www.hessemontagnola.ch



48° Concorso internazionale Raiffeisen per la gioventù

Il 48° Concorso internazionale Raiffeisen per la gioventù invita bambini e ragazzi dai 6 ai 18 anni, a confrontarsi con il tema delle invenzioni e a rappresentare su carta i loro pensieri. Le immagini possono essere presentate sotto forma di dipinto, disegno o collage. La documentazione inerente al concorso è disponibile presso la Banca Raiffeisen o su raiffeisen.ch/concorso-gioventu

RAIFFEISEN



Richiedo _____ copie del prospetto del concorso per alunni dai 6 ai 18 anni.

Cognome, nome _____

Via _____

CAP, località _____

Invii il tagliando di partecipazione alla sua Banca Raiffeisen oppure a Raiffeisen Svizzera, Marketing, 9001 San Gallo, cig@raiffeisen.ch



Il matrimonio che non voglio. Matrimoni forzati in Ticino

Sara Grignoli, coordinatrice del Progetto Matrimoni forzati
(prevenzione, consulenza e formazione)

Il matrimonio forzato in Svizzera

Negli ultimi anni in Svizzera, come in altri paesi europei, è emerso il dibattito pubblico e politico sul tema dei matrimoni forzati. L'attenzione mediatica riservata a tragici fatti di cronaca, un crescente spostamento delle popolazioni nel mondo, la ratifica da parte della Svizzera di trattati internazionali a tutela dei diritti umani, sono fattori che hanno determinato una graduale presa di coscienza del tema e l'avviarsi di un percorso di elaborazione di misure finalizzate a contrastare il fenomeno.

Il diritto al matrimonio è protetto dalla Costituzione svizzera: ogni persona maggiorenne ha infatti il diritto di scegliere liberamente il proprio partner e di sposarsi con chi desidera. A partire dal 2007 sono state presentate alcune mozioni parlamentari intese a introdurre nella legislazione la repressione del fenomeno e a predisporre un programma di lotta ai matrimoni forzati. Il 1. luglio 2013 è entrata in vigore la Legge federale sulle misure contro i matrimoni forzati, che prevede diverse modifiche legislative. Tra queste la possibilità di annullare d'ufficio il matrimonio non desiderato (anche se contratto all'estero) e l'esecuzione penale nei confronti di coloro che costringono una persona a sposarsi esercitando violenza.

A complemento della Legge federale, la Confederazione ha promosso un programma quinquennale, con l'obiettivo di migliorare la prevenzione e la presa a carico delle vittime di matrimonio forzato.

Nell'ambito del programma federale di lotta ai matrimoni forzati, è nato in Ticino nel 2014 l'omonimo progetto "Matrimoni forzati" che, sotto la responsabilità organizzativa ed esecutiva della Delegata per l'aiuto alle vittime di reati (Dipartimento della sanità e della socialità), prevede misure di prevenzione, formazione e sostegno alle vittime.

Una violazione dei diritti umani

Secondo la Dichiarazione universale dei diritti umani (art. 16, cpv. 2), «Il matrimonio potrà essere concluso soltanto con il libero e pieno consenso dei futuri coniugi».

Il matrimonio contratto con costrizione costituisce una violazione dei diritti umani. Chi definisce forzato il matrimonio è la persona che ritiene di essere stata costretta a sposarsi e rifiuta tale imposizione. Uno studio pubblicato dall'Università di Neuchâtel¹ fornisce tre definizioni che ci permettono di riconoscere il matrimonio forzato nel caso in cui una persona:

- è costretta ad accettare un matrimonio che non desidera;
- è costretta a rinunciare a una relazione sentimentale;
- è costretta a mantenere un matrimonio che non desidera, non può separarsi, non può divorziare (il matrimonio può essere stato contratto sia volontariamente che sotto coercizione).

L'imposizione esercitata in queste situazioni può manifestarsi sotto diverse forme di violenza: psichica, fisica e sessuale, e può essere considerata come una forma di violenza domestica. È importante rilevare che le vittime si trovano in una situazione molto complessa, poiché sono esposte alle pressioni esercitate da uno o più membri dell'ambiente familiare e/o dalla propria comunità. È proprio la paura della rottura dei legami familiari una delle motivazioni che portano la vittima a non denunciare la situazione.

Anche se il contesto migratorio gioca un ruolo importante, il fenomeno del matrimonio forzato esiste al di là delle nazionalità, delle culture e delle appartenenze religiose. La pratica è particolarmente diffusa in numerosi paesi dell'Africa, dell'America latina, dell'Asia, dell'Europa e del Medio Oriente. Le motivazioni che portano la famiglia a imporre un partner ai propri figli possono essere di diversa natura. Per esempio, viene scelta una persona del medesimo gruppo d'appartenenza (etnico, nazionale o religioso) per portare avanti la discendenza familiare o rispondere a una reciprocità tra famiglie. Il matrimonio può inoltre essere visto come strategia migratoria: un dovere morale verso coloro che non hanno potuto emigrare e che, grazie al matrimonio e al ricongiungimento familiare, possono farlo. Infine, il matrimonio può essere lo strumento per garantire un sostegno particolare, elevare lo status sociale oppure esercitare un controllo sulla sessualità e le relazioni dei propri figli.

Un conflitto tra generazioni

In Ticino, a partire dal 2014, sono stati segnalati 25 casi di matrimonio forzato. Tuttavia, il numero potrebbe essere verosimilmente più alto se si considera la vulnerabilità delle persone interessate che con difficoltà trovano il coraggio di parlarne e cercare sostegno.

La maggior parte dei casi riguarda giovani ragazze tra i 16 e i 20 anni, dipendenti dalla famiglia dal punto di vista sia sociale sia economico. Alcuni dei casi di matrimonio forzato registrati sono emersi attraverso il

Note

¹ Neubauer, A. & Dahinden, J. (2012). "Mariages forcés" en Suisse: causes, formes et ampleur. Berna: Ufficio federale della migrazione.

contesto scolastico e riguardano giovani che si sono rivolti al proprio docente raccontando di una situazione personale difficile, in quanto il loro matrimonio era stato deciso dalla cerchia familiare. In alcuni casi questi matrimoni sono stati celebrati all'estero nel corso delle vacanze scolastiche con la conseguente interruzione degli studi o della formazione professionale da parte dei giovani coinvolti.

Da un lato, c'è il desiderio di autonomia del giovane che aspira alla realizzazione dei propri progetti. Dall'altro la famiglia vuole garantire ai figli un matrimonio duraturo fonte di sicurezza personale. Queste due visioni possono creare un conflitto intergenerazionale.

La prevenzione in Ticino

Il tema del matrimonio è molto complesso, coinvolge la sfera intima della persona e deve quindi essere trattato con estrema delicatezza, con rispetto delle pratiche culturali esistenti e delle prospettive individuali.

Il progetto “Matrimoni forzati” tiene in considerazione questi aspetti proponendo delle attività di sensibilizzazione nel contesto scolastico e a sostegno delle diverse figure professionali confrontate con il fenomeno.

La scuola è un luogo dove poter dialogare con la fascia di popolazione potenzialmente interessata: un luogo caratterizzato da una forte eterogeneità culturale. Per queste ragioni è importante che il tema del matrimonio forzato possa inserirsi nel percorso didattico, in maniera trasversale, all'interno di argomenti di interesse più ampi come per esempio il rispetto dei diritti umani.

Durante gli incontri proposti nell'ambito del progetto “Matrimoni forzati”, si è cercato di stimolare le riflessioni degli studenti e instaurare un dibattito, fornendo al contempo informazioni pratiche. Gli incontri avuti con i docenti hanno invece permesso di far affiorare un bisogno di informazione, formazione e sostegno nell'affrontare le situazioni che possono emergere nel contesto scolastico.

Le situazioni di matrimonio forzato nel contesto scolastico: come orientarsi, come orientare?

È stata recentemente pubblicata una Guida² che offre indicazioni utili a sostegno dei professionisti e a protezione delle vittime.

L'intervento può essere diversificato a seconda delle situazioni incontrate. Vi sono però alcuni principi che devono sempre essere applicati: in primo luogo ascolta-



re le necessità espresse dalla persona, rispettarne le volontà, garantire discrezione e confidenzialità. Il consenso della vittima, per esempio in merito ad un eventuale coinvolgimento della famiglia, è il presupposto per qualsiasi forma d'intervento.

Nel caso in cui vi siano minacce gravi contro l'integrità fisica e psichica della persona, è comunque possibile contattare i servizi di riferimento anche senza accordo.

Per informazioni in merito alle attività di sensibilizzazione e informazione:

Sara Grignoli

c/o Servizio per l'aiuto alle vittime di reati

sara.grignoli@ti.ch

Note

2

È possibile scaricare la Guida dalla pagina web www.ti.ch/lav oppure richiedere la forma cartacea scrivendo una e-mail all'indirizzo dss-lav@ti.ch indicando la quantità di copie e il recapito per la spedizione (servizio gratuito).



Direttiva sull'adozione di provvedimenti sanitari nelle scuole e Progetto di accoglienza individualizzato (PAI)

68 |

Alessandra Galfetti, coordinatrice del Servizio di medicina scolastica,
Ufficio del medico cantonale

Origini del progetto, caratteristiche dei nuovi strumenti,
prospettive future

Introduzione

A livello statistico, gli studi mostrano una prevalenza globale delle malattie croniche in costante aumento negli ultimi 50 anni: si stima che tra il 10 e il 20 per cento dei bambini/giovani ne soffra. Applicando questa stima nelle scuole dell'obbligo ticinesi si possono quantificare tra i 3'500 e i 7'000 allievi con una malattia cronica. Evidentemente la loro presa a carico non può limitarsi a una questione familiare: per questi allievi è importante una presa a carico comunitaria e, quindi, anche scolastica. Altrettanto chiaro è che non tutti gli allievi con una malattia cronica hanno bisogno che sia attuato un provvedimento sanitario durante l'orario scolastico e che, crescendo, questi allievi diventeranno sempre più autonomi nella gestione della loro malattia anche a scuola. La speranza e la qualità di vita dei bambini e degli adolescenti con una malattia cronica sono profondamente migliorate negli ultimi decenni. Lo sviluppo di nuovi medicinali e tecniche di cura che consentono prognosi più favorevoli a breve e lungo termine permette loro in una grande maggioranza di condurre una vita alla pari dei propri coetanei.

Il "Progetto d'accoglienza individualizzato per allievi con malattie croniche a scuola" (PAI) e la "Direttiva sull'adozione di provvedimenti sanitari da parte di docenti e altro personale della scuola di ogni ordine e grado" si inseriscono in questo contesto.

Gli obiettivi che hanno accompagnato l'adozione dei due strumenti, preceduta da quattro anni di sperimentazione, si possono così riassumere:

- introdurre il principio per cui di norma i provvedimenti sanitari sono attuati a scuola solo quando assolutamente necessari;
- offrire agli allievi con una malattia cronica una presa a carico specifica per le loro condizioni di salute, focalizzando le risorse della scuola sui casi che richiedono un intervento all'interno dell'orario scolastico;
- minimizzare il rischio di errori e disguidi da parte di docenti o altro personale della scuola nell' eseguire le indicazioni date dalle famiglie.

Una prima esperienza

A partire dalla seconda metà dello scorso decennio si sono moltiplicate le richieste di consulenza ai medici scolastici sia per allievi con malattie croniche sia per la gestione di allievi con malattie acute. Non erano solo

gli aspetti strettamente sanitari a suscitare domande: parte delle consulenze riguardava questioni legate alla responsabilità, alla sicurezza, alla gestione delle relazioni con la famiglia, alla conciliazione con le attività della classe, ecc.

Nel 2007 un gruppo di docenti, l'ispettorato e i medici scolastici del IX circondario delle scuole comunali si attivarono per realizzare uno strumento che permettesse di rispondere ai bisogni sanitari degli allievi in modo soddisfacente, tenendo conto delle richieste delle famiglie e delle esigenze/risorse delle scuole.

Il gruppo elaborò dei "protocolli" compilati dal medico curante e dalla famiglia dell'allievo da presentare a scuola. A fine anno scolastico fu inoltre condotta un'indagine presso tutti i docenti del IX circondario: emerse che solo l'1% degli allievi aveva problemi di salute tali da richiedere una presa a carico durante l'orario scolastico. Tra gli aspetti positivi che i docenti espressero vi furono l'aumento della sicurezza, una presa a carico più efficace dell'allievo, il miglioramento dei rapporti con la famiglia e la diminuzione delle richieste. I docenti sottolinearono inoltre come fosse auspicabile, nei casi particolarmente complessi, mettere in atto delle misure accompagnatorie (es. aiuto esterno, classi più piccole) e come, in generale, una maggiore formazione fosse utile.

Parallelamente, per quanto riguarda le malattie acute (es. febbre, disturbi gastrointestinali, tosse, ecc.) si pose l'accento sul principio che per gli allievi la soluzione più adeguata fosse rimanere al domicilio e ricevere le dovute cure in un ambiente confortevole. Per tutelare l'allievo e permettere il buon funzionamento della classe, si è inserito tale concetto nella Direttiva concernente l'ammissione e l'esclusione dalla scuola in caso di malattie infettive.

Lo sviluppo

Visto il bisogno espresso dalla scuola di regolamentare e chiarire l'intervento a livello sanitario e considerata l'esperienza positiva svolta nel IX circondario, si valutò la possibilità di proporre i "protocolli" in tutto il territorio cantonale. A questo scopo si costituì un gruppo di lavoro congiunto nel quale erano rappresentati il Dipartimento della sanità e socialità e il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, per definire una procedura condivisa, stabilire i modi per una sperimentazione allargata e trovare una prassi generale per l'uso nelle scuole.

70 | Fu da subito chiaro al gruppo di lavoro che era necessario dare agli istituti scolastici, ai docenti e al personale scolastico a contatto con gli allievi le indicazioni generali sul comportamento da adottare con allievi che presentano bisogni sanitari specifici durante l'orario scolastico. Si scelse di utilizzare la forma della direttiva per definire il campo d'intervento nelle scuole e le responsabilità dei singoli attori, esplicitare le procedure ed evidenziare le risorse.

Durante il periodo di sperimentazione, si plasmò inoltre il PAI, costantemente valutato con i docenti coinvolti per stimarne l'utilità e l'efficacia. Esso è stato annualmente modificato nella formulazione e nei contenuti sulla base dei loro suggerimenti. Su loro indicazione si è pure elaborata una procedura schematica per rendere più chiaro e immediato l'uso del documento. La Direttiva e il PAI, frutto di un lavoro condiviso svolto a stretto contatto con il territorio, sono stati infine approvati e sottoscritti dai due Dipartimenti.

Strumenti al servizio della scuola e degli allievi

La Direttiva e il PAI sono stati concepiti come strumenti dedicati ai bisogni sanitari dell'allievo e pensati per individuare quei provvedimenti ineludibili anche durante l'orario scolastico. Le sperimentazioni svolte hanno provato che attraverso il PAI la scuola riuscirà a distinguere e gestire meglio le situazioni che richiedono un suo intervento favorendo così l'inclusione. Ci si attende, inoltre, un aumento della sicurezza grazie a informazioni precise date ai docenti e al personale della scuola che si faranno carico dell'allievo. Docenti e personale della scuola potranno esprimere i bisogni di formazione/informazione relativi al caso specifico. L'esperienza ha mostrato che la condivisione di obiettivi e informazioni favorisce i rapporti collaborativi tra gli attori coinvolti. Una risorsa importante al servizio della scuola è poi rappresentata dal medico scolastico, che si occuperà della validazione dei PAI e sarà a disposizione della scuola in veste di medico di fiducia. È possibile attendersi dubbi ed esitazioni nella fase d'introduzione e nell'applicazione. Da un lato è chiaro che una sperimentazione non può mai arrivare a vagliare tutta la casistica possibile, dall'altro è provato che elementi di novità e cambiamento di procedure possono creare incertezze.

La sfida tuttavia riguarda tutti: allievi e famiglie, direzioni e docenti, medici curanti e medici scolastici. A

tutti spetta impegnarsi per creare un clima di fiducia e cooperazione, relazioni di qualità che consentano all'allievo con bisogni particolari di salute un percorso scolastico il più possibile armonioso.

Documenti, approfondimenti e contatti su:

ScuolaLab – www.scuolalab.edu.ti.ch

Ufficio del medico cantonale – www.ti.ch/med

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori responsabili

Cristiana Lavio, Claudio Biffi

Comitato di redazione

Rita Beltrami

Spartaco Calvo

Michela Crespi Branca

Matteo Ferrari

Brigitte Jörimann Vancheri

Giorgio Ostinelli

Daniele Parenti

Alma Pedretti

Luca Pedrini

Serena Ragazzi

Raffaele Regazzoni

Daniele Sartori

Massimo Scarpa

Michele Tamagni

Tiziana Zaninelli Vasina

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni

Divisione della scuola

6501 Bellinzona

tel. 091 814 18 11

fax 091 814 18 19

e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA – Lugano

www.csia.ch

Kyrhian Balmelli

Cheyenne Martocchi

Pamela Mocettini

Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche – Bellinzona

www.salvioni.ch

Tasse

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

Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

ISSN
2504-2807



Alessia Toscanelli
4° anno di grafica – CSIA