

338

2 | 2020

anno XLIX – serie IV

scuola ticinese

distanza



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

- 3 | Claudio Biffi
Distanze
- 5 | Claudio Biffi
Fotografare il confinamento
- 9 | Cleto Corposanto
Una questione di distanza
- 15 | Roberto Falconi
Epidemia, contagio e paura dell'Altro
- 23 | Alberto Piatti, Spartaco Calvo, et. al.
Curare i legami educativi messi alla prova dalla pandemia
- 31 | Daniele Parenti
Ritrovarsi a scuola (anche) grazie alle tecnologie
- 37 | Giovanni Croce
Il valore della presenza
- 41 | Chiara Nacaroglu
I diari della pandemia
- 45 | Edy Martinali
Educazione fisica a distanza
- 49 | Benedetta Ramani Croci, Sonia Riva
L'ergoterapia entra nella scuola dell'infanzia... a distanza
- 53 | Tullio Ramelli
Orientamento e distanza

Distanze

Claudio Biffi, collaboratore scientifico presso la Divisione della scuola

- 57 | Paola Patuzzi, Alessandro Passuello
L'ensemble strumentale della Scuola media di Barbengo
- 63 | Luca Reggiani
sCHoolmaps.ch/it
- 69 | Marcello Ostinelli
Passato, presente e futuro dell'educazione civica in Ticino
- 75 | Cilgia Caratsch
In salute tutti insieme!

Nota

¹
Roth, J. (1934). *Der Antichrist*. Amsterdam: Allert De Lange Verlag (traduzione nostra).

Negli ultimi decenni ci siamo progressivamente convinti che le distanze non esistessero più, o perlomeno che non fossero più così importanti. I voli di linea a basso costo hanno cancellato la distanza tra i continenti. Internet e le reti cellulari hanno azzerato la distanza tra le persone rendendole raggiungibili quasi ovunque e sostanzialmente sempre.

Un virus invece – un agente patogeno finora sconosciuto – la distanza fisica e tangibile ce l'ha fatta riscoprire, inaspettatamente. Il trasformarsi dell'epidemia di Covid19 in pandemia ci ha costretti a riconsiderare le nostre convinzioni obbligandoci a mettere 'distanza' all'interno delle nostre cerchie famigliari, sul lavoro, durante il tempo libero. E a scuola. Ed è proprio della distanza a scuola, anzi, della scuola a distanza, che lo spazio dell'approfondimento della rivista si occuperà. Ad alternarsi nelle pagine del numero saranno infatti le testimonianze di docenti e attori scolastici che raccontano, da punti di osservazione diversi, la propria esperienza di quello che impropriamente è stato chiamato il periodo di 'chiusura delle scuole'.

Docenti e attori scolastici non saranno tuttavia gli unici a prendere la parola; accanto alla loro, apparirà anche la voce corale degli allievi dello CSIA, autori delle fotografie che illustrano i testi (per saperne di più, vi rimando all'articolo che segue questo editoriale).

La serie di istantanee che restituiscono un'immagine certamente parziale e frammentata delle settimane in cui la scuola è stata dislocata nelle case dei suoi allievi e dei suoi docenti, sarà introdotta da alcune riflessioni che presentano lo sguardo della sociologia sul concetto di distanza sociale, sulle pratiche del distanziamento e sul dispositivo che le simboleggia, la mascherina. Ricorrendo a un altro tipo di prisma, quello della letteratura, Roberto Falconi (che inaugura in questa edizione la sua esperienza di redattore di *Scuola ticinese*) ci invita invece a riflettere sulle relazioni, non nuove certamente, che intercorrono tra epidemie, alterità e paura.

Meno presente invece all'interno del numero sarà il dibattito di carattere pedagogico sulla didattica a distanza. Avremmo voluto parlarne di più, e più approfonditamente, ma, come credo sia accaduto a molti in questi strani tempi di pandemia, abbiamo dovuto progressivamente modificare il nostro progetto iniziale. Forse anche a causa di una certa confusione che ancora ci impedisce di distinguere quella che è stata una didattica dell'emergenza dalla didattica a distanza così come teorizzata e impiegata prima della crisi sanitaria.

Sul fatto che non bastino le tecnologie – nuove o vecchie – per colmare la distanza, immagino possiamo essere tutti d'accordo (lo affermava già Joseph Roth nel 1934, quando, discutendo dei nuovi mezzi di telecomunicazione di allora, scriveva: "E anche se viene reso possibile che io veda il volto del mio amico a Il Cairo e lui il mio a Parigi, ci riconosceremo poi meglio che se stessimo l'uno di fronte all'altro in uno spazio ristretto?"¹). Su quali siano invece gli accorgimenti pedagogici e didattici più efficaci per tentare di supplire all'impossibilità di insegnare e di apprendere 'in presenza' resta invece ancora molto da scoprire e da imparare.




Foto: Pierre Gigon

stimoli per l'Éducation allo Sviluppo Sostenibile (ESS)

L'alimentazione!

Ciò che mangiamo ha una grande influenza sul nostro benessere, sulla salute e sull'ambiente, ed è influenzato dalle nostre abitudini e dalla nostra storia. Per trattare il tema a scuola è possibile affidarsi al dossier tematico "alimentazione" dove si possono trovare svariati materiali didattici, film, esempi di pratiche ESS e attività didattiche di attori esterni. Scoprite ora i nostri dossier tematici orientati alla pratica e rivolti a tutti i livelli scolastici!

www.education21.ch/it/dossiers-tematici

 **éducation21**



Fotografare il confinamento

Claudio Biffi, collaboratore scientifico presso la Divisione della scuola

Da diversi anni *Scuola ticinese* collabora con il Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA). Il progetto grafico della rivista è stato ideato nel 2014 proprio da un gruppo di allievi dello CSIA e i lettori sono ormai abituati all'alternarsi delle illustrazioni che accompagnano gli articoli dell'approfondimento, prodotte di numero in numero dagli allievi del corso di grafica. Abitualmente l'allestimento iconografico della rivista è il risultato di un dialogo tra la redazione, i docenti e gli allievi. A questi ultimi è spiegato il tema dell'approfondimento, hanno sott'occhio l'indice del numero e possono leggere in anteprima i testi che saranno pubblicati. La creazione delle illustrazioni si svolge sotto la guida dei docenti, mentre il processo si conclude in redazione, con la selezione e l'impaginazione delle immagini prodotte.

Si tratta di una pratica ormai consolidata, che ha dato e che continua a dare buoni frutti ma che – come accaduto a molte cose o prassi che consideravamo ‘abituati’ – è stata messa in discussione dalla pandemia: *lockdown* e scuola a distanza hanno improvvisamente reso impraticabile la collaborazione a cui eravamo da tempo abituati.

Ogni crisi genera tuttavia delle opportunità. E così, dovendo decidere cosa fare vista l'impossibilità di cui sopra, la redazione viene a sapere di un progetto fotografico svolto allo CSIA durante il periodo della scuola a distanza. Curato da Andy Vattilana, fotografo e docente di fotografia, il progetto aveva un taglio singolare, condizionato dalla situazione di emergenza, e chiedeva agli studenti di elaborare fotograficamente l'esperienza del confinamento. Escluso il ricorso agli apparecchi fotografici professionali messi abitualmente a disposizione dall'istituto, agli allievi è stato chiesto di utilizzare quello che avevano a portata di mano, vale a dire le fotocamere dei propri cellulari (a meno che non avessero altre apparecchiature in casa). La consegna data dal docente restringeva poi il campo del fotografabile a tutto quello che si poteva vedere senza uscire di casa e vietava l'uso del bianco e nero. L'ultimo parametro, quello centrale, riguardava il soggetto; la consegna era semplice: “rappresentate usando la fotografia una cosa che vi è piaciuta e una cosa che non vi è piaciuta dello stare chiusi in casa”. Per rendere più accattivante e immediata la consegna, Andy Vattilana ha inoltre chiesto di immaginare che le fotografie sarebbero state pubblicate su instagram e ha suggerito agli allievi due ca-

tegorie – *#che pacchia* e *#che palle* – due espressioni immediate, spontanee, lontane dai codici abituali di una consegna, ma che proprio per questo volevano stimolare la creatività e lasciare il segno (vista anche l'impossibilità di presentare il compito ‘in presenza’ e di motivare ‘in diretta’ gli studenti).

Immagino avrete intuito che l'apparato iconografico del numero che *Scuola ticinese* dedica alla distanza è formato da una selezione delle fotografie scattate dagli allievi dello CSIA. Sono immagini che non sono state pensate a questo scopo ma che, tuttavia, hanno il valore insostituibile di appartenere totalmente al ‘qui e ora’ della scuola a distanza e del *lockdown*.

Le fotografie restituiscono sguardi spesso stereotipati sulla quotidianità (piacevole o annoiata) dei giorni del confinamento. I dispositivi appaiono di frequente (smartphone, laptop, tablet, console), così come frequenti sono gli scorci sulle camere degli studenti e sull'intimità familiare delle loro case o dei loro appartamenti. Alcuni degli scatti trasmettono poi un senso di smarrimento, di pesantezza, di inquietudine, e suggeriscono che la scuola a distanza è lontana dall'essere una ‘pacchia’.

Una sensazione, questa, che sottoscrive anche Andy Vattilana. Sul piano dell'accompagnamento didattico, il progetto si è rivelato piuttosto complesso: “è stato come affrontare una partita a scacchi in simultanea con quindici persone”. Malgrado nei mesi precedenti l'interruzione delle lezioni in presenza fossero stati trattati in classe gli aspetti legati al linguaggio e alla composizione fotografici, per il docente non è stato scontato portare gli allievi a interpretare pienamente la consegna. Sembrava quasi che la loro immaginazione e la loro creatività fossero annebbiate o assopite (una condizione che l'assenza di una valutazione sommativa ha probabilmente influenzato).

Certo, gli strumenti digitali hanno permesso di seguire in modo molto ravvicinato gli allievi: le barriere legate al tempo predeterminato della lezione sono ad esempio state allentate, quando non superate del tutto. A queste opportunità, però, corrispondono ostacoli non indifferenti, come la privazione del contatto diretto o la scomparsa di quelle che Andy Vattilana chiama “le piccole magie che avvengono nel gruppo classe, dentro o fuori dall'aula”, magie difficilmente riproducibili nelle interazioni a distanza, siano esse plenarie o individuali.

Sono temi, questi ultimi, che saranno ripresi nei con-



Serie #chepacchia.
Alyssa Sacchet, CSIA



Serie #chepalle.
Alyssa Sacchet, CSIA



tributi presentati nella rivista. La descrizione del progetto fotografico *#che pacchia / #che palle* voleva invece prestare al lettore una chiave di interpretazione nella lettura delle immagini che accompagnano i testi. Immagini che ancora una volta permettono a *Scuola ticinese* di presentare un corredo iconografico originale e di qualità. Immagini che, allo stesso tempo, propongono uno sguardo singolare sul periodo di crisi e di incertezza che abbiamo vissuto e ancora oggi viviamo. Immagini, infine, che testimoniano di una delle molte attività didattiche ‘a distanza’ grazie alle quali la scuola ha potuto continuare ad assolvere ai propri compiti anche durante l'emergenza pandemica.



Una questione di distanza

Cleto Corposanto, professore ordinario di Sociologia generale
all'Università degli Studi Magna Graecia di Catanzaro¹

Nota

¹
Una prima versione di questo contributo è apparsa nell'ebook *Covid19: le parole diagonali della sociologia*, Thediagonales ed, Cz 2020 (<https://www.diagonales.it/catalogue/>).

*“Il lebbroso, affetto da questa piaga ...
abiterà da solo; [esterna]
del campo deve [essere] la sua dimora”.*
(Levitico, 13:46)

La situazione pandemica che ha caratterizzato l'avvio di questo 2020 ha rimesso in moto un pensiero multidisciplinare importante per far fronte a una situazione che ha colpito, in vario modo, qualche miliardo di persone in tutto il mondo. Anche i sociologi, evidentemente, possono e devono discutere di come il ciclone CoVid19 abbia cambiato – e cambierà ancora – gli aspetti relativi alle relazioni sociali, alla salute e alla malattia, al *welfare*, al rapporto scientifico fra scienze naturali e scienze umane. Qui di seguito propongo qualche riflessione che, senza pretesa di esaustività, considera l'uso di alcuni termini linguistici. Ad esempio 'guerra', usato spesso come metafora per raccontare la fase della nostra esistenza caratterizzata dall'esordio della pandemia di CoVid19 (assieme a 'trincea', 'eroi', e termini simili). Una metafora pericolosa, perché in guerra sono permesse molte cose che mal si conciliano con la democrazia, e quindi accettare il termine 'guerra' può legittimare qualcuno a pensare di poter fare scelte non propriamente salutari. Insomma, ragionare su qualche termine può essere utile. Perché le parole sono importanti. E lo saranno anche nel futuro prossimo, quando la situazione muterà da pandemica a endemica, mettendo le persone di fronte alla convivenza con un virus mutante che potrebbe restare attivo per molto tempo.

Distanza sociale?

Uno dei concetti che resterà indissolubilmente legato a questa lunga, estenuante lotta contro il CoVid19 sarà quello di 'distanza sociale'. Cioè quell'idea che, stando appunto a debita distanza gli uni dagli altri (ma quale distanza: 1 metro? 3 metri? 8 metri? Altro? Non è del tutto chiaro...), ci poniamo al riparo da eventuali contaminazioni da virus. È un'espressione, 'distanza sociale', che è stata ed è usata con una frequenza altissima, perché in fondo è il perno sul quale si basano gli interventi di difesa dal virus in tutte le fasi, comprese le innumerevoli discussioni sulla ripresa delle attività didattiche nelle scuole e nelle università. Alcuni fra gli epidemiologi più pessimisti pensano che in realtà un ritorno completo ad alcuni stili di vita caratteristici dell'era pre-CoVid19 non sarà proprio più possibile. Sono proprio gli epidemiologi a suggerire con maggior insistenza il concetto

di distanza sociale, rimasto per loro immutato nel corso del tempo, e ripreso a più voci dai decisori pubblici e dagli organi di informazione. Un'idea in stretta correlazione con quella d'isolamento in caso di malattia, che affonda le proprie radici nell'antichità. L'obiettivo di questa sorta di distanziamento è quello di ridurre la probabilità di contatto tra persone che esercitano un'infezione, e altre che non sono infette, in modo da ridurre al minimo la trasmissione della malattia, la morbilità e, in definitiva, la mortalità. Si tratta di un suggerimento di cui si può trovare traccia già nel VII secolo a.C.: *“Il lebbroso, affetto da questa piaga ... abiterà da solo; [esterna] del campo deve [essere] la sua dimora”* (Levitico, 13:46). Quello che appare come un saggio suggerimento, insomma, è allora interpretabile come un'esortazione – che in alcuni casi può diventare anche una norma – al mantenimento di una determinata distanza fisica: una precisata lontananza (1 metro, 3 metri, 10 metri, comunque esprimibile con una misurazione fisica precisa e univoca). Gli epidemiologi insomma utilizzano basi che affondano le proprie radici nella notte dei tempi; anche se, nel frattempo, la scienza è mutata alquanto. Il tema della distanza sociale è stato, è noto, un elemento sul quale moltissimo hanno lavorato i sociologi dei primi anni del Novecento, suggerendone peraltro un insieme di significati molto diversi rispetto a quelli che oggi paiono caratterizzare alcune scelte di contenimento della pandemia. Fra l'altro, significativamente, un uso improprio del concetto di distanza sociale cozza esplicitamente con il convincimento pure mediaticamente forte dei giorni più difficili (per l'alto numero di malati e contagiati), quell'“uniti ce la faremo” che è stato uno dei *leitmotiv* della fase 1 della pandemia. Il distanziamento sociale come forza comune per uscire da questo periodo, insomma, appare sempre più come un ossimoro. Perché in realtà, la chiamata a stare uniti, a fare gruppo, a dare una mano a chi non ce la fa, in poche parole a 'fare comunità' è esattamente il contrario della distanza sociale. Vuol dire lavorare sulla prossimità, sulla cura di sé e degli altri, sulla solidarietà sociale, sul fare rete. Nella tradizione degli studi sociologici, uno dei primi riferimenti al concetto di distanza sociale lo troviamo in Georg Simmel, che introduce appunto il concetto di *Soziale Distanz*, laddove il tema della distanza prende forma nell'alveo della trattazione dello spazio e degli ordinamenti spaziali della società. Simmel pensa lo spazio come un a-priori logico e percettivo. In tal senso lo spazio non è qualcosa di cui fare esperienza, bensì un contenuto



Lorenzo Ferrara, CSIA

psichico col quale l'anima fa esperienza. È nel momento in cui gli individui dall'estraneità passano all'interazione che lo spazio in un certo senso si completa svelandosi contenuto psichico. Insomma, in un'accezione non fisica, la natura dello spazio è sociale: le sue forme e i suoi significati sono quindi la risultante delle pratiche sociali, materiali o simboliche che siano. E, soprattutto, non hanno alcun rapporto con una logica connessa alla localizzazione degli individui. Chiarisce molto bene in questa prospettiva il concetto chiave di distanza sociale Robert Park, che agli inizi degli anni Venti del secolo scorso lo definisce come "un tentativo di ridurre a dei termini misurabili i diversi gradi di comprensione e di intimità che caratterizzano le relazioni personali e sociali"².

È la misura della vicinanza o intimità che un individuo o un gruppo sente verso un altro individuo, o quella di un gruppo in un *social network*, o il livello di fiducia che un gruppo ha per l'altro e il grado di somiglianza percepita di credenze. Un concetto, insomma, centrale negli studi sociali, e che è stato nel tempo concettualizzato in modi differenti.

1. *Affettivo*. Una concezione diffusa di distanza sociale si concentra sull'affettività. Secondo questo approccio, la distanza sociale è associata appunto alla distanza affettiva. Uno dei maggiori interpreti di questa concezione si è occupato di misurare, attraverso una celebre scala, la distanza sociale analizzando le reazioni di persone verso altre persone e verso gruppi di persone. Si tratta di Emory Bogar-

pus, allievo dello stesso Robert Park, che ha costruito questo strumento dal vago sapore scienziato.

2. *Normativo*. Un secondo approccio considera la distanza sociale come categoria normativa. Un approccio mai passato di moda, visto che si riferisce alle norme ampiamente accettate e spesso consciamente espresse su chi dovrebbe essere considerato straniero e chi no. Una distanza sociale non affettiva, insomma, ma piuttosto strutturale (e che se strumentalizzata può creare l'idea di recinti nei quali mettere 'noi' e 'loro'). Di questa prospettiva si sono occupati principalmente Georg Simmel ed Émile Durkheim.
3. *Interattivo*. Terza concettualizzazione è quella dell'approccio a reti sociali, dove la considerazione riguarda la frequenza e l'intensità delle relazioni fra gruppi (più i membri di due gruppi interagiscono, più sono vicini socialmente). La frequenza d'interazione tra due parti è insomma utilizzata come una misura della 'forza' dei legami sociali. E su questo la letteratura sociologica è veramente molto vasta.
4. *Culturale*. Una quarta concettualizzazione della distanza sociale si concentra sugli aspetti culturali ed è stata proposta da Pierre Bourdieu negli anni Novanta del secolo scorso. La distanza è in questa prospettiva influenzata dalla differenza fra quantità di capitale sociale posseduto. Un approccio che ha a che fare, ovviamente, anche con il tema delle disuguaglianze.

Nota

2

Park R.E. (1924). The Concept of Social Distance As Applied to the Study of Racial Attitudes and Racial Relations. *Journal of Applied Sociology*, 8, p. 339 (traduzione nostra).



Sandro Giobbi, CSIA

Insomma, come appare chiaro, il concetto di distanza sociale riveste un interesse estremamente marcato per la sociologia e, più in generale, per tutte le scienze sociali. Ed evidenzia l'indisponibilità e la chiusura relazionale di un soggetto nei confronti di altri, percepiti e riconosciuti come differenti sulla base della loro riconducibilità a categorie sociali.

In altre parole, il concetto di distanza sociale non ha mai compreso, nella sua pur lunga – e ricca di possibili interpretazioni – storia, un qualsivoglia riferimento alla localizzazione fisica delle persone. Un riferimento, quest'ultimo, che in qualche modo fa forse riferimento ad un trapassato remoto, a quando la Sociologia si chiamava ancora Fisica sociale. Allora, siamo consapevoli che quello che serve ad arginare il diffondersi della pandemia sia il mantenimento di una precisa distanza fisica (o distanziamento, il senso non cambia) fra noi e gli altri? Distanza *fisica*, perché invece, anche in questo momento nel quale serve uno sforzo comune per uscire dal periodo più complicato ('Stiamo lontani per proteggere noi ma anche gli altri'), c'è bisogno di una grande prossimità sociale. Uno sforzo per capire che, da soli, non ce la faremo mai.

Mascherina

Assieme alla distanza fisica, la mascherina è diventata il simbolo delle battaglie, molteplici, contro il virus. È diventato l'oggetto indispensabile per ritornare fuori dalle nostre abitazioni dopo il lungo periodo di *lockdown*. Ha scatenato decine di esperti nelle spiegazioni sui differenti tipi che possono essere indossati; è insomma entrata a far parte prepotentemente del nostro vocabolario quotidiano.

Ho avuto la fortuna di poter girare il mondo in lungo e in largo, ho sempre visto molte persone usare la mascherina. Ricordo con un certo imbarazzo, oggi, le prime volte che ho visto gente per strada indossarla. Credo sia stato in Cina, più di vent'anni fa. Per noi occidentali, la mascherina è sempre stata sinonimo di ospedali, di malattie e malati gravi, di chirurghi. Mai avrei pensato un giorno di vedere gente in giro, in Italia, con la mascherina; eppure mi sbagliavo. Ma la cosa interessante è che, allora, in Asia indossava la mascherina non chi aveva paura di contagiarsi, come facciamo oggi noi quando scendiamo a fare la spesa o andiamo in farmacia. No. La metteva chi sapeva di non essere perfettamente in salute – magari anche solo per un banale raffreddore – e non voleva conta-



Luca Poik, CSIA

giare gli altri. Una mascherina ‘altruista’, e non ‘egoista’, per usare una terminologia con la quale abbiamo familiarizzato in questi giorni.

Risolti i problemi di burocrazia e prezzo, siamo ora inondati dalle mascherine. E la mascherina è diventata una fedele compagna delle nostre nuove quotidianità relazionali (anche se in qualche caso pare ancora faccia fatica ad essere accettata). È diventata un capo d’abbigliamento, come i manicotti d’inverno o i *top* d’estate, o la *keftiah* per ogni stagione. E come era facilmente prevedibile, è diventata un oggetto *fashion*, superando anche l’attuale difficoltà ad effettuare il riconoscimento del viso per ottenere lo sblocco dei nostri indispensabili smartphone. Ci hanno già pensato a Vilnius, Lituania, dove è nata l’idea di un festival della moda imperniato proprio sulla mascherina: un modo per continuare a crescere nell’offerta turistica che, da qualche anno a questa parte, fa registrare numeri interessanti.

Ma la mascherina diventa comunque un simbolo di protezione del singolo, un ulteriore elemento che accentua la distanza fisica, l’indicatore di un distacco che ha valenze diverse in differenti culture. Per noi latini, mediterranei, è difficile resistere alla tentazione di esprimere la vicinanza a una persona attraverso il tatto (che si traduce spesso anche in ‘baci e abbracci’); dall’altra parte del mondo non è così. Pensiamo al Giappone e in generale a tutta l’Asia. In Giappone ci si parla a una certa distanza – e se provate ad ‘accorciarla’, potreste causare un moto di stizza nel vostro interlocutore – e ci si saluta congiungendo le mani, le proprie, senza contatto con quelle dell’altro. Senza alcun contatto con l’altro.

I giapponesi rispettano uno dei capisaldi della propria cultura, esprimibile con il termine/concetto di *Hedataru*. *Hedataru* significa ‘separare’, e indica una situazione nella quale la distanza è indicatore di richiesta del proprio spazio vitale. È lo spazio che circonda ogni persona, come una sorta di ‘bolla’, descritto dall’antropologo Edward T. Hall nel 1963 per indicare lo studio delle relazioni di vicinanza nella comunicazione non verbale parlando di ‘prossemica’, termine da lui stesso coniato. La cultura giapponese, insomma, riconosce alla distanza fisica – sia pure minima – un significato in qualche modo salvifico, esattamente come quello di cui oggi abbiamo bisogno tutti, cittadini del mondo globalizzato, per difenderci dal pericolo dell’infezione. E mi ha colpito, studiando il significato del valore della distanza (fisica ma anche sociale, nella sua accezione sociologica), scoprire che i bambini giapponesi giocano a *kage fumi* (‘calpestarsi l’ombra a vicenda’), che rappresenta simbolicamente proprio la violazione dello spazio personale.

Ecco, forse ci resterà un po’ di questa idea che un minimo di distanza può essere salubre; anche se questo, evidentemente, rivoluziona alcuni dei capisaldi dei nostri stili di vita. Non so per quanto tempo: ma sono certo che questa idea della distanza fisica minimale, un po’, se la porterà dentro gran parte di noi.

Salute/malattia

La pandemia ha avuto un impatto devastante sui sistemi sanitari di molti paesi. Con intensità differenti e in molti casi – come in quello italiano – anche con profonde difformità al suo stesso interno. La risposta politico/sa-

nitaria all'emergenza in alcune zone è stata titubante, non scevra da errori di valutazione iniziali, certamente contaminata da valenze culturali e politiche che ne hanno poi determinato gli iter sanitari specifici. Ci sarà bisogno di analisi molto approfondite, quando tutto sarà finito, per comprendere i motivi di una situazione che ha visto il nostro Paese risultare tristemente ai primissimi posti al mondo per numero di contagi e vittime totali. Ma non possiamo non ragionare in termini più ampi. Pensare alla pandemia solo da un punto di vista sanitario sarebbe un grave errore, almeno per due ordini di motivi: intanto perché mai come in questa situazione stiamo provando lo strettissimo legame che c'è fra salute, comportamenti e stili di vita. Basti pensare alla necessità dell'isolamento, alle relazioni mediate dalla distanza, al fatto di dover rinunciare ad aspetti della nostra vita sociale che ci sembravano scontati, naturali e intangibili. Ma soprattutto CoVid19 va visto sotto la lente degli aspetti bio-psico-sociali al pari di qualunque altra malattia, come raccomandato dalla stessa OMS.

Siamo stati (e siamo ancora) molto concentrati sugli aspetti biologici, ma nelle fasi successive dovremo prestare al più presto maggiore attenzione ai danni psico-sociali arrecati da CoVid19. Sarebbe salutare uscire da questo isolamento con consapevolezza (oltre che ovviamente con i dispositivi di protezione). Dal momento in cui siamo liberi di circolare, la responsabilità della nostra e dell'altrui salute ricade anche e soprattutto sui nostri comportamenti individuali. Ma per tornare al tema della distanza e delle relazioni sociali, letto questa volta nell'ottica della diade salute/malattia, non posso non riflettere su un tema a me caro, sul quale ho a lungo lavorato negli scorsi anni. Nel 2008, al termine di una lunga ricerca qualitativa sulla valenza del danno sociale della malattia, ho parlato per la prima volta di *sonetness*, a caratterizzare il quadro complessivo di descrizione della malattia. L'ho fatto pensando ad un modello, *l'Esa model*, appunto, nato come riflessione (con specificazioni successive) sulla nota Triade di Twaddle (*disease-illness-sickness*) e sulle successive integrazioni di Antonio Maturo (con gli sdoppiamenti di *illness* e *sickness*). Ho lavorato a lungo su comunità di intolleranti alimentari (soprattutto celiaci) e il risultato principale delle mie ricerche sulla valutazione del danno percepito dai pazienti nei confronti della propria patologia è stato proprio l'evidenziare un aspetto della malattia strettamente connesso alla negazione di rapporti e relazioni sociali. Ho appunto chiamato *sonetness* questa parte del

danno percepito, non riuscendo a collocarla in nessuna delle cinque dimensioni preesistenti. In altre parole, la *sonetness* è una misurazione della percezione del danno sociale della malattia, per la parte riguardante la diminuzione di rapporti sociali che la stessa determina.

A una decina di anni di distanza, mai avrei pensato che le riflessioni nate dagli studi sulle malattie correlate all'alimentazione avrebbero trovato un terreno così fertile nell'attuale situazione di pandemia. Un evento che ha drasticamente ridotto le nostre capacità di relazioni sociali, al di là dei benefici certamente ascrivibili alla Rete, ai social network, all'e-learning a cui quasi tutti – potendo – abbiamo fatto ricorso. Quello di cui tutti abbiamo comunque sentito il bisogno è stato proprio il poter riprendere quella vita di relazioni personali che ci appartiene, che ci caratterizza in quanto animali sociali, che in qualche modo ci aiuta a combattere una malattia certamente pericolosa dal punto di vista del danno biologico che può provocare.

Ecco che allora la *sonetness* esprime molto bene questa sofferenza da carenza di relazioni sociali che caratterizza la vita durante la pandemia. La distanza fisica ci impone una assenza di socialità reale che entra di diritto a far parte del danno provocato dalla pandemia (al di là di ogni discorso futurista sull'uso delle reti informatiche in sostituzione delle relazioni sociali, giacché non potremo mai diventare tutti *hikikomori*, soprattutto viste le attuali disuguaglianze anche in tema di *digital divide* e di dotazione di strutture di reti). Il problema diventa allora la ricerca del punto di equilibrio fra danno sociale e danno biologico, perché ci si possa relazionare senza contagiarsi.

Bibliografia

- Corposanto, C., Fotino M. (a cura di) (2020). *Covid19: le parole diagonali della sociologia*. Catanzaro: Thediagonales ed (<https://www.diagonales.it/catalogue/>).
- Corposanto, C. (2008). Celiachia e capitale sociale. Uno sguardo sociologico sulle intolleranze alimentari. *Salute e Società*, 3, pp. 26-60.
- Hall, E.T. (1963). A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist*, 5, pp. 1003-1026.
- Maturo, A. (2007). *Sociologia della malattia. Un'introduzione*. Milano: Franco Angeli.
- Park, R.E. (1924). The Concept of Social Distance As Applied to the Study of Racial Attitudes and Racial Relations. *Journal of Applied Sociology*, 8, pp. 339-344.
- Twaddle, A. (1968). *Influence and Illness: Definitions and Definers of Illness Behavior among Older Males in Providence*. Ph. D. Thesis. Rhode Island: Brown University.



Epidemia, contagio e paura dell'Altro

Roberto Falconi, docente di italiano presso il Liceo cantonale di Bellinzona

Distanza fisica, morale, culturale: quale ruolo giocano i pregiudizi e gli stereotipi nella costruzione della relazione con gli altri? Alcune brevi note attorno a *Fine precoce del giovane D. S.* di Giuseppe Curonici.

| 15

Le scienze sociali, in dialogo tra loro e con altre discipline, sapranno dirci quali saranno (stati) i cambiamenti più o meno permanenti provocati dalla pandemia di CoVid-19 nel modo in cui tendiamo a relazionarci. È difficile fare previsioni, ma il rischio di rafforzare, benché inconsciamente, i sentimenti di diffidenza, i pregiudizi e gli stereotipi con cui spesso guardiamo all'Altro appare come una concreta possibilità; un pericolo che, nella migliore delle ipotesi, nasce come comprensibile reazione di fronte a una realtà che ci trascende e che non riusciamo (ancora) a leggere adeguatamente, e che tendiamo quindi a ricondurre entro schemi meno destabilizzanti.

Per scongiurare questa e altre derive, anche la letteratura si è spesso rivelata un'esperienza necessaria, non tanto perché investita di qualche missione consolatoria, ma grazie alla sua capacità di illuminare, spesso con sguardo obliquo (e dunque nobilmente letterario), porzioni sinora sconosciute della realtà; e questo, come ha notato Walter Siti, indipendentemente dal fatto che le coincidenze raccontate siano più o meno plausibili¹.

Non è pertanto del tutto inopportuno, di questi tempi, proporre qualche osservazione attorno all'ultimo romanzo di Giuseppe Curonici, *Fine precoce del giovane D. S.*, uscito due anni fa presso l'editore Dadò². L'autore affianca il lavoro di narratore e di poeta a quello di critico d'arte, ed è stato per molti anni direttore della Biblioteca cantonale di Lugano.

Il libro affronta di petto questioni non calde ma incandescenti come l'antisemitismo, la Shoah, il negazionismo, ma anche, e soprattutto, la resistenza del pregiudizio nei confronti del popolo ebraico e, più in generale, del male, per cui ciò che è capitato (proprio perché è capitato) può capitare ancora. Non trattandosi di un saggio storico, bensì, appunto, di un romanzo, come tale va *in primis* accostato, provando a descriverne le caratteristiche narratologiche e l'orizzonte letterario a cui guarda ed entro il quale è iscritto.

Il libro di Curonici a me è parso anzitutto animato dalla costante preoccupazione di riflettere sul tempo e, a più livelli e attraverso tecniche anche molto diverse tra loro, di manipolarlo.

E allora vale la pena di partire dall'inizio, letteralmente dall'inizio, con la frase su cui si apre il romanzo: "La vastità del tempo non separa ma unisce, ogni volta le cose sono già iniziate" (p. 11). Credo che questo *incipit* sia una vera e propria dichiarazione di intenti e di poetica, una sorta di protasi in cui l'autore enuncia alcune

caratteristiche dell'opera; e che quindi il libro possa essere letto come lo sviluppo argomentativo di questa posizione.

A mostrare come il passato si prolunghi sul presente, il romanzo tenta anzitutto di sottrarsi alla contemporaneità e alle sue contingenze proprio come opera letteraria in sé. Vi è infatti un'evidente discrepanza tra il tempo dell'ambientazione della vicenda (siamo ai giorni nostri), che è pure quello della composizione e della pubblicazione del libro, e i tratti eminentemente letterari che lo caratterizzano. È cioè un testo che per certi versi poco ha a che fare con alcune tendenze della narrativa italiana contemporanea (o *ipermoderna*, per dirla con Raffaele Donnarumma³), le cui caratteristiche sono state descritte con acribia anche dai recenti studi di Gianluigi Simonetti⁴ e di Carlo Tirinanzi De Medici⁵.

L'intreccio è esile (come, del resto, è poco complesso il sistema dei personaggi) e dunque presto raccontato. Daniele Sicheam è l'ultimo discendente di una famiglia scampata alla Shoah. Orfano dei genitori, conduce una vita modesta a Como con la nonna Rachele e lo zio Yzaak (tutti nomi evidentemente rivelatori delle loro origini). Daniele è molto dotato negli studi e diventa un economista di successo per una società finanziaria di Zurigo. Viene suo malgrado coinvolto in qualcosa di più grande di lui: un traffico internazionale d'armi i cui responsabili tenteranno in tutti i modi di eliminarlo, sospettando che sia una spia solo per le sue origini ebraiche.

La trama è quindi, apparentemente, quella di un giallo o di un poliziesco, che non viene tuttavia sfruttata, come oggi spesso accade, in un'epoca di *noir* imperante, per esercitare un (fin troppo) facile potere di seduzione sul lettore meno avveduto, facendo cioè leva su meccanismi narrativi ormai esausti. E ciò è dimostrato, tra le altre cose, dal fatto che tutto sia già svelato sin dall'inizio: il titolo ci informa subito di quel che accadrà al protagonista, di cui resteranno solo le iniziali del nome (ed esprime, attraverso l'aggettivo 'precoce', anche un giudizio, una 'partitura morale', come ha notato Pietro Montorfani⁶); le prolessi riferibili alla morte di Daniele e disseminate lungo la narrazione confermano, oltre a ciò, che all'autore poco importa di percorrere la via dell'effetto-sorpresa e del colpo di scena.

Curonici racconta inoltre lo stretto necessario per fare progredire la vicenda. Piuttosto, rispetto all'intreccio, gli interessano i dialoghi tra i personaggi, attraverso i quali può sviluppare le proprie riflessioni: è una questione su cui tornerò. Né va taciuto il fatto

Note

1 Siti, W. (2013). *Il realismo è l'impossibile*. Milano: Nottetempo.

2 Curonici, G. (2018). *Fine precoce del giovane D. S.* Locarno: Dadò. Le note che seguono sono state in larga parte esposte durante la presentazione del romanzo svoltasi il 22 novembre 2019 presso la Biblioteca cantonale di Lugano (conservandone qui i toni distesi e informali dettati dall'occasione), e poi pubblicate, in forma leggermente diversa, in Falconi, R. (2019). *Incursioni nella contemporaneità*. Bellinzona: Salvioni, pp. 176-191.

3 Donnarumma, R. (2014). *Ipermodernità. Dove va la narrativa contemporanea*. Bologna: Il Mulino.

4 Simonetti, G. (2018). *La letteratura circostante. Narrazione e poesia nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.

5 Tirinanzi De Medici, C. (2018). *Il romanzo italiano contemporaneo. Dalla fine degli anni Settanta a oggi*. Roma: Carocci.

6 Montorfani, P. (2018). Breve storia di una colpa millenaria. *Azione*, 8 ottobre 2018, p. 43.



Lea Bertoloni, CSIA

che il romanzo sia interamente costruito sul trauma (probabilmente il trauma più doloroso, perlomeno limitandoci al nostro Novecento) della persecuzione e deportazione degli Ebrei, in un'epoca in cui, come ha ben dimostrato Daniele Giglioli in un suo denso *pamphlet*, molti narratori sono piuttosto alle prese con il trauma dell'assenza di un trauma di cui raccontare⁷. Mancano, inoltre, o sono quantomeno parsimoniosamente usati, riferimenti alla realtà contemporanea, in cui la trama si sviluppa. Credo, cioè, che siamo di fronte a una vicenda che, benché tremendamente immersa nella Storia, appaia come sospesa. La datazione dei fatti non si presta a dubbi: siamo ai nostri giorni, e bastino a dimostrarlo i riferimenti agli attentati terroristici di Parigi e di Bruxelles e le date precise della pubblicazione di articoli giornalistici e dei *Quaderni neri* di Martin Heidegger. Ma ciò non implica che la vicenda non tenda a svincolarsi dalle contingenze più stringenti della contemporaneità. Sono ad esempio rare le marche di prodotti (è a questo proposito emblematico il caso di Isabelle, la sorella di Fabian Becker, l'amico di Daniele, della quale questi si invaghisce, che posa come modella per "la pubblicità di una marca di orologi", che non viene nemmeno menzionata: p. 29); mancano i titoli di trasmissioni televisive; è quasi assente, se non per le rapidamente accennate ricerche compiute dal protagonista nelle ultime pagine, lo strapotere di Internet. C'è, ancora una volta, solo ciò che è strettamente indispensabile allo svolgimento della storia: le università nelle quali studiano Daniele e i suoi compagni dei tempi del liceo, le operazioni finanziarie di cui si occupa il protagonista, i computer portatili su

cui lavora (e che gli vengono sottratti dai malavitosi), il cellulare al quale, nelle pagine conclusive, toglie la batteria per non essere intercettato. Siamo ben lontani, dunque, per restare entro i nostri confini cantonali, da un altro romanzo ticinese di recente pubblicazione come *La chiave nel latte* di Alexandre Hmine⁸, un testo che è anche affresco di chi era bambino negli anni Ottanta del secolo scorso, di quella che Alessandro Aresu, in un agile saggio di qualche anno fa, ha definito "la generazione Bim Bum Bam"⁹.

Ad alimentare questo tentativo di sottrarre il romanzo alle maglie troppo strette della contemporaneità, contribuiscono inoltre alcune scene che paiono come fuori dal (nostro) tempo. Penso alle gite a Milano, a Parma e a Genova che un ancora ingenuo e giovane Daniele compie con Isabelle, in realtà facendosi sfruttare come autista, e alla fine non solo come autista, nell'unica scena di carattere sessuale dell'intero romanzo (peraltro depurata di ogni particolare esplicito); ed è questo un ulteriore tratto dissonante rispetto a molte opere coeve, in cui la pornografia e le descrizioni iperrealistiche sono divenute, perlomeno nei testi saldamente iscritti entro i confini della migliore letteratura, vero e proprio strumento di indagine della realtà¹⁰. Ma è un po' tutta la deludente relazione con la giovane Isabelle a suggerire atmosfere d'altri tempi. Penso, infine, alla descrizione della festa per l'ottenimento della maturità liceale organizzata nel giardino della villa di Fabian Becker e, in particolare, al dialogo tra Daniele e la sua spasimante e compagna di scuola Elena, che per dichiararsi dice: "Daniele, tu guardi tutti quanti a uno a uno, guardi da tutte le parti, ma non vedi le persone

Note

7
Giglioli, D. (2011). *Senza trauma. Scrittura dell'estremo e narrativa del nuovo millennio*. Macerata: Quodlibet.

8
Hmine, A. (2018). *La chiave nel latte*. Mendrisio: Gabriele Capelli Editore.

9
Aresu, A. (2012). *Generazione Bim Bum Bam*, Milano: Mondadori. Sul periodo si veda Scotto di Luzio, A. (2020). *Nel groviglio degli anni Ottanta. Politica e illusioni di una generazione nata troppo tardi*. Torino: Einaudi.

10
Donnarumma, R. (2017). *Maniere pornografiche. Rappresentazioni del sesso in Moresco, Nove, Siti*. In: *Il Piacere del Male. Le rappresentazioni letterarie di un'antinomia morale (1500-2000)*. Vol. 2: Ottocento e Novecento. Pisa: Pacini, 2017, pp. 491-515.

davanti a te”; e ancora: “Non vedi le relazioni che ci sono tra le persone. Che cosa una persona può essere per un'altra” (p. 34). Sono parole rare e belle, come del resto lo sono tutte quelle che pronunciano i personaggi, anche in età adolescenziale, e che paiono tanto lontane dai bagordi scomposti delle feste di oggi, non solo dei giovani. Non c'è in tutto il libro alcuna traccia di turpiloquio. Insisto su questo aspetto perché nel complesso, e come già dicevo, tutti i personaggi della vicenda sono tragicamente immersi nella Storia ma come sospesi dalla realtà in cui si muovono: poco o nulla sappiamo delle loro vite professionali (penso alla ricca famiglia di Fabian Becker), per tacere del mestiere antico di sarto esercitato da Yizaak, lo zio di Daniele. Emblematicamente, la stessa Elena, confermando il suo ruolo di personaggio defilato ma tutt'altro che secondario, parlando con l'amico Camenir, dice di Daniele che “parla di tutto, esclusa la vita” (p. 50).

Credo che anche i numerosi riferimenti culturali e letterari, più o meno patenti, rivelino, nel loro insieme, una tendenza a sottrarsi alle sollecitazioni e alle facili sirene del nuovo millennio. L'autore esibisce i propri modelli e numi tutelari attraverso strategie tra loro diverse. Ci si muove entro i saldi confini dati dall'Albert Camus de *La peste* citato in esergo (“Il bacillo della peste non muore e non scompare mai, e forse poteva venire il giorno in cui, per l'infelicità e l'ammaestramento degli uomini, la peste risveglierebbe i suoi topi e li manderebbe a morire in una città felice”) e, a chiudere il romanzo, dalla “Lettera nell'al di là da un ebreo morto a un nazista morto”, nella quale Daniele Sicheim lancia il suo pesante atto d'accusa a Martin Heidegger e ai suoi *Quaderni neri*. Questi margini del libro sono messi in relazione da una fitta trama di riferimenti culturali, che vanno da Sant'Agostino e Immanuel Kant ad Alberto Giacometti, fino, soprattutto, a Paul Celan e a Primo Levi, le cui sopravvivenze all'orrore del lager e le cui morti insensate anticipano la parabola del protagonista del romanzo, che morirà poco prima del ritrovamento della lettera ad Heidegger cui facevo poc'anzi riferimento. Pagine finali su cui, tra l'altro, mi pare agisca il Dino Buzzati del racconto *Sette piani*¹¹. Benché non sia mai citato esplicitamente, le pagine di Curonici sono tuttavia attraversate, visti i temi affrontati, anche e soprattutto dal modello manzoniano, quello, *in primis*, della *Storia della Colonna infame*, come ha rilevato Moreno Bernasconi¹², ma anche quello del romanzo maggiore. Tra le altre, credo sia pertanto opportuno leg-

gere una pagina degli *Sposi* nella quale si radunano alcuni degli elementi che Curonici sviluppa nel suo libro. Penso al celebre episodio nel quale Renzo, alla ricerca della casa di don Ferrante, dove spera di trovare Lucia, si aggira in una Milano devastata dalla peste e viene scambiato per un untore. Seguiranno, nello stesso capitolo XXXIV, l'ancor più celebre spettacolo tragico della madre di Cecilia (una delle pagine più intense dell'intero romanzo), la fuga di Renzo dalla folla inferocita grazie al soccorso prestatogli dai monatti e l'arrivo al lazzeretto, in una sorta, quindi, di *climax* dell'orrore vissuto dall'eroe cercatore. La peste è rappresentata (anche in Boccaccio, del resto), come un ribaltamento di ogni ordine, di ogni regola del vivere civile, di ogni senso morale. È dunque un 'carnevale' della ragione, durante il quale il mondo è oscenamente sottosopra: tutto è stravolto, tutto è incubo, niente è più come prima, vita e morte si confondono.

Ma leggiamo la pagina cui mi riferivo:

Arrivato al crocicchio che divide la strada circa alla metà, e guardando dalle due parti, vide a diritta, in quella strada che si chiama lo stradone di santa Teresa, un cittadino che veniva appunto verso di lui. “Un cristiano, finalmente!” disse tra sé; e si voltò subito da quella parte, pensando di farsi insegnar la strada da lui. Questo pure aveva visto il forestiero che s'avanzava; e andava squadrandolo da lontano, con uno sguardo sospettoso; e tanto più, quando s'accorse che, in vece d'andarsene per i fatti suoi, gli veniva incontro. Renzo, quando fu poco distante, si levò il cappello, da quel montanaro rispettoso che era; e tenendolo con la sinistra, mise l'altra mano nel cocuzzolo, e andò più direttamente verso lo sconosciuto. Ma questo, stralunando gli occhi affatto, fece un passo addietro, alzò un noderoso bastone e voltata la punta, ch'era di ferro, alla vita di Renzo, gridò: – via! via! via!

– Oh oh! – gridò il giovine anche lui; rimise il cappello in testa; e, avendo tutt'altra voglia, come diceva poi, quando raccontava la cosa, che di metter su lite in quel momento, voltò le spalle a quello stravagante, e continuò la sua strada, o, per meglio dire, quella in cui si trovava avviato. L'altro tirò avanti anche lui per la sua, tutto fremente, e voltandosi, ogni momento, indietro. E arrivato a casa, raccontò che gli s'era accostato un untore, con un'aria umile, mansueta, con un viso d'infame impostore, con lo scatolino dell'unto, o l'involtino della polvere (non era ben certo qual de' due) in mano, nel cocuzzolo del cappello, per fargli il tiro, se lui non l'avesse saputo tener lontano. – Se mi s'accostava un passo di più, – soggiunse, – l'infilavo addirittura, prima che avesse tempo d'accomodarmi me, il birbone. La disgrazia fu ch'eravamo in un luogo così solitario, ché se era in mezzo Milano, chiamavo gente, e mi

Note

¹¹ Buzzati, D. (1995). *Sessanta racconti*. Milano: Mondadori, pp. 29-46.

¹² Bernasconi, M. (2018). La ferita aperta di una malvagità collettiva. *L'Osservatore*, 6 ottobre 2018, pp. 98-99.



Belinda Bosetto, CSIA

facevo aiutare a acchiapparlo. Sicuro che gli si trovava quella scellerata porcheria nel cappello. Ma li da solo a solo, mi son dovuto contentare di fargli paura, senza risicare di cercarmi un malanno; perché un po' di polvere è subito buttata; e coloro hanno una destrezza particolare; e poi hanno il diavolo dalla loro. Ora sarà in giro per Milano: chi sa che strage fa! – E fin che visse, che fu per molt'anni, ogni volta che si parlasse d'untori, ripeteva la sua storia, e soggiungeva: – quelli che sostengono ancora che non era vero, non lo vengano a dire a me; perché le cose bisogna averle viste.

(Alessandro Manzoni, *I Promessi Sposi*, cap. XXXIV)

Sono molti gli elementi che emergono da questo passo e che possono essere messi in relazione con il romanzo di *Curonici*. Mi limito ai principali e più facilmente riconoscibili. In entrambi i casi, siamo anzitutto di fronte a due scene di violenza. Negli *Sposi* non si arriva a conseguenze più gravi solamente grazie all'avvedutezza di Renzo (aspetto che conferma, tra l'altro, il suo percorso di progressiva acquisizione di saggezza);

in *Curonici*, Daniele Sichem viene addirittura picchiato, in un atto ferocemente intimidatorio. Siamo, inoltre, confrontati con personaggi che interpretano ruoli chiari e fortemente polarizzati. Da una parte vi è un aguzzino (in Manzoni il “cittadino”; in *Curonici* i criminali che gestiscono traffici internazionali d'armi) mosso dalla paura, che trova un capro espiatorio per spiegare una situazione che trascende le sue capacità di capire il mondo e che agisce pertanto sulla base di pregiudizi; dall'altra vi è un eroe perseguitato: Renzo è creduto un untore senza che ve ne siano prove, così come Daniele Sichem è ritenuto una spia solo per le sue origini ebraiche. Aguzzini e perseguitati, benché in modi opposti, sono entrambi vittime della Storia: da una parte chi la semplifica, dall'altra chi subisce questa semplificazione.

Vi è poi il motivo del male, che si insinua anche nelle pieghe più nascoste e minime della realtà. Renzo lo incontra in una scena quotidiana (un forestiero ha bisogno di un'indicazione in una città in cui non sa orien-

Monica Müller, CSIA



tarsi), così come il romanzo di Curonici insiste in diversi luoghi sull'intolleranza che cova negli episodi più minuti del nostro vivere in società, in quelle che l'autore definisce "le incrinature sottilissime nelle persone normali". Leggiamo un frammento di dialogo tra il protagonista Daniele e il suo amico Camenir:

E tu credi davvero – chiese Camenir – che questa mentalità [con riferimento alla violenza nazista] esista ancora?

D. S. sorrise con dolcezza.

– Penso di sì, certamente questa mentalità esiste ancora, cominciando da incrinature sottilissime nelle persone normali.

– Fammi un esempio.

– Una persona incontra qualcuno in strada. Lo saluta. L'altro non risponde al saluto. Un evento proprio minimo, ma è l'inizio, ti pare? Considerare gli altri uno zero.

– Una persona incontrata per strada – ripeté Camenir.

– La cosa più impressionante – proseguì Daniele – è che lungo la strada esiste un pensiero ritenuto normale. (p. 41)

Sono evidenti i parallelismi tra le due scene, a partire, molto banalmente, dalla strada come luogo di incontro con lo sconosciuto e in cui possono nascere le micro-tensioni che minano la nostra convivenza, la nostra capacità (e il nostro dovere), come ha scritto Simone Weil, di anzitutto riconoscere l'Altro e di dare realtà all'Altro per quello che è¹³.

La scena manzoniana e il romanzo di Curonici si ri-

chiamano infine per il motivo, decisivo, del valore della parola, dell'uso nobile o distorto che se ne può fare. Negli *Sposi* il cittadino, raccontando l'accaduto, deforma la realtà, ne costruisce un'altra e, soprattutto, la perpetua, in una vera e propria contro-narrazione che poggia sui suoi pregiudizi. È questo, come si sa, uno dei grandi temi manzoniani, di cui si ha traccia in passi celeberrimi: dal linguaggio ampolloso e barocco, e dunque non a tutti comprensibile, delle gride, al 'latinorum' di don Abbondio; dai diversi registri utilizzati nell'incontro-scontro tra padre Cristoforo e don Rodrigo, alle diverse lingue impiegate da Ferrer per sfuggire alla folla inferocita (lo spagnolo per rivolgersi al cocchiere, l'italiano per i rivoltosi); fino alle pagine finali, in cui, con chiusura circolare, Renzo, "giacché la c'era questa birberia", decide di insegnare a leggere e scrivere alle proprie creature. La parola è quindi il primo spazio nel quale si manifestano i rapporti di forza e i conflitti tra i personaggi. Se, con Wittgenstein, i confini del linguaggio sono i confini del mondo, allora significa che la lingua può costruire la realtà e modificarla, anche nel senso più deteriore.

Ma c'è anche chi lotta contro questo uso distorto e violentemente strumentale della parola, chi non si arrende al dovere, morale e civile, di non tacere di fronte alla banalizzazione del rapporto tra le parole e le cose e, soprattutto, di denunciare il male. Ed è questa anche l'unica, umanissima, forma di sostegno nei confronti di chi, come la nonna di Daniele, scampata all'orrore

Nota

13
Weil, S. (1982). *Quaderni*. Vol. I, a c. di G. Gaeta. Milano: Adelphi, p. 117. Si veda anche, sulla scorta di questa riflessione di Simone Weil, la lettura della *Commedia* dantesca proposta da La Porta, F. (2018). *Il bene e gli altri. Dante e un'etica per il nuovo millennio*. Milano: Bompiani.

del lager, è ormai relegata al silenzio, irrimediabilmente sconfitta dall'indicibile. Non è evidentemente un caso che sia proprio Daniele a insistere in più luoghi del testo sulla propria urgenza di dire e di parlare, cosa che peraltro fa anche l'amico Camenir, che alla sua compagna Roberta dice: "Come si fa a difendersi? La risposta parte dal pensiero! Produrre consapevolezza. Non stancarsi mai e sempre ricominciare il discorso daccapo" (p. 132). E forse è proprio per questi motivi che Curonici, oltre a non sprecare le parole, con la conseguenza di svuotarle di forza, privilegia i dialoghi tra i personaggi alla narrazione. Né mi paiono casuali le discrete ma significative osservazioni sull'importanza della scuola e sul valore degli insegnanti, investiti della cruciale responsabilità morale, civile e culturale di educare a una complessità che scongiuri letture banalizzanti e strumentali del mondo.

La presenza di Manzoni è intuibile anche nell'ambientazione della vicenda. Il centro della storia è infatti Como. La città appare tuttavia poco descritta: Curonici opera dunque una sospensione del tempo e dal tempo anche a livello geografico. Ed è un discorso che vale anche per Londra (dove Daniele ha studiato), Zurigo (dove lavora) e Roma (dove gli sottraggono i computer portatili), luoghi che costituiscono l'asse verticale su cui è costruita la topografia del romanzo. Mentre appaiono manzonianamente connotati i dintorni lacustri, così descritti:

Lungo i lati del grande tortuoso triangolo con il vertice a Bellagio, si aprivano le due diramazioni del lago, verso Como e verso Lecco. La sommità dei monti e colline era un'ondulazione di prati e vigne, burroni, tratti boscosi, ville e giardini, filari di vecchi grossi cipressi, boschi, altri prati e altri boschi. (p. 92)

E in Manzoni, tralasciando il sin troppo noto attacco, con evidente ricorrenza di andamenti sintattici e tessere lessicali:

[...] il resto, campi e vigne, sparse di terre, di ville, di casali; in qualche parte boschi, che si prolungano su per la montagna.

(Alessandro Manzoni, *I Promessi Sposi*, cap. I)

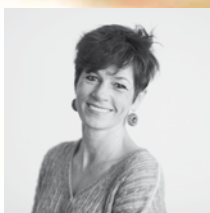
Accanto a queste tecniche, tra loro molto eterogenee, attraverso le quali Curonici prolunga il passato nel presente, vi sono elementi di iterazione che mostrano come la Storia possa tornare e ripetersi. Il concetto stesso

non è solo enunciato ("Se una cosa è capitata, vuol dire che è possibile, che può tornare", p. 17), ma ribadito in modo martellante e ossessivo (io ho contato almeno una dozzina di occorrenze), in una sorta di elevazione esponenziale del principio. Si ripetono poi elementi e scene dal valore emblematico e altamente simbolico. Penso al fuoco (almeno sette occorrenze), con il suo significato ambivalente, dato che allude sia al rovetto in fiamme in cui il Signore appare a Mosè nel libro dell'*Esodo*, sia, novecentescamente, alle fiamme dei forni crematori; ai momenti (quattro occorrenze) in cui Daniele contempla l'arazzo nella villa dell'amico Fabian, che rappresenta una sorta di *mise en abyme* di tutto il romanzo; ai numerosi riferimenti alla peste (almeno cinque occorrenze); al violino (almeno tre occorrenze, oltre alla copertina con il dipinto di Marc Chagall, in cui l'equilibrio precario del violinista diviene metafora del tormentato posto nel mondo del popolo ebraico); al fatto che si specifichi che Daniele parli con dolcezza e delicatezza (almeno quattro occorrenze).

Fino alla circolarità delle date: il 22 giugno del 1941, quando Adolf Hitler invade l'Unione Sovietica; il 22 giugno, ai giorni nostri, che compare sull'ultimo foglio stampato da Daniele prima della morte. Significativamente, a mostrare anche in chiusa di romanzo come ciò che è accaduto, proprio perché è accaduto, possa accadere di nuovo, e al fine di perpetuarne il grido di denuncia, la lettera indirizzata a Martin Heidegger non appare invece datata.

CARAN D'ACHE

Genève



Petra Silvant

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

Svizzera francese / Ticino



Peter Egli

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

Svizzera tedesca



Simone Hauck

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

Svizzera tedesca

Servizio pedagogico

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

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



Curare i legami educativi messi alla prova dalla pandemia

Alberto Piatti, Spartaco Calvo, Luciana Castelli, Claudia di Lecce,
Michele Egloff, Giancarlo Gola, Lucio Negrini, Lorena Rocca,
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana,
Dipartimento formazione e apprendimento¹

| 23

Nota

|
Il presente contributo è frutto della stretta collaborazione tra gli Autori e fa riferimento agli esiti e ai rapporti prodotti nel periodo da giugno 2020 a settembre 2020. Per approfondimenti si veda www.ricercascuola2020.supsi.ch (ultima consultazione il 24 settembre 2020).

Introduzione

Il presente contributo riporta l'attenzione sulla parola 'distanza' letta attraverso i risultati dell'indagine *A scuola in Ticino durante la Pandemia di COVID-19*, commissionata nel maggio 2020 dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport al Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. Il sondaggio ha voluto indagare i vissuti, le esperienze, le difficoltà e i bisogni emersi durante la fase di scuola a distanza e durante quella svolta parzialmente in presenza (periodo marzo-giugno 2020). L'immagine restituita da allievi, docenti, genitori e quadri scolastici è variegata: aspetti positivi e critici appaiono strettamente connessi. Due i temi che si evidenziano chiaramente: l'impossibilità di sostituire la scuola in presenza con quella a distanza, e il riconoscimento dell'impegno messo in campo da tutti gli attori per dare vita ad una scuola 'altra' in cui flussi di comunicazione, metodologie di insegnamento e ruoli sono stati modificati per far fronte a un'emergenza inedita. Infine, i risultati dello studio permettono di delineare alcune modalità operative e suggerimenti per sanare la distanza creata e per ristabilire dei legami educativi forti.

Contesto dell'indagine

Come in molti altri ambiti, la pandemia di COVID-19 ha determinato una situazione senza precedenti anche nel sistema scolastico ticinese, non solo per una rottura dei meccanismi formali di insegnamento e apprendimento, ma soprattutto per la mutata relazione insegnante-allievo-genitore, che è stata inevitabilmente tralata in uno spazio altro.

Sul piano educativo questa situazione inaspettata ha ricollocato il rapporto formativo spostandolo da scuola a casa, e determinando nei fatti una delega forzata alle famiglie nei tempi, nei modi e nelle figure di riferimento. I genitori si sono così ritrovati ad assumere compiti di supporto all'apprendimento dei propri figli, spesso in parallelo con richieste professionali più esigenti o comunque diverse rispetto a quanto avveniva in precedenza.

Gli insegnanti sono stati confrontati con la necessità di dover utilizzare forme educative a distanza risultate fin da subito delle forzature non programmate, da gestire con le competenze in loro possesso e supportati dalle istituzioni (in particolare attraverso il tutoraggio online ad opera del Centro di risorse didattiche e digitali).

I direttori degli istituti sono stati chiamati a coordinare a distanza un'emergenza dalle dinamiche inaspettate, nel difficile tentativo di connettere livelli informativi e organizzativi molteplici: dalle direttive di istituto, alle sollecitazioni cantonali e federali, fino alle raccomandazioni della comunità internazionale.

In questa situazione gli allievi, i reali attori dell'apprendimento, si sono ritrovati improvvisamente nell'impossibilità di esercitare la loro routine tra scuola, casa e attività del tempo libero. La distanza imposta sul piano fisico ha infatti creato una distanza sociale: in molti casi bambini e ragazzi sono stati privati delle relazioni e del confronto con le varie figure di cui fino a prima della pandemia erano interlocutori privilegiati.

Metodologia e popolazione coinvolta

Concretamente, è stato deciso di proporre tre distinti questionari: uno ai quadri dirigenti, uno ai docenti e

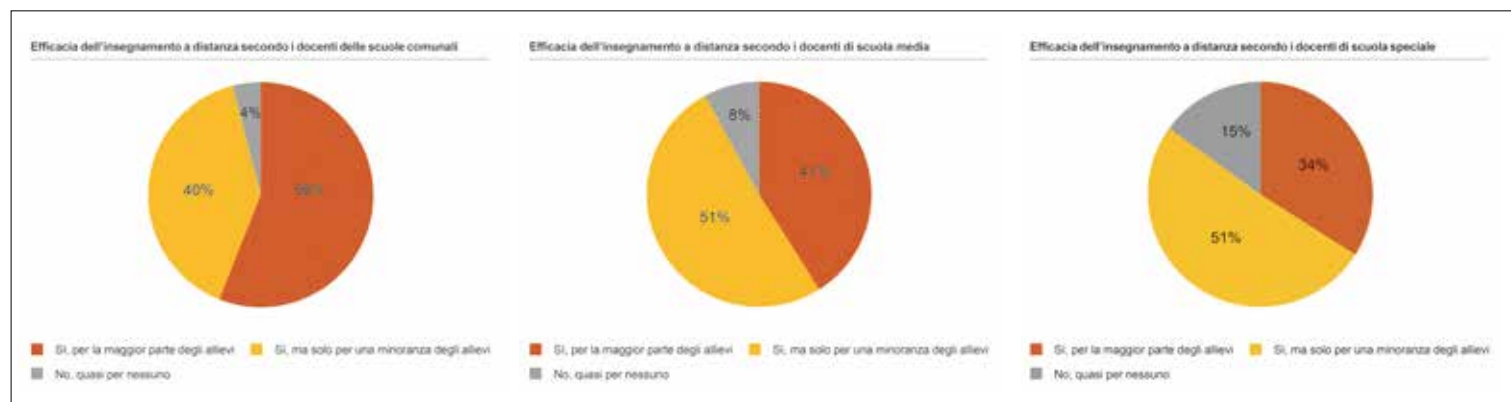


Figura 1 – Efficacia dell'insegnamento a distanza percepita dai docenti dei diversi ordini scolastici.



Erica Bulian, CSIA

uno, sicuramente il più complesso e articolato, alle famiglie e agli allievi. La rispondenza al questionario è stata notevole: la quasi totalità dei quadri, il 70% dei docenti e il 50% delle famiglie ha espresso la propria opinione.

Gli ambiti che lo studio intendeva indagare erano i seguenti:

- le pratiche di insegnamento e di apprendimento;
- l’impatto delle tecnologie e delle risorse digitali sulle pratiche didattiche;
- il contesto istituzionale nel quale il personale scolastico si è trovato ad operare.

Per ragioni di sintesi, nonché di interesse specifico alla presente pubblicazione, in questo articolo approfondiremo principalmente il primo degli ambiti indicati. Una visione più complessiva, o perlomeno dei primi risultati, è invece disponibile nel rapporto reso pubblico lo scorso settembre (Piatti et al., 2020).

Un bilancio degli apprendimenti

La domanda fondamentale, che probabilmente in molti si sono posti, è se durante i mesi della sua chiusura totale o parziale, dall’11 marzo fino alla fine dell’anno scolastico, la scuola dell’obbligo sia riuscita ad adempiere al suo ruolo e a permettere agli allievi di apprendere adeguatamente.

Prima di rispondere, è utile ricordare che la scuola è stata confrontata con uno sconvolgimento epocale e assolutamente inatteso. Sarebbe dunque improprio parlare di una messa in atto di un paradigma pedagogico di insegnamento a distanza, che, come ci ricorda una vasta letteratura di riferimento (tra gli altri: Simpson, 2004; Kember, 2007), necessita di una lunga e ponderata riflessione e applicazione. In marzo si è passati, piuttosto, ad una didattica dell’emergenza. È comprensibile, di conseguenza, che una parte non irrilevante degli attori coinvolti abbia ritenuto che non tutti



Figura 2 – Vissuto degli allievi durante la scuola a distanza e parzialmente in presenza.

gli allievi abbiano potuto apprendere adeguatamente durante questo periodo.

Solo tra i docenti di scuola elementare più della metà, il 56%, ritiene che l’insegnamento in questo periodo sia stato efficace per la maggioranza degli allievi. Tra gli insegnanti di scuola media e quelli di scuola speciale prevalgono coloro che ritengono che l’efficacia sia stata limitata a una minoranza di ragazzi.

È meritevole di riflessione il fatto che il 15% dei docenti di scuola speciale – a fronte dell’8% di quelli di scuola media e al 4% di quelli delle elementari – non abbia ritenuto efficace l’insegnamento in questo periodo.

Il vissuto di famiglie e allievi

Partendo dalle numerose limitazioni che questo periodo ha imposto a bambini e ragazzi, ci si è soffermati sul loro vissuto e su quello di chi, senza deciderlo, si è trovato a far parte di una comunità educante in tempo di emergenza. Quella che si è attuata nei mesi scorsi infatti non è stata una didattica centrata su attività promosse da un’istituzione, bensì il risultato delle azioni di una comunità auto-generatasi in risposta all’emergenza. Gli insegnanti hanno di fatto abitato i luoghi

privati delle famiglie e, viceversa, i genitori sono stati testimoni attivi della relazione educativa che l’insegnante ha tessuto con bambini e ragazzi. Il tempo non è stato scandito dalla routine scolastica, ma è stato il frutto del compromesso tra tutti gli attori di casa o, per meglio dire, delle case degli attori in gioco. Nel passaggio dagli spazi della scuola agli spazi di casa, la ricerca ha voluto far emergere il paziente lavoro di negoziazione di tempi e modi che si sono attuati all’insegna della conciliazione tra le esigenze personali intime, quelle professionali e di svago.

Nello studio la situazione è apparsa gravosa per i genitori che hanno segnalato accresciute difficoltà di conciliazione tra attività lavorative e personali. In particolare, le difficoltà sono associate all’accudimento dei figli (per il 30% dei rispondenti) e alla necessità di accompagnare gli stessi nelle attività scolastiche fornendo spiegazioni o alimentando la motivazione allo studio (con solo il 3% dei bambini di scuola dell’infanzia e il 5% dei bambini di scuola elementare che ha lavorato da solo; la percentuale, nella scuola media, sale al 40%).

Un dato che rincuora è che, secondo l’80% dei genitori,



Figura 3 – Le reti personali e professionali di vicinanza.

i figli sono apparsi sereni e felici durante la scuola a distanza, ma otto allievi delle scuole comunali su dieci hanno sentito la mancanza dei compagni di scuola e sette su dieci quella dei docenti. Stare a casa è piaciuto agli allievi (il 30% ha risposto “sì”, il 53% ha risposto “a volte”), ma molti di loro si sono anche annoiati (16% “sì” e 59% “a volte”). La Figura 2 illustra il vissuto degli allievi durante la scuola a distanza e parzialmente in presenza.

Durante la pandemia la didattica a distanza o ibrida è stata garantita dall’ampio e spesso nuovo utilizzo delle tecnologie (computer, rete internet, stampante). La ricerca evidenzia, infatti, come il 94% delle famiglie ritenga di aver avuto gli strumenti tecnologici adeguati per poter seguire le attività proposte dai docenti anche se una famiglia su cinque (21%) ha dovuto sostenere delle spese in ambito tecnologico per adeguare la propria dotazione. La maggioranza di esse ha speso più di cento franchi. Una situazione simile si riscontra anche fra i docenti. Un docente su tre (33%) ha infatti sostenuto spese private superiori ai cento franchi per dotarsi delle tecnologie necessarie, soprattutto nelle scuole medie.

Le reti di sostegno tra i docenti

Nel considerare le strategie utilizzate per compensare la distanza che l’emergenza ha posto tra i diversi attori a livello professionale e personale, lo studio ha messo in evidenza l’importanza di poter contare su figure di riferimento, ma anche su reti e maglie non formali in grado di supportare gli attori in gioco. La Figura 3 rappresenta in sintesi le diverse tipologie di reti di sostegno attivate.

Durante la scuola a distanza i docenti si sono essenzialmente appoggiati alla direzione degli istituti e a un numero ristretto di colleghi. La metà dei docenti di scuola comunale (51%) e in misura ancora maggiore di scuola speciale (60%) ha inoltre menzionato l’importante ruolo svolto dai genitori degli allievi nella gestione della scuola a distanza. Questo aspetto è stato rilevato solo da un quarto dei docenti di scuola media (26%). Se si osservano le reti personali attivate, il rapporto di fiducia con un gruppo ristretto di colleghi appare molto importante e dimostra come il supporto di familiari e parenti, ma anche dei colleghi più vicini, abbia contribuito a sostenere la professione in un intreccio necessario in cui la sfera privata si confonde con quella professionale.

I legami educativi di cura per colmare la distanza

La scuola è uno spazio di incontro e di relazioni multiple, che offre occasioni di esplorazione e di condivisione di materiali, di oggetti e di esperienze; è un luogo che permette di sviluppare autonomia, ma anche senso di appartenenza a una comunità. I bambini e i ragazzi coinvolti nella ricerca hanno ampiamente dimostrato l'attaccamento alla scuola quale luogo di incontro: nell'esprimere il proprio vissuto durante questo periodo di isolamento, ciò che più è mancato loro sono i compagni, a sottolineare il fatto che per crescere si necessita di relazioni molteplici, che vanno al di là della stretta cerchia familiare.

La percezione, avvalorata dai dati qualitativi e quantitativi della ricerca, è che durante la scuola a distanza e parzialmente in presenza, parallelamente a una intensificazione degli scambi comunicativi, si sia assistito a una presa a carico dei processi di scolarizzazione da parte delle famiglie su vari livelli e con modalità diverse nei vari ordini scolastici. I genitori si sono infatti trovati a trascorrere molto tempo insieme ai propri figli. Il tempo speso con loro ha richiesto alle famiglie di reinventarsi, non solo adottando un tempo performativo fatto di compiti e di lezioni da svolgere, ma un tempo 'altro', un tempo 'con', nel quale ha prevalso il piacere della relazione. Questo strano tempo sospeso trascorso insieme ha permesso, da un lato, di vedere ragazzi e bambini all'opera nella sperimentazione delle attività proposte dagli insegnanti; dall'altro, di entrare in una sorta di corresponsabilità educativa nelle conquiste di apprendimento degli allievi.

A tale proposito la letteratura scientifica ha da tempo dimostrato l'importanza di considerare le famiglie non solo come interlocutori utili, ma come attori principali e partner primari nella co-educazione degli allievi. La partecipazione può realizzarsi se alla base viene promossa la comunicazione intesa come scambio di visioni e idee, ma soprattutto veicolo di decisioni condivise. Dai dati emersi si rileva che nel complesso i flussi comunicativi si sono sviluppati tra i differenti attori secondo un approccio inclusivo, aperto al superamento delle difficoltà, pronto all'aiuto e al supporto reciproco, nel rispetto dei ritmi, dei mezzi e dei bisogni di ciascuno. Questa attenzione potrebbe essere ulteriormente maturata coinvolgendo i genitori nella costruzione di protocolli comunicativi tra scuola e

famiglie che possano individuare gli strumenti più diffusi e accessibili dai membri del gruppo in questione e siano in grado così di promuovere una nuova didattica di vicinanza. Si tratta, quindi, di porre attenzione, al di là dei contenuti e dei metodi, anche a una nuova pedagogia del digitale, così come alle relazioni digitali dei bambini e dei ragazzi.

Il 'terzo spazio'

Nella fase di ripresa è quanto mai essenziale porre la scuola nella condizione di essere ancora più inclusiva e attenta alle fragilità, siano queste personali o sociali, degli allievi o degli spazi in cui abitano, in modo che tutti possano sentirsi inclusi e valorizzati.

Per gli insegnanti diventa quanto mai essenziale ristabilire l'alleanza educativa nel team di lavoro. La ricerca lo ha dimostrato: sono i colleghi vicini ad essere i nodi di riferimento, sul piano professionale, ma anche personale. Promuovere un dialogo allargato che dal gruppo di docenti includa i genitori aiuta anche gli adulti a non sentirsi isolati, a condividere i vissuti, ad esplicitare le emozioni o le strategie attivate. In tal modo la scuola che abita anche 'il terzo spazio' (non è la sola scuola, non è la sola casa, ma è l'intreccio che nasce dall'unione di queste due realtà), quello delle possibilità congiunte, diventa una vera e propria comunità educante. Dal momento che probabilmente saranno la voce o lo sguardo ad abbracciarci, è quanto mai essenziale immaginare una nuova organizzazione degli spazi, in grado di provocare risonanze funzionali virtuose volte a ristabilire una connessione sociale che faciliti un apprendimento significativo. Sono spazi, quelli della scuola post COVID-19, che vanno inventati, riguardati, riascoltati alla luce anche di quanto si è vissuto. Importante è considerare l'esigenza che questi possano aprirsi verso l'esterno nella riscoperta del contatto con una natura che ancora più di prima ci renda liberi nelle relazioni e nella vicinanza con gli altri.

Forti dell'esperienza vissuta, gli spazi della scuola non possono più fermarsi tra le pareti degli istituti, ma devono rivolgersi alle case e allargarsi a tutta la comunità educante che, in questa emergenza, si è dimostrata competente nell'ascolto di bambini e ragazzi, capace di mettere a disposizione le risorse comuni per motivarli, vivendo la sfida educativa come una moneta fiduciaria che acquista valore ogni qualvolta passa di mano in mano.

Le reti 'lunghe' di relazioni sperimentate in questo terzo spazio ci hanno portato a contatto con luoghi lontani,

che prima della pandemia erano del tutto inimmaginabili. Il proliferare di nuove risorse educative digitali e di reti professionali costantemente connesse espande i limiti dei nostri libri e pone le aule e le case all'interno di sistemi educativi integrati con i territori, che si alimentano grazie a connessioni reali, ma anche virtuali. Bambini e ragazzi sono stati e sono tutt'oggi ampiamente esposti alle notizie dei media sulla pandemia. È importante offrire loro uno spazio di ascolto protetto in cui arrivino notizie fondate su fatti a loro comprensibili. I dati della ricerca dimostrano ampiamente che in questo le famiglie e la scuola hanno avuto successo: la maggioranza dei bambini e dei ragazzi coinvolti nella ricerca ha dichiarato di essere stata felice e serena. Con la ripresa della scuola la nostra attenzione educativa dovrebbe proseguire su questa strada. Evitare di affrontare l'argomento COVID-19 potrebbe aumentare nei bambini le preoccupazioni, mentre forzarli a parlarne potrebbe essere vissuto come una violenza. Offrire uno spazio di ascolto aperto tanto a comprendere i fatti, quanto ad immaginare il futuro potrebbe permettere di consolidare un contatto sereno e rassicurante.

Andare oltre l'emergenza

La sfida educativa è quella di sperimentare nuovi equilibri tra il rispetto delle indicazioni sanitarie e le esigenze educative dei bambini di crescere e vivere in un contesto ricco di stimoli accanto ai loro pari, in uno spazio che metta in comunicazione con l'altro, ma anche con sé stessi, attraverso un percorso di progressiva conquista dell'autonomia.

Pur auspicando che l'anno scolastico possa proseguire con la didattica tradizionale, ciò che aspetta gli allievi nei prossimi mesi è uno scenario di socialità limitata dal distanziamento fisico e dall'incertezza del futuro sia nella scuola che nella società. Il compito degli adulti (insegnanti, educatori, genitori) che hanno la responsabilità quotidiana di gestire gli aspetti della prevenzione sanitaria nei contesti educativi sarà quello di garantirla senza creare un clima ansiogeno o repressivo, cercando di comunicare protezione e sicurezza.

La ricerca ha consentito di raccogliere delle spie di vulnerabilità su cui attivare una attenzione specifica in vista del ritorno a una vita sociale meno limitata. L'emergenza vissuta ha portato bambini e ragazzi di fronte a temi esistenziali scomodi: il concetto di limite, di temporalità, di spazialità e di irreversibilità anche della nostra esistenza. Spesso negli scorsi mesi insegnanti



Luca Poik, CSIA

e famiglie si sono trovati nella difficoltà di affrontare questi argomenti in una sorta di *lockdown* emotivo. Con l'inizio del nuovo anno scolastico è stato importante affrontare con consapevolezza il passaggio dal nido ovattato che per molti mesi ha stretto bambini e ragazzi verso una comunità che continua a risentire dei limiti del distanziamento e, forse, anche dei sorrisi nascosti dalle mascherine.

La fotografia emersa dai dati della ricerca può fungere da stimolo per le istituzioni scolastiche ai vari livelli per incoraggiare in una prospettiva di supporto e di innovazione. Per andare oltre l'emergenza, per recuperare quello che la distanza ci ha costretti a vivere, e per prepararci a possibili altri periodi di distanza forzata, l'accoglienza dovrà essere creativa e fantasiosa, graduale e paziente; dovrà produrre un nuovo modo di esserci per l'altro in cui la distanza fisica non sia distacco emotivo, ma un'ulteriore sfida per affinare altre modalità di comunicazione e di ascolto creative e inclusive.

tecnocopia

document solutions



via Cantonale 41 | Lamone | tecnocopia.ch

**BANDO PER
LICEI E SCUOLE PROFESSIONALI**

DIGITAL TECHPRENEURS

UN MILIONE DI FRANCHI PER PROGETTI MODELLO AL LIVELLO SECONDARIO II SU COMPETENZE RELATIVE A TECNOLOGIE DIGITALI E IMPRENDITORIALITÀ.

PROGETTI PIONIERISTICI
DI INSEGNANTI:



PRESENTAZIONE DI PROGETTI: GRSTIFTUNG.CH

**WISSENSCHAFT.
BEWEGEN**
GEBERT RUF STIFTUNG



Ritrovarsi a scuola (anche) grazie alle tecnologie

Daniele Parenti, direttore del Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD)
Con la collaborazione di **Giuseppe Lafranchi**, consulente in media e tecnologie
del CERDD

Introduzione – Emozioni e ... sorrisi

Rispetto al periodo di *lockdown*, l'emozione forte e indelebile che mi porto appresso è la soddisfazione nell'aver visto i sorrisi di bambini e ragazzi che rientravano in contatto con compagni e docenti dopo il forzato periodo di isolamento e, credo, di smarrimento. In quel preciso istante mi sono commosso. Quell'emozione mi ha fatto comprendere ancora di più l'importanza della presenza a scuola, fisica e tangibile, di docenti e allievi. Di riflesso, però, ho anche capito quanto sia stato importante, durante il *lockdown*, l'essere riusciti a offrire a tutti gli istituti scolastici del nostro Cantone gli strumenti tecnologici per comunicare, per relazionarsi, per insegnare e apprendere a distanza. Lo dico ben cosciente del fatto che – è un'evidenza – non siamo riusciti a riprodurre la scuola in presenza nelle case di allievi e famiglie. Ciononostante, gli sforzi fatti per mantenere aperto un canale di contatto e comunicazione tra docenti, allievi e famiglie hanno permesso di dare dei contributi utili per far fronte alla gravosa situazione.

Credo infatti che, in una situazione di crisi, sia prioritario che la scuola si interessi innanzitutto dello stato psicofisico degli allievi e sia attenta al loro benessere. Questo, secondo me, deve venire prima degli aspetti didattici, perché il disagio influisce in modo notevole sulle capacità di lavoro e di apprendimento, ma soprattutto sulle capacità di resilienza della popolazione e della società. Tra gli obiettivi che la scuola deve porsi nell'affrontare situazioni di emergenza vi è anche quello di stabilire una nuova forma di normalità, data dai ritmi quotidiani e dalle relazioni sociali. Insomma, ci interessava far sentire ai nostri studenti e alle famiglie che la scuola c'era! Che la scuola era viva e più forte che mai e che continuava ad essere un punto fermo della nostra società. Mi hanno emozionato molti docenti: hanno imparato velocemente ad utilizzare strumenti che molti di loro non avevano mai usato prima. Mi hanno emozionato le direzioni scolastiche che, in poco tempo, hanno riorganizzato la loro griglia oraria offrendo formazione, sostegno e supporto a studenti e famiglie.

Gli ambienti virtuali – NetworkID, Moodle e MS Teams

Il CERDD lavora già da tempo per integrare le tecnologie digitali nella scuola ticinese. Il progetto d'integrazione delle tecnologie si fonda su quattro assi portanti:

- L'implementazione di una sola tipologia di piattaforma didattica *open source*, Moodle, in ogni sede scolastica (il sistema di piattaforme Moodle fa riferimento a un'unica architettura di server amministrata dal CERDD).
- La formazione di docenti esperti (Animatori digitali o Tutor RD) nell'uso tecnico e didattico della piattaforma Moodle e la creazione di gruppi di esperti per ogni ordine scolastico (scuole medie superiori, scuole professionali e scuole medie).
- L'accompagnamento di docenti impegnati nella sperimentazione didattica delle tecnologie educative.
- La costruzione di un ecosistema di piattaforme didattiche, di applicativi digitali in rete e di sistemi informatici (carrelli con tablet/pc, wifi scolastiche, ecc.) al quale si accede tramite un unico sistema di credenziali (NetworkID del DECS).

Nonostante i progressi che la scuola ticinese aveva già fatto nel campo dell'integrazione delle tecnologie digitali, le settimane di marzo furono però incandescenti. Dopo la decisione, quasi inaspettata, di 'chiusura' delle scuole, al CERDD fu chiesto, tra le altre cose, di offrire da subito gli ambienti virtuali per permettere a tutti gli istituti scolastici cantonali di continuare le attività di insegnamento a distanza.

Fortunatamente, in questo campo, come detto, già da tempo avevamo sviluppato visioni, strategie e avviato dei cantieri. Le soluzioni che avremmo proposto su larga scala durante il *lockdown* erano da tempo utilizzate da molte scuole, anche se in forma ridotta e prevalentemente in modalità di sperimentazione. Queste tecnologie seguivano infatti un piano di sviluppo previsto sull'arco dei prossimi due-tre anni (anche in relazione al progetto del Masterplan per la digitalizzazione delle scuole ticinesi previsto dal 2019 al 2023).

Sulla base di queste riflessioni e delle strategie già in atto, gli strumenti individuati furono Moodle (comunque già presente in tutte le scuole cantonali) per l'applicazione di formati didattici asincroni e Microsoft Teams per lo svolgimento di attività didattiche in forma sincrona (videoconferenze e videocolloqui).

Queste due soluzioni si basano sull'infrastruttura informatica esistente (GAGI), il cui uso è autorizzato dall'incaricato della protezione dei dati del Cantone (ciò significa che sia per Moodle sia per MS Teams/Office365 i dati sensibili di allievi e docenti sono al sicuro).



Luca Poik CSIA

La *conditio sine qua non* per l'utilizzo di Moodle e Teams era l'attivazione dei NetworkID di tutti gli allievi e di tutti i docenti. Pure il NetworkID è un progetto, legato al sistema GAGI, che il CERDD aveva avviato già da tempo ma che si trovava ancora in fase di sviluppo. Questa nuova chiave di accesso permetterà infatti in futuro di accedere ai vari servizi informatici scolastici (piattaforme, tablet/computer, reti wifi, posta elettronica, GAGI, ecc.) con un codice unico (il Network ID, appunto).

Con la chiusura immediata della scuola eravamo però confrontati con due problemi tecnici/organizzativi non indifferenti:

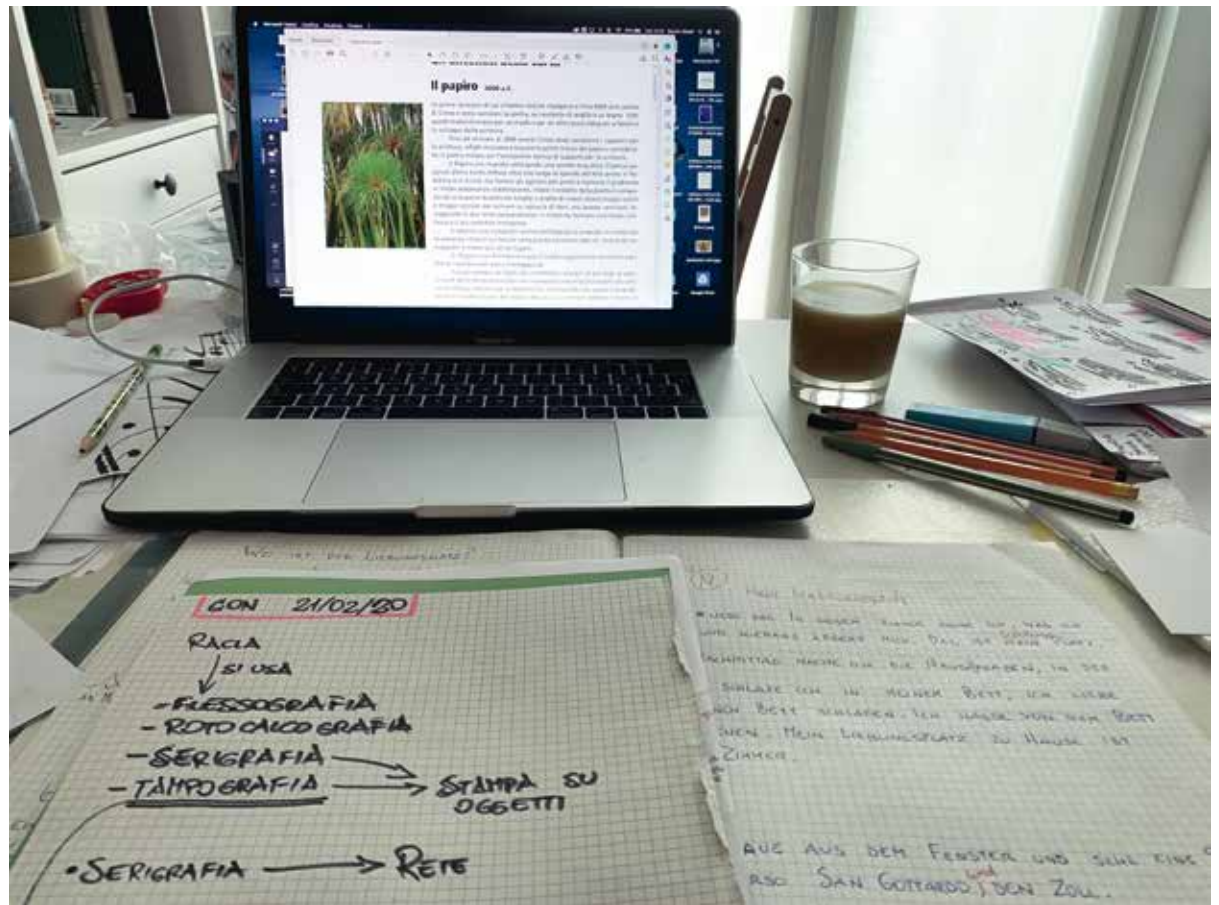
- Moodle risiedeva su un'architettura di server ancora limitata (come già accennato, l'ampliamento era previsto nei prossimi anni).
- Il NetworkID era stato assegnato solo a un sesto degli utenti cantonali (docenti e allievi) e non era più possibile consegnare le credenziali di persona agli studenti.

Per il NetworkID organizzammo immediatamente l'invio di una lettera (più di 20'000 spedizioni in pochi giorni) a tutti gli allievi con le informazioni necessarie

per attivare il codice in modo autonomo. Questa operazione fu accompagnata dall'invio di una mail a tutti i docenti con le stesse indicazioni. Parallelamente furono potenziate tutte le guide online (guide.edu.ti.ch e servizi.edu.ti.ch).

Pure il servizio di supporto agli utenti (Service Desk del CERDD) fu riorganizzato in pochi giorni con l'obiettivo di offrire assistenza, oltre a docenti e ad allievi, anche a tutte le famiglie del nostro Cantone. Il servizio fu esteso, per tutto il periodo di *lockdown*, da lunedì a sabato compreso. Nei mesi di marzo ed aprile ricevemmo infatti circa 15'000 chiamate per richieste di supporto (con picchi iniziali di 800 chiamate al giorno).

Il vero problema però era adattare, in pochi giorni, l'architettura di Moodle per le nuove ed enormi esigenze. Provammo a preparare il sistema di allora ma l'infrastruttura, nei primi giorni di *lockdown*, non resse l'ondata d'urto. Moodle riceveva circa 12'000 richieste di connessione al minuto. Troppo per quell'architettura. Nel nostro Cantone non esistevano in effetti realtà analoghe. Eravamo confrontati con una sfida tutta nuova. Fortunatamente, nell'incertezza di un periodo drammatico colmo di angosce collettive, riuscimmo a tro-



Sandro Giobbi, CSIA

vare le soluzioni adeguate e dal 30 marzo in avanti la piattaforma Moodle poté finalmente offrire dignitosamente i suoi servizi ai quasi 30'000 utenti che ne richiedevano l'utilizzo.

Ci tengo inoltre a ricordare che il Dipartimento emanò, in quel periodo, delle direttive in cui fu sottolineata l'importanza di un'interazione diretta regolare tra gli allievi e i docenti.

Le tecnologie offerte dal DECS/CERDD durante la pandemia permisero, sebbene a distanza, un ritorno alle relazioni e alle attività di insegnamento e apprendimento. Tuttavia, parallelamente agli aspetti legati alle infrastrutture e agli strumenti informatici, da subito ci preoccupammo di lavorare e insistere su uno dei nostri 'cavalli di battaglia': l'educazione all'uso consapevole delle tecnologie. Questa necessità educativa, lo ricordo, è anche definita nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. La formazione a distanza ha obbligato tutti quanti a lavorare su questo ambito e il DECS si è premurato di curare e monitorare, nel limite del possibile, questa dimensione inviando anche alcune comunicazioni mirate alle famiglie. Seguiranno indagini ed analisi più

approfondite, ma l'impressione generale è che, in linea di massima, questi strumenti siano stati utilizzati in modo responsabile ed efficace. Sono davvero poche le segnalazioni di abuso che ci sono giunte.

I prestiti di dispositivi

Per far fronte alle difficoltà del territorio, confrontato con lavoro e studio a distanza, il CERDD si è pure organizzato, con l'aiuto delle direzioni scolastiche e dei responsabili di informatica di sede, per prestare circa 1'300 apparecchi informatici e una trentina di Router 4G (Hotspot mobili) ad allievi e famiglie che ne avevano bisogno, in parte usando quelli a disposizione delle scuole e rimasti senza uso durante la chiusura, in parte acquistandone di nuovi.

Successivamente, al fine di agevolare l'acquisto di computer con i requisiti necessari per affrontare le eventuali future lezioni a distanza, nel corso del mese di agosto è stata effettuata una vendita promozionale di portatili da parte dei più importanti produttori di hardware a prezzi agevolati per tutti gli studenti e i docenti delle scuole cantonali.



Lorenzo Ferrara, CSIA

La formazione sulla didattica a distanza durante la crisi pandemica COVID 19

La strategia adottata dal CERDD durante la crisi pandemica COVID 19 per formare adeguatamente i docenti di ogni ordine scolastico è stata distinta in due azioni: la prima, messa a punto durante l'emergenza della crisi; la seconda, nel corso della fase successiva allo stato di emergenza in prospettiva della seconda ondata pandemica.

La prima azione d'intervento è stata strutturata attorno ai seguenti assi portanti:

- Individuazione di un paniere essenziale, ma completo, di risorse digitali utili per realizzare la didattica a distanza in una fase di primo confronto con la crisi pandemica COVID 19.
- Definizione di un formato didattico di e-Learning semplice e realizzabile da docenti alle prime armi nell'uso delle tecnologie educative.
- Coordinamento dell'azione dei gruppi di docenti esperti (Tutor delle Risorse Digitali di sede) nella formazione e nel supporto dei colleghi nell'attività didattica a distanza.

Le risorse digitali a cui si è fatto riferimento, come detto, sono la piattaforma Moodle come strumento utile per svolgere tutta l'attività didattica asincrona, Microsoft Office365 (in particolare MS Teams) come strumento per le

attività didattiche svolte in sincrono e il software di *screen recording* Screencast-o-matic per la produzione di videotutorial da caricare poi in Stream di Microsoft 365.

Il formato proposto è stato strutturato su tre azioni didattiche che si articolano, per ogni lezione, nella sequenza riportata di seguito:

- Distribuzione di materiale didattico e istruzioni operative (consegne).
- Approfondimento autonomo dei materiali didattici da parte degli allievi, produzione e consegna di un elaborato.
- Feedback da parte del docente riguardante le produzioni e sintesi degli acquisiti.

A seguito di una progettazione programmata e avviata da tempo, il CERDD ha potuto avvalersi della collaborazione dei gruppi di Tutor RD che erano già stati formati dallo stesso centro di competenza negli anni precedenti la crisi pandemica. I quattro gruppi di Tutor RD attivi, rispettivamente, nelle scuole medie superiori (uno) e nelle scuole professionali (tre, uno nei CPT, uno nei CPC e uno nei CPS) hanno potuto fondare i loro interventi formativi e di consulenza su una pratica già consolidata, per cui, in questi ordini scolastici, il CERDD ha potuto limitarsi a supervisionare l'azione in modo che la stessa fosse coesa e coerente con i riferimenti comuni definiti in corso d'opera.

Per contro, la formazione dei docenti nelle scuole medie e nelle scuole comunali ha richiesto un impegno maggiore e degli aggiustamenti di rotta costruiti *in itinere*, in quanto, nel primo ordine scolastico, la formazione all'uso delle tecnologie educative nella didattica era ancora in una fase iniziale al momento dell'irrompere della crisi, mentre nel secondo ordine scolastico non era ancora stata avviata. Ciò ha avuto come logica conseguenza che, nella seconda fase degli interventi, si sia investito maggiormente in questi due ordini scolastici per costruire un'infrastruttura formativa che facesse perno sulla formazione e sulla consulenza a carico di docenti esperti in grado di dare supporto ai propri colleghi.

La seconda azione, messa in atto a partire dalla metà di agosto e fino a dicembre, ha previsto e prevede la ripresa e il rafforzamento della formazione di base sulla didattica a distanza in tutti gli ordini scolastici. Tale formazione, progettata e proposta in collaborazione con il DFA per le scuole comunali, scuole medie e scuole medie superiori e con lo IUFFP per le scuole professionali, è stata realizzata mediante una metodologia innovativa che prevede un primo momento di apprendimento autonomo costituito dalla visione di *webinar* (in diretta o in differita) e dall'approfondimento di contenuti digitali caricati in corsi online sull'istanza Moodle creata *ad hoc*, denominata Moodle DECS. Al primo momento hanno poi fatto seguito dei workshop organizzati nelle sedi e gestiti dai Tutor delle Risorse Digitali (nelle scuole professionali), dagli Animatori Digitali in formazione (nelle scuole medie) e dai Docenti delle Risorse Digitali (nelle scuole comunali).

Questa strategia ha permesso di fornire una formazione di base sulla didattica a distanza, in tutti gli ordini scolastici, mediamente all'incirca a un terzo dei docenti, e più precisamente: 650 docenti nelle scuole comunali, 550 nelle scuole medie, 170 nelle scuole medie superiori e 350 nelle scuole professionali.

Qualche considerazione finale

‘L’esperienza didattica’ della formazione a distanza ci insegna che la lezione in presenza è un momento altamente qualificante e insostituibile del processo d’insegnamento/apprendimento. In questo contesto l’azione didattica svolta dal docente non può essere sostituita da quella eseguita dallo strumento digitale, venendo a mancare l’esperienza della relazione in presenza, che non può in alcun modo essere sostituita o replicata ri-

correndo a strumenti di comunicazione e mediazione digitali.

Paradossalmente, il forzato passaggio a un insegnamento a distanza ha avuto come effetto di rafforzare la nostra convinzione sul valore dell’insegnamento in presenza e, analogamente, di far apparire in tutta la sua centralità il ruolo dell’insegnante, nonché della lezione come momento cardine nel corso del quale s’instaura la relazione tra docente e discente.

Questo periodo ci ha tuttavia permesso di sperimentare, e forse capire, che se integrate con cura le tecnologie educative possono davvero essere un valore aggiunto nei processi di insegnamento e di apprendimento, poiché sono strumenti che supportano la didattica (in presenza o a distanza), la cui regia, lo sottolineo, è e rimane appannaggio del docente.

Nonostante questi mesi ci abbiano fatto fare una sorta di salto quantico rispetto all’uso degli strumenti digitali nella formazione e nell’educazione, il CERDD continuerà a lavorare per integrare le tecnologie laddove queste portino a un plusvalore a livello pedagogico e didattico e per orientare le formazioni ai bisogni di allievi e docenti, in sintonia con i principi di un’educazione all’uso consapevole delle tecnologie.

Proprio su questo ultimo aspetto ho l’impressione che l’emergenza sanitaria ci abbia pure fatto dimenticare il dibattito dei mesi passati sul divieto degli smartphone nelle nostre scuole. Quella discussione, che oggi sembra lontanissima, ha rimesso al centro la vera questione per la quale ci siamo sempre battuti: tra gli obiettivi della scuola vi è anche quello di preparare al meglio bambini e adolescenti al mondo digitale, educando in sostanza all’uso consapevole della tecnologia. Questo periodo ci ha obbligati a fare passi in avanti in questo senso.

E certamente siamo tutti cresciuti, almeno un po’, rispetto ad un uso più responsabile di questi strumenti.



Il valore della presenza

Giovanni Croce, docente di italiano presso il Liceo cantonale di Bellinzona

*“È il giusto mezzo che bisogna scegliere,
e non l'eccesso né il difetto,
perché il giusto mezzo è come la ragione dice”.*
Aristotele, *Etica a Nicomaco* (Libro VI)

Una premessa

Attorno alla dimensione didattica le considerazioni possono essere legittimamente eterogenee: gli orizzonti culturali differenti, le stagioni diverse, le caratteristiche degli studenti, i vincoli dei programmi e degli obiettivi, l'ordine e il livello scolastico sono solo alcune delle prospettive che escludono soluzioni apodittiche nell'insegnamento. Su questa consapevolezza dovrebbe fondarsi il lavoro di ogni docente. Le contingenze imposte dalla pandemia hanno rivelato alcuni aspetti e temi sensibili che sembravano sedati dalle pratiche consolidate e dalle abitudini condivise con gli studenti. La chiusura delle scuole in presenza ha scombuscolato le pianificazioni e ha ridimensionato le certezze, costringendoci ad abbandonare paradigmi rassicuranti e imponendoci la ricerca di alternative, senza preavviso, e con indicazioni normative *in fieri*, che si sono man mano concretizzate in decisioni non prive di criticità. La premessa è necessaria per ricordare prudentemente i limiti di ogni intervento su una materia tanto complessa, quanto difficile da decifrare con un indice di approssimazione soddisfacente. Questo contributo pertanto non intende andare oltre la testimonianza individuale di un insegnante di italiano, affiancandosi ai rapporti individuali, di materia e d'istituto, che le diverse istanze hanno recentemente richiesto. Ad altri spetterà il compito di una sintesi, rispettosa di una cultura del confronto e garante di una dialettica plurale, utile volano per raddrizzare le storture e per confermare quanto di buono è stato riconosciuto nell'insegnamento a distanza con l'ausilio delle risorse digitali.

La narrazione

Senza dubbio l'epidemia ha costituito, anche nel contesto formativo, un momento eccezionale a cui si sono date risposte pedagogiche e didattiche di diversa natura, alcune strutturate, altre più spontanee: l'efficacia dei procedimenti adottati ha in ogni caso potuto essere misurata dai docenti stessi, se hanno avuto l'onestà intellettuale di verificarne l'impatto. Va ribadito che ogni processo didattico prevede una complicità tra il docente e i suoi studenti: l'esercizio è agevolato se cor-

roborato dalla reciproca conoscenza, maturata negli anni, in cui si sono consolidati i metodi, le procedure, la consapevolezza delle attese pedagogiche e dei criteri di valutazione. I migliori risultati si sono, almeno secondo la mia esperienza, ottenuti con le classi di maturità, piuttosto che con le classi del primo biennio. Abituati ad un lavoro consolidato nel tempo, gli studenti più anziani hanno più facilmente compreso l'impostazione del corso di letteratura italiana, improntato sull'analisi del testo, nelle sue diverse stratificazioni e nei differenti livelli. Questa considerazione conferma l'esigenza di creare, in forma trasparente, un lessico condiviso con gli studenti, che va rafforzato con continui esercizi, orientati verso gli obiettivi a cui gli allievi devono tendere. La maggior parte dei ragazzi non è apparsa disorientata: sono mancati fisicamente il docente, la lezione vivace e coinvolgente, sono mutati i tempi e i canali attraverso cui sono passati i contenuti, ma non è mutata la sostanza del discorso. Una verifica formativa, corretta e restituita, alla vigilia dell'esame di maturità (che non ha avuto luogo) ha confermato che il livello delle competenze non era dissimile rispetto agli altri anni. L'esame finale verosimilmente non avrebbe stravolto il quadro del profitto, al netto della dimensione iniziatica e simbolica che si riconosce a questa esperienza. Ho invece notato delle differenze nella qualità del lavoro svolto prima e dopo la rinuncia all'esame: il calendario delle decisioni e soprattutto le modalità con cui queste sono state rese pubbliche hanno indubbiamente influenzato l'ultima parte dell'anno. È ovvio e scontato che la motivazione e il pungolo dell'esame costituiscono un catalizzatore; valori astratti, come la deontologia e la responsabilità individuale, non sono sempre principi spendibili, anche se riconosco che nessun maturando ha assunto un atteggiamento smodatamente disimpegnato.

Per una sintesi valutativa

Le priorità sanitarie hanno giustamente decretato la chiusura delle scuole, interrompendo le lezioni. La tecnologia ha assicurato una certa continuità, costituendo una preziosa alternativa, anche se la fase iniziale è stata adombrata da limiti tecnici ed operativi. Il diverso scenario ha coinvolto pure le competenze di molti docenti, costretti ad un'iniziazione forzata nei tempi per acquisire l'alfabetizzazione necessaria. Malgrado le difficoltà, i contenuti delle lezioni sono tendenzialmente passati, permettendo di raggiungere



Layla Fraschina, CSIA

molti obiettivi didattici di qualità, con qualche sconto quantitativo. L'esperienza impone tuttavia delle riflessioni critiche: la tecnologia è solo apparentemente neutra, è una risorsa, un canale attraverso cui passano dei contenuti, delle competenze, delle sensibilità che possono essere determinati e influenzati dai mezzi a disposizione, generando parallelamente degli ingombri e delle lacune. Questo per ricordare che l'insegnamento a distanza, in forma esclusiva e unilaterale, non può essere considerato un modello praticabile in un contesto di maturità, che promuove una cultura e una formazione umanistiche. È possibile trasmettere a distanza nozioni e abilità risolutive, laddove la materia è circoscritta e definita in modo discreto. Per esempio, è agevole definire un endecasillabo, una sineresi o una sinalefe, molto più complesso è spiegarne la rilevanza estetica e semantica, funzionale al testo. Una trasmissione televisiva che descrive e illustra una ricetta non permette di assaporare il piatto, malgrado il cuoco incantatore. La formazione a distanza, appunto, rende distanti l'oggetto dello studio e le persone che vi confinano (studenti e docenti). Il testo letterario, nello specifico, è già di per sé distante dallo studente medio (nel tempo, nei valori, nella lingua, nella forma...), la distanza didattica disturba il faticoso avvicinamento a ciò che è lontano, contribuendo alla sua relativizzazione, confermando il ruolo pesante della sincronia che intellettualmente, ma anche come valore, sostituisce la diacronia. Il docente che va verso l'indirizzo opposto (vicinanza) tenta invece di sviluppare un'educazione alla diversità, alla complessità, alla polisemia, all'ambiguità, alla soggettività e all'estetica: questo ambizio-

so progetto (confermato dagli attuali piani di studio), richiede una connivenza tra i ruoli che l'insegnamento in classe favorisce, contrariamente ad altri modelli. Questa relazione passa anche attraverso una pluralità di codici espressivi che il docente e lo studente mobilitano (o dovrebbero mobilitare): il codice verbale *in primis*, ma anche i codici prossemici, cinesici, gestuali, il coinvolgimento emotivo, la passione: l'elenco non è esaustivo. È attraverso questa filigrana variegata e sollecitando corde profonde che, ritengo, si può diffondere il senso del bello, della conoscenza, del piacere, dell'utile (non strumentale), forse unico viatico per riscattare la mediocrità, il banale, il superficiale, le mode effimere, la convenzione. Il momento eccezionale non deve diventare un pretesto per scardinare i valori umanistici dell'insegnamento a vantaggio di pratiche alternative, di valore più basso.

La didattica a distanza impoverisce l'interazione ed esige un approccio 'diegetico' a scapito di una relazione 'mimetica', più diretta, più viva, che si 'sente'. L'impossibilità di modulare le cose da dire a seconda del contesto vissuto e reale (e non percepito o immaginato) ostacola per definizione qualsiasi processo comunicativo, quindi anche la lezione. Le persone sono sostituite da icone, le immagini si alternano senza controllo: l'impossibilità di dominare il contesto costituisce un'area grigia insidiosa, permettendo un'autonomia circoscritta dell'attenzione e cancellando la possibilità di concentrarsi davvero sulle cose. L'oralità è sacrificata, così come la possibilità di accertare la qualità del lavoro individuale, mettendo in discussione il rapporto di fiducia essenziale tra docente e studente. Proprio il



Monica Müller, CSIA

contrario di quel che si cerca di realizzare in classe. La competenza acquisita attraverso lo schermo è fondata sui sensi esclusivi della vista e dell'udito, inibendo la ricerca di una condizione di benessere, già difficile per altro da raggiungere in classe. In questo modo si sdogana una pratica intellettuale che appare meno completa, più disimpegnata e meno responsabilizzante.

Certo, occorre ammettere che le risorse hanno in ogni caso assicurato una relativa continuità didattica, si tratta di strumenti rivelatisi preziosi, ma il loro valore è circoscritto: finita la pandemia, dobbiamo ritornare a modelli più efficaci e adeguati e abolire la distanza fisica a vantaggio dell'interazione e di una condivisione vissuta della fatica intellettuale; la tecnologia va considerata un valore complementare, non sostitutivo.

Una (provvisoria) conclusione

L'argomento, immaginando ulteriori occasioni di dibattito, non deve sedimentare in un confronto tra tecnofili (*les modernes*) e tecnofobi (*les anciens*): una visione viziata da pregiudizi inevitabilmente produce una lettura astigmatica della realtà. Si tratta di confermare in modo chiaro i principi essenziali dell'insegnamento. Se il fuoco resta la formazione della persona e

non l'asettico apprendimento delle competenze, occorre distinguere l'originale (la scuola in presenza) dal surrogato (la scuola a distanza). Se questa prospettiva è condivisa, allora è necessario evitare che il contesto eccezionale generi la tentazione di accrescere, in forma indiscriminata, la tecnologia digitale come risorsa buona in sé: questa deriva rischierebbe di generare un insegnamento uniformato, volto ad acquisire capacità operative a scapito del senso critico, dell'approccio analitico e della sensibilità estetica. La scuola all'avanguardia, accanto alle risorse informatiche di diversa natura, deve poter superare la dimensione puramente informativa, attraverso l'*actio retorica* del docente, intesa come capacità dell'insegnante di agire sugli studenti attraverso sensibilità complementari quali il *docere* (lasciare dei segni), il *delectare* (suscitare il piacere, la curiosità intellettuale) e il *movere* (suscitare le emozioni).



I diari della pandemia

Chiara Nacaroglu, giornalista¹

Gli allievi di quattro classi delle Medie di Pregassona hanno raccontato la loro vita durante i mesi più duri del coronavirus: il risultato è una raccolta scandita da riflessioni dell'insegnante Manuel Rossello. Emergono riflessioni sulla vita, le abitudini stravolte e la noia, ma anche le paure. | 41

Nota

¹
L'articolo è apparso per la prima volta sull'edizione del 2 luglio 2020 del *Corriere del Ticino*, p. 10.



Luca Poik, CSIA

“Abbiamo iniziato a seguire in televisione le conferenze del Cantone. Ho così conosciuto il presidente Christian Vitta, che parla sempre per primo. Sembra molto stanco e mi ricorda un giovane folletto. Il capo della polizia Cocchi ricorda vagamente una lucertola e incredibilmente riesce a stare minuti senza sbattere gli occhi sporgenti. Ho capito l'importanza di avere delle persone che decidono le strategie migliori per contenere il contagio. Li ho visti uniti, come una vera squadra”. Lo scrive C., un allievo della Scuola media di Pregassona, sabato 28 marzo nel suo diario ai tempi del coronavirus. Un progetto del maestro Manuel Rossello con gli allievi delle classi 3D, 3E, 3F e 4D, confluito nella raccolta *“Contro un nemico invisibile – Diari al tempo del coronavirus”* contenente scritti dei ragazzi e riflessioni di Rossello redatti da fine marzo ad inizio giugno.

“Può la scrittura di un diario alleviare l'angoscia?”: questa la domanda che il maestro pone a sé stesso nel momento in cui si è trovato, come i suoi colleghi, a dover adattare in fretta e furia la programmazione scolastica imposta dal virus. “Non rischiamo forse di far esplicitare un turbamento che andava invece rimosso?”, si chiede ancora l'insegnante nell'introduzione. Ma i dubbi hanno lasciato presto spazio alla speranza. Speranza che la scrittura potesse contribuire “almeno in parte ad alleviare l'angoscia che per alcuni allievi – ma anche per non pochi adulti – ha segnato quei due mesi”. Ed è così che nella trentina di pagine, che si leggono tutte d'un fiato, riflessioni lessicografiche sui termini del contagio, da ‘virus’ ad ‘immune’ (perché – spiega Rossello – “ogni materia ha i suoi termini”), e citazioni dal *Giornalino di Giamburrasca* si alternano

a racconti di vita quotidiana degli adolescenti. Il 26 marzo Gabriele scrive: “Sono uscito con mia sorella a giocare a Pokemon Go (...) sembrava di essere nel deserto o in una città morta in cui io e mia sorella eravamo gli unici sopravvissuti”.

Tre giorni dopo, R. racconta di aver visto davanti ad una casa anziani “uomini in tuta bianca, cappuccio, copriscarpe, guanti e mascherina: trasportavano una bara” e di aver pensato di essere in una scena di un film: “Credo che ciò che ho visto non me lo scorderò più, è stato troppo brutto”.

E cosa ricorderanno, questi giovani che si affacciano piano piano al mondo degli adulti, del periodo di *lockdown*? Cosa rimarrà di questo caos ad un quattordicenne che d’un tratto si è trovato strappato da scuola, dagli amici e dalle abitudini in nome della battaglia contro il nemico invisibile? Secondo Graziano Martignoni, che della raccolta ha curato la prefazione, “*coronavirus* è un nome che tutti ricorderemo per molto tempo e che i giovani allievi di oggi racconteranno a loro volta alle generazioni seguenti (...)”. Ma non solo. “Diremo di aver vissuto, – continua – di aver frequentato la scuola, di esserci per la prima volta innamorati, di aver trovato un vero maestro, di aver perduto una persona cara nel tempo del Covid...”. Ed è per questo che gli stralci di vita quotidiana degli allievi di Pregassona assumono un significato ben più profondo e ci riguardano, indipendentemente dalla nostra età. Quei ragazzi siamo tutti noi.

Con il coronavirus anche il concetto di scuola si trasforma e nel diario di Caterina diventa “quell’edificio tanto odiato ma allo stesso tempo familiare” che le manca “accarezzare con lo sguardo”. E l’arrivo del giornale la mattina diventa “uno di quei piccoli rituali che scandiscono le giornate e ci aiutano a sopravvivere”. “Dopo che nostro padre lo ha letto, – scrive ancora la giovane il 6 aprile – mio fratello fa il cruciverba, poi io faccio il sudoku. Ma ieri non è arrivato e siamo stati tutto il giorno di malumore”. La noia non viene però sempre per nuocere e Janis lo sa bene: “Era da tanti anni – scrive l’8 aprile – che non inciampavo nella noia. E ora che ne sono immersa ne sono quasi felice”. Diletta invece, è il 20 aprile, ha perso il conto dei giorni: “Da quanto tempo sono rinchiusa dentro queste quattro mura? Da quanto tempo non abbraccio qualcuno? Vorrei abbracci di felicità, consolazione, d’incoraggiamento”.

Solitudine e silenzio scandiscono anche i giorni dei quasi “trentamila luganesi che secondo gli ultimi dati

abitano da soli”, scrive l’insegnante il 21 aprile, in una pagina dedicata al potere salvifico della radio e al ricordo di Arbore e Boncompagni negli anni Settanta. Tra libri, autori e citazioni, sembra che Manuel Rossello voglia sempre dare qualche spunto ai ‘suoi’ ragazzi. Quasi abbia trovato nel diario uno strumento – vecchio e nuovo insieme – per insegnare loro qualcosa: in fondo, non è questo che deve fare un maestro?

Se è vero che leggendo i *Diari* (possono essere consultati visitando il sito della Scuola media di Pregassona) è impossibile non emozionarsi, non mancano pillole di comicità. “In questo periodo in casa nostra succedono cose assurde. – scrive A. il 26 aprile – Oggi per esempio il nostro cane ha appoggiato il suo sedere sul telecomando ed è partita Barbara D’Urso a tutto spiano”. Laura invece racconta i lavori di casa: “Oggi abbiamo (anzi: i miei fratelli hanno) pulito la piscina. Io mi sono rifiutata perché era piena di melma. Credo comunque di aver fatto la cosa più importante, ossia il sostegno morale”. Non mancano poi le serie di Netflix, i videogiochi e il cellulare che, come il canto delle sirene, distoglie i ragazzi dai compiti. Perché in fondo, nonostante la pandemia e la scia di paura e morte che essa ha portato con sé, i ragazzi sono pur sempre ragazzi.

Per il 2° e 3° ciclo



MoneyFit: Il sussidio didattico per la gestione del denaro.
moneyfit.ch/it

PostFinance+

BANDO PER SCUOLE
PRIMARIE E SECONDARIE

DIGITAL EDUCATION PIONEERS

UN MILIONE DI FRANCHI PER PROGETTI PIONIERISTICI DI INSEGNANTI, CON BENEFICI PRATICI PER L'INSEGNAMENTO DELLA SCUOLA DEL FUTURO.

PROGETTI PIONIERISTICI
DI INSEGNANTI:



PRESENTAZIONE DI PROGETTI: GRSTIFTUNG.CH

WISSENSCHAFT.
BEWEGEN
GEBERT RUF STIFTUNG



Educazione fisica a distanza

Edy Martinali, docente ed esperto di educazione fisica

Tutti a casa. Si studia e si insegna a distanza. Il periodo di chiusura forzata delle scuole ha costretto tutti gli attori scolastici a reinventarsi e ad affrontare nuove sfide. La prima, e probabilmente la più importante, è stata quella di stabilire un canale comunicativo con gli allievi attraverso il quale poter proporre delle attività didattiche da poter svolgere a casa.

Da subito, dopo uno scambio di impressioni avuto a distanza all'interno del Gruppo di coordinamento per l'educazione fisica (GCEF), si sono fatte strada la volontà e la determinazione di affrontare al meglio questa inedita situazione. In seguito, assieme ai colleghi assistenti e agli esperti di educazione fisica, abbiamo cominciato a interagire con i docenti, i quali, parallelamente, già ipotizzavano e proponevano delle possibili soluzioni da adottare.

Non è stato semplice. La distanza imposta dalla pandemia ha infatti privato il docente di educazione fisica di due ingredienti fondamentali, la presenza e il contatto. Parole e pratiche comuni come 'vicinanza con i compagni', 'contatto fisico con gli avversari', 'attività socio-motorie', 'stretta di mano a fine attività' e molte altre ancora sono state (temporaneamente) eliminate dal glossario della nostra materia. Senza dimenticare poi l'aspetto della 'spiegazione': dalla dimostrazione diretta in palestra si è passati a una comunicazione virtuale e a distanza. In aggiunta, le disposizioni igienico-sanitarie in vigore hanno limitato di molto il numero di attività motorie che potevano essere praticate.

I docenti di educazione fisica hanno tuttavia dato prova di grande creatività. Da una parte hanno cercato di proporre delle attività coinvolgenti e motivanti; dall'altra, hanno offerto la possibilità agli allievi di poter svolgere quotidianamente del movimento, un aspetto molto importante. Tutti noi sappiamo quanto sia fondamentale praticare regolarmente un'attività fisica. Si tratta di un'esigenza che ha assunto ancora più importanza durante la fase di emergenza. L'obbligo di dover trascorrere tempi più o meno lunghi di inattività chiusi in casa portava con sé il pericolo di accrescere alcuni fattori di rischio per la salute, quali il sovrappeso e le difficoltà di concentrazione e di attenzione. I docenti di educazione fisica, da sempre sensibili a questa tematica, hanno colto l'occasione per ribadire l'importanza di proporre ai bambini e ai ragazzi delle attività e dei giochi di movimento. L'esercizio fisico riveste infatti un ruolo cruciale per la salute anche in età evolutiva e, oltre ad essere divertente, contribui-

sce a migliorare il benessere psicologico e favorisce una crescita sana. Nella situazione di emergenza, fare regolarmente movimento è stato anche un modo semplice ed efficace per tenere a bada lo stress e il senso di frustrazione scaturiti dalla complessa situazione sanitaria.

Le attività motorie a distanza proposte dai docenti di educazione fisica sono state molto diversificate. Nel settore delle scuole comunali si possono ad esempio citare: sfide di abilità, creazione di percorsi casalinghi, attività ludiche di rafforzamento, di mobilità o resistenza muscolare, corsa d'orientamento in casa o in giardino, balletti e coreografie, attività di coordinazione attraverso l'uso di diversi materiali di 'fortuna' (giornali, bicchieri, pezzetti di legno, ecc.), giochi con le carte e molto altro ancora. Non sono inoltre mancate le reinterpretazioni in chiave motoria-casalinga di giochi già conosciuti dagli allievi: molti docenti hanno infatti elaborato delle varianti del gioco dell'oca, del *memory*, del gioco del mondo oppure la trasformazione dal classico gioco del Monopoly in Sportopoly. Gli allievi di più sedi di scuola elementare hanno addirittura potuto trasformarsi in supereroi, grazie a un fascicolo in cui, settimanalmente, e per anno di scolarizzazione, veniva proposto un esercizio di *jonglage*, uno di forza, dei saltelli e una sfida; il tutto con un carattere progressivo (nel *jonglage* si passava ad esempio dal semplice lanciare e riprendere la pallina con una mano al far ruotare tre palline).

Alcuni docenti di educazione fisica più affini alla tecnologia hanno utilizzato la rete per comunicare con i propri allievi. Ne sono degli esempi i canali creati su youtube o le pagine dei siti internet degli istituti, dove i docenti, a scadenza regolare, hanno proposto una serie di attività motorie tramite dei video. Oltre alle classiche schede didattiche, sono quindi stati molto utilizzati il video, che è servito a produrre brevi *tutorial*, e altri supporti multimediali. Per molti docenti doversi confrontare in modo diverso con tutti i mezzi informatici non è stato facile, ma d'altra parte questa necessità ha rappresentato un'opportunità di sviluppo in questo campo e ognuno, in base alle proprie abilità e conoscenze, è riuscito a dare il proprio contributo. Le proposte di attività motorie a distanza destinate agli allievi sono state create cercando di renderle il più coinvolgenti possibile grazie alla cura dei dettagli, delle immagini e del linguaggio. L'attenzione posta a questi aspetti voleva compensare l'impossibilità di stimolare

e motivare gli allievi 'in presenza', ricorrendo alle 'normali' interazioni verbali o gestuali (un aspetto, questo, particolarmente sensibile per il settore dell'educazione fisica).

Attraverso i canali ufficiali offerti dalla tecnologia (posta elettronica e Microsoft Teams) anche gli allievi hanno potuto interagire con i docenti, comunicando loro quanto svolto a domicilio o inviando dei brevi video dove si cimentavano con le sfide proposte. Generalmente i loro riscontri sono stati positivi. Inoltre i docenti di educazione fisica sono riusciti a interagire con le famiglie, prevalentemente attraverso i docenti titolari (scuole comunali) o attraverso la piattaforma Moodle (scuola media).

Durante il periodo di chiusura delle scuole dell'obbligo si sono rafforzate anche determinate collaborazioni trasversali e interdisciplinari. Pur a distanza, i docenti di educazione fisica, coordinati dai rispettivi assistenti o esperti, hanno collaborato condividendo idee e proposte di attività. Oltre a ciò non sono mancati dei piccoli progetti interdisciplinari, in cui all'allievo si spiegava come costruire il proprio attrezzo da gioco (dado da gioco, clavetta, palline varie, cavallo pazzo, ecc.). Queste forme di collaborazione a distanza e di progettazione comune hanno permesso di rafforzare i rapporti all'interno del gruppo di materia: ci si è aiutati, supportati, ci si è sentiti più vicini e uniti nel raggiungere un unico scopo.

A qualche mese di distanza, possiamo affermare che durante il *lockdown* si è dovuto fare molto in poco tempo. Gli aspetti migliorabili sono di conseguenza diversi (quantità di esercizi, valutazione formativa e sommativa, modalità e tempistiche di condivisione, motivazione e impegno degli allievi, ecc.). Ciononostante, quanto svolto nel campo dell'educazione fisica, sia a livello di esperienze sia di contenuti, non va chiuso in un cassetto, anzi, va ulteriormente valorizzato. Ora la scuola ticinese si trova nello scenario uno. Se è vero che per la scuola dell'obbligo le misure di protezione prevedono alcune limitazioni, dobbiamo ritenerci fortunati nel poter nuovamente svolgere le lezioni di educazione fisica in palestra o sui campi sportivi con i nostri allievi. L'esperienza della distanza ci ha fatto capire il valore insostituibile della presenza.



Nathan Camathias, CSIA

COSTRUISCI IL TUO MONDO!

Concorso di
disegno e quiz
per scolari
e studenti
dai 6 ai 18 anni

Ponete le domande ai vostri scolari e studenti e fateli rispondere sotto forma di disegni o collage. I lavori più creativi vinceranno fantastici premi.

La documentazione del concorso è disponibile presso la Banca Raiffeisen o su raiffeisen.ch/concorso-gioventu

Invia il tagliando di partecipazione alla tua Banca Raiffeisen oppure a Raiffeisen Svizzera, Marketing, 9001 San Gallo, jugendwettbewerb@raiffeisen.ch

51° Concorso internazionale
Raiffeisen per la gioventù



Desidero _____ copie del prospetto del concorso.

Nome, cognome

Via

NPA, luogo

RAIFFEISEN



L'ergoterapia entra nella scuola dell'infanzia... a distanza

Benedetta Ramani Croci, docente professionista CdL
ergoterapia SUPSI ed ergoterapista SEPS

Sonia Riva, docente presso la Scuola dell'infanzia di Arzo

Durante la pandemia COVID-19 tutti gli ordinamenti scolastici si sono confrontati con il bisogno di garantire un accompagnamento didattico di qualità e di mantenere l'importante relazione con gli studenti e le famiglie, riconfigurando le tradizionali modalità relazionali e le pratiche pedagogiche.

Le innovazioni nella didattica hanno interessato anche gli stage previsti dal corso di laurea in Ergoterapia SUPSI DEASS, poiché le strutture che abitualmente sono coinvolte nell'accoglienza degli studenti avevano sospeso temporaneamente i loro servizi.

Dall'impossibilità di svolgere i tirocini presso gli organismi sanitari tradizionali, abbiamo disegnato una proposta formativa di pratica professionale ergoterapica a distanza in ambito educativo attraverso la collaborazione fra il Corso di laurea in Ergoterapia SUPSI e la Scuola dell'infanzia di Arzo. È nata così una storia di progetti e di relazioni in cui si sono incontrate la scuola dell'obbligo e la scuola post-obbligatoria.

La pratica a distanza ha coinvolto due studentesse del sesto semestre del corso di laurea in ergoterapia che si affacciavano al loro ultimo stage prima dell'entrata nel mondo del lavoro. Il bagaglio di conoscenze apprese e le esperienze pregresse le hanno rese sensibili ad accogliere e a sostenere una sfida formativa innovativa. La costituzione del progetto è stata inoltre facilitata dalla conoscenza preesistente fra la docente di scuola dell'infanzia e l'ergoterapista, da anni partner nell'accompagnamento di bambini con bisogni particolari all'interno del contesto scolastico regolare.

Il nostro percorso è iniziato con un importante interrogativo: uno stage a distanza è fattibile? Probabilmente prima della pandemia COVID-19 le nostre rappresentazioni non si sarebbero spinte sino al punto di immaginare una nuova grammatica formativa in grado di trasmettere la competenza della pratica, *senza* pratica. Eppure, una nuova *forma mentis* ci ha guidate nell'immaginare che i luoghi di stage sarebbero stati il ragionamento clinico e la collaborazione interprofessionale. Consapevoli che vi è apprendimento solo nella relazione, abbiamo dapprima dato la priorità alla conoscenza reciproca definendo un tempo e un luogo virtuale in cui privilegiare l'incontro fra persone.

Fra le varie opzioni tecnologiche abbiamo scelto la piattaforma Microsoft Teams, strumento privilegiato dal sistema formativo ticinese e, in particolare, abbiamo optato per la videoconferenza. In principio ci siamo chieste se la realtà digitale non rischiasse di pro-

durre uno scambio artificioso non comparabile a un incontro *vis à vis*. Temevamo infatti che il mezzo stesso avrebbe potuto mettere a rischio i valori della prossemica relazionale. Il ricorso all'immagine del varcare virtualmente e in tempo reale la soglia di casa dell'altro, ci ha tuttavia aiutate ad avvicinarci e ci ha permesso di cogliere anche la spontaneità fra le sfumature comunicative generate dalla distanza.

Inizialmente eravamo inoltre convinte che l'obiettivo principale consistesse nel replicare la realtà della pratica in un'altra cornice. In seguito abbiamo invece capito che la costante immutabile dello stage che doveva essere conservata, in presenza o a distanza, erano le emozioni: le emozioni che accompagnano lo studente e il responsabile di stage all'inizio di una nuova pratica professionale, la soddisfazione nell'assistere all'insediamento della competenza in un giovane professionista e l'entusiasmo che non si è mai fermato di fronte allo schermo.

La regolarità e la frequenza dei colloqui a distanza hanno permesso di creare un *continuum* relazionale su cui lasciar sorgere idee e apprendimenti. Ad ogni appuntamento ci siamo preparate, aspettate e abbiamo costruito legami. Poiché, come raccontava Antoine de Saint-Exupéry attraverso la voce del *Piccolo Principe*, "Si tu viens, par exemple, à quatre heures de l'après-midi, dès trois heures je commencerai d'être heureux. Plus l'heure avancera, plus je me sentirai heureux. A quatre heures, déjà, je m'agiterai et m'inquiéterai; je découvrirai le prix du bonheur! Mais si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le cœur"¹.

La ricerca di un equilibrio tra educazione e istruzione è stata un'importante sfida poiché siamo consapevoli che i due poli, il *sapere* e il *saper essere*, sono impreziositi dal *saper fare*, una componente essenziale che ha caratterizzato anche lo stage a distanza. Infatti, le studentesse hanno inizialmente raccolto le informazioni necessarie per definire il bisogno educativo dell'intera classe di scuola dell'infanzia, identificandolo nella stimolazione e nell'accompagnamento allo sviluppo delle abilità grafomotorie attraverso un approccio di promozione della salute. In seguito, sono state guidate nell'approfondire la relazione fra i prerequisiti motori e di percezione visiva e le competenze grafomotorie. Un ponte teorico che le ha condotte a rispondere al bisogno della classe attraverso la creazione di un documento composto da una cinquantina di attività ludiche in cui il ragionamento clinico ergoter-

Nota

¹ "Se tu vieni, per esempio, tutti i pomeriggi alle quattro, dalle tre io comincerò a essere felice. Quando saranno le quattro, incomincerò ad agitarmi e ad inquietarmi, scoprirò il prezzo della felicità. Ma se tu vieni non si sa quando, io non saprò mai a che ora prepararmi il cuore" (traduzione nostra).



Viktoria Tabone, CSIA

pico si allinea al *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.

Piccoli passi verso la grafomotricità nasce come stage e diventa una bacheca di attività che vuole unire il ragionamento ergoterapico con l'approccio per competenze. Lo scritto è costituito da tre principali capitoli, in cui le tematiche della motricità globale e fine, la percezione visiva e le abilità visuo-spaziali sono dapprima presentate con una breve descrizione teorica, a cui seguono le attività. Queste ultime sono mostrate attraverso una grafica che vuole favorire la rapidità di comprensione e di consultazione. Ogni attività è presentata con la possibilità di adattamento in "più facile" o "più difficile", e in un'ottica di esplorazione spontanea o di attività strutturata, permettendo così l'individualizzazione in funzione degli apprendimenti e dei bisogni evolutivi dei bambini.

Il documento è il risultato di un lungo processo di apprendimento in cui le studentesse hanno acquisito competenze specifiche alla professione di ergoterapista e hanno iniziato a conoscere, sebbene a distanza, la collaborazione con la scuola e con i suoi molteplici attori. Le attività hanno fatto da *trait d'union* fra teoria e una pratica professionale certamente virtuale, ma comunque rivolta a una didattica in presenza. Malgrado le restrizioni imposte dalla situazione sanitaria, l'intento che

ha animato l'intero progetto era di svolgere le attività in classe, integrandole alla programmazione dell'istituto con l'inizio del nuovo anno scolastico.

Lo stage con il tempo è diventato un'opportunità di riflessione in cui non sono mancate delle considerazioni relative ai limiti e alle incertezze che hanno caratterizzato il *lockdown* e che hanno influenzato anche il nostro ruolo di docenti chiamati a conoscere e a riconoscere la scuola in altre vesti. Ripensare la nostra identità professionale è stato ed è un percorso che ci ha confermato che il luogo dell'apprendimento è la relazione, in presenza o a distanza, e che noi ne siamo i custodi.

Questo viaggio ci ha regalato la soddisfazione di guardare l'orizzonte educativo con un progetto in cui l'interprofessionalità è stata il valore aggiunto. L'esperienza pratica caratterizzata dall'incontro di due professioni con geni diverse che si intersecano a favore dell'accompagnamento e dello sviluppo del bambino, ha favorito uno scambio di competenze e conoscenze che ha permesso ad ognuna di noi di vivere un doppio ruolo: quello di studentessa e quello di professionista, arricchendoci l'una l'altra. Questa esperienza ci ha regalato nuove conoscenze, talvolta anche di noi stesse, permettendoci di formulare idee alternative e di vivere potenzialità personali e professionali che prima non avevano modo di brillare.

Nota

Piccoli passi verso la grafomotricità è disponibile sul sito dell'Associazione Svizzera Ergoterapisti, sezione Ticino: www.ergoterapia.ch. Ringraziamo in modo particolare Marco Lupi, direttore delle scuole comunali di Mendrisio e dei suoi quartieri, per aver dato il consenso di attuare il progetto; e Angelica Maggiano e Mara Machado Pereira, neolaureate in ergoterapia, per la passione che hanno dimostrato durante l'intero progetto.

Note

²
WFOT: World Federation
Occupational Therapy

³
AOTA: American Association of
Occupational Therapy

Ergoterapia: una definizione

L'ergoterapia è una professione sanitaria che promuove la salute e il benessere attraverso l'occupazione. L'obiettivo primario è migliorare la partecipazione alle attività della vita quotidiana lavorando con le persone e le comunità per migliorare la loro capacità di coinvolgersi nelle occupazioni che desiderano e/o devono svolgere, modificando l'occupazione e/o l'ambiente (WFOT², 2012).

A livello internazionale, la Federazione Mondiale dei Terapisti Occupazionali (ergoterapisti) incoraggia tutte le organizzazioni associate a promuovere l'ergoterapia nelle scuole come pratica collaborativa, per ridurre e rimuovere le barriere alla parteci-

pazione educativa e al benessere, in quanto ritiene l'educazione inclusiva un diritto fondamentale e non negoziabile (WFOT, 2016).

In ambito scolastico, si pone l'obiettivo di sostenere lo sviluppo di abilità percettivo-motorie, sensoriali, cognitive e sociali necessarie per raggiungere i risultati accademici desiderati e sostenere la partecipazione sociale promuovendo l'occupazione all'interno di routine scolastiche (AOTA³, 2017).

L'ergoterapia si offre infatti quale risorsa per comprendere e analizzare attività e apportare modifiche ambientali e all'attività stessa, con l'obiettivo di ridurre gli ostacoli alla partecipazione alle attività didattiche (AOTA, 2018).



Orientamento e distanza

Tullio Ramelli, orientatore professionale, negli studi e nella carriera

Il ruolo delle orientatrici e degli orientatori nelle scuole medie consiste nel sostenere e accompagnare allieve ed allievi nel proprio percorso di scelta scolastica e professionale. Grazie a consulenze individuali e a momenti informativi di gruppo, i giovani hanno la possibilità di costruire e concretizzare un progetto di formazione realistico e consapevole. In questo delicato processo, la primavera è un periodo particolarmente intenso per quanto riguarda il lavoro nelle scuole medie. Per chi frequenta il terzo anno, si tratta di un primo momento per introdurre il tema della scelta formativa post-obbligatoria tramite una serie di appuntamenti ed eventi. Durante il secondo semestre orientatrici ed orientatori di sede svolgono infatti degli interventi in classe per presentare il servizio, consegnare la pubblicazione *Scuola media... e poi?* ed introdurre l'argomento della scelta (scolastica e professionale) per il dopo scuola media. La maggior parte degli allievi di quarta, invece, entra nella fase di realizzazione del proprio progetto attivandosi nella ricerca di un posto di tirocinio e/o intraprendendo le procedure d'iscrizione in una scuola a tempo pieno. A ciò si aggiunge una serie di eventi promossi dalle scuole, dal nostro ufficio, dalle associazioni professionali e dalle aziende: pomeriggi e serate informativi delle scuole professionali e delle scuole medie superiori, porte aperte e incontri organizzati dalle aziende per favorire il reclutamento di apprendisti, e la giornata di stage obbligatoria per gli allievi di terza media con l'obiettivo di affacciarsi al mondo del lavoro. Non da ultimo, quest'anno era prevista anche la quattordicesima edizione di *esoprofessioni*.

A causa dell'emergenza sanitaria, dal mese di febbraio è iniziata la lunga serie di posticipazioni e annullamenti degli eventi previsti – *esoprofessioni* compresa – culminata con la chiusura delle scuole a metà marzo e successivamente con il *lockdown* generale che ha coinvolto la maggior parte delle attività produttive.

“E ora, che si fa?” è la domanda che nasce spontanea al sorgere di un imprevisto. Nel giro di pochi giorni è stato necessario dotare tutte le collaboratrici e i collaboratori dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale dell'accesso alla rete dell'Amministrazione cantonale per poter lavorare da casa. Non è infatti sufficiente disporre di un computer e di una connessione internet quando si ha a che fare con intranet, banche dati, autorizzazioni a programmi informatici, cartelle condivise e via dicendo. Le questioni tecniche e logi-

stiche sono però state risolte celermente grazie al supporto del Centro sistemi informativi.

Parallelamente, è stato fondamentale ripensare a come potere adempire il nostro dovere in un contesto e in condizioni straordinarie. Ovvero, come garantire – a distanza – l'accompagnamento e il sostegno nel percorso di orientamento scolastico e professionale degli allievi prossimi alla transizione da una parte e, dall'altra, come assicurare l'introduzione sul tema della scelta agli allievi di terza.

Vantaggi, opportunità e limiti

Inaspettatamente, il passaggio alla scuola a distanza ha comportato alcuni vantaggi per quanto concerne la nostra pratica. Il monitoraggio rispetto allo stato e all'avanzamento dei progetti personali delle allieve e degli allievi di quarta media si è ad esempio rivelato più rapido e pratico. Il fatto che tutti gli allievi fossero equipaggiati per seguire le lezioni a distanza (con i vari accessi a Moodle e a Microsoft Teams) ha permesso a noi orientatori di potere usufruire di questi canali per mantenere i contatti con allievi e famiglie: anche la maggioranza dei genitori era confinata a casa ed è stato più semplice coinvolgerli nelle consulenze. Malgrado la situazione di emergenza, siamo dunque riusciti a svolgere il nostro lavoro ricorrendo a colloqui video e telefonici. Grazie all'utilizzo della posta elettronica e all'eccellente collaborazione con i docenti di classe, è stato inoltre possibile assicurare la trasmissione delle principali informazioni rispetto alla pubblicazione dei posti di tirocinio, alle procedure e ai termini d'iscrizione alle scuole, ecc. Il passaggio forzato alla scuola a distanza ha sicuramente contribuito a implementare l'utilizzo della corrispondenza via posta elettronica; questa modalità, tuttavia, era già in uso per assicurare il passaggio delle informazioni anche prima della chiusura delle scuole. Per garantire l'introduzione al tema dell'orientamento ad allieve ed allievi di terza media, invece, l'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale ha prodotto sei video informativi sui principali aspetti che vengono affrontati durante gli interventi in classe, previsti solitamente tra marzo e aprile: cosa significa orientarsi e fare una scelta, quali possibilità formative offre il nostro territorio, come sfruttare gli strumenti informativi a disposizione, ecc. Se alcuni aspetti del nostro lavoro, in particolare per quanto riguarda la parte informativa, sono stati facilitati, rafforzati e sviluppati a causa della particolare situa-



Shirin Bischof, CSIA

zione, altri hanno fatto emergere limiti e difficoltà che permettono di evidenziare quanto sia imprescindibile il lavoro in presenza: l'orientamento scolastico e professionale non può ridursi al solo fatto di informare e informarsi. Nelle consulenze da noi svolte, il dialogo assume un'importanza fondamentale. Orientare significa anche incoraggiare le persone a parlare di sé, a chiarire i propri pensieri, a ragionare su diversi aspetti legati a una problematica. Permettendo alle persone di esplorare i propri sentimenti, di essere coscienti delle proprie emozioni e di approfondire ciò che le ha spinte a richiedere una consulenza, si facilitano la riflessione sulla propria situazione e l'elaborazione di un piano per raggiungere i propri obiettivi. Questa parte del lavoro, seppur garantita tramite video o consultazioni telefoniche, ha fatto emergere alcuni limiti. Dietro uno schermo o un telefono, la relazione con l'utente risulta più fredda e meno autentica. A distanza, si perdono alcuni elementi essenziali della comunicazione come, ad esempio, tutto ciò che implica aspetti non verbali. La qualità della conversazione può essere inoltre sfavorita da complicazioni di natura tecnica, come problemi di ricezione o connessione. La distanza rischia quindi di intaccare la costruzione e la qualità della relazione con la persona, presupposto centrale in un percorso di accompagnamento.

Tempo di bilanci

I dati pubblicati a inizio novembre dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport sulla situa-

zione del collocamento in apprendistato, aspetto per il quale a seguito del *lockdown* le preoccupazioni erano particolarmente forti, tendono ad avvicinarsi ai trend degli scorsi anni (in particolare per quanto riguarda il passaggio dalla scuola media al tirocinio). Ciò dimostra che allievi, famiglie, Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale, Divisione della formazione professionale, aziende e organizzazioni del mondo del lavoro hanno saputo reagire con prontezza all'inaspettata crisi. Per quanto concerne l'orientamento scolastico e professionale, l'apparato informativo ha beneficiato di un potenziamento sia nei mezzi che nell'offerta, ciò che rappresenta senza dubbio una risorsa anche per i prossimi anni. Possiamo con fierezza affermare che l'accompagnamento e il sostegno nel percorso di scelta delle allieve e degli allievi di quarta media, così come l'introduzione all'orientamento per le classi di terza, sono stati garantiti e lo saranno sempre anche in futuro, qualsiasi sarà lo scenario che ci attende.

Nota

I sei video prodotti dall'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale possono essere visualizzati nella sezione 'pubblicazioni' del sito www.ti.ch/orientamento.



L'ensemble strumentale della Scuola media di Barbengo

Paola Patuzzi, docente di educazione musicale presso la Scuola media di Barbengo

Alessandro Passuello, docente di educazione musicale e di storia delle religioni presso la Scuola media di Barbengo

Perché un ensemble nella scuola media?

Fare musica dal 'vivo' con i ragazzi, ovvero fare esperienze di musica d'insieme, è senza dubbio una finalità comune a molti insegnanti di educazione musicale, così come lo è la pratica corale. Si tratta di attività, esperienze personali e di gruppo che, oltre ad incrementare un sano modo di condividere interessi comuni, passioni ed emozioni, contribuiscono in maniera fondamentale sul piano della socializzazione. La cultura del rispetto che si crea all'interno di questi gruppi e la cura dei rapporti interpersonali, non sempre basati sul dover emergere a tutti i costi, può essere un aspetto estremamente importante per lo sviluppo emotivo di un individuo. Spesso i ragazzi si trovano a vivere i loro impegni extra-scolastici, il loro tempo libero, le loro passioni e i loro hobby dovendo confrontarsi in un ambiente competitivo. In ambito corale e in ambito strumentale, invece, tutti i personaggi sono importanti: alunni, insegnanti, studenti eccellenti e giovani da poco appassionati alla musica possono dare un contributo fondamentale alla riuscita di un progetto musicale. Spesso si nota che chi suona uno strumento non sempre è disponibile alla pratica vocale in quanto, sapendo suonare bene il proprio strumento, si sente gratificato nell'accompagnamento di un'esecuzione vocale. Perché allora non valorizzare questi talenti rilanciandoli come ricchezza per la classe e stimolo per i compagni? I progetti che comportano sia l'apporto strumentale sia quello vocale sono quindi stati realizzati permettendo di valorizzare il talento degli allievi e di offrire loro maggiori opportunità. Oltre a ciò, l'Associazione dei genitori della Scuola media di Barbengo organizza da alcuni anni corsi di strumento nelle aule della nostra sede. Grazie a questa iniziativa diversi allievi arrivano a scuola già con uno strumento musicale.

Date tali premesse, presentiamo i progetti e l'esperienza vissuta in questi due anni con l'ensemble strumentale della Scuola media di Barbengo.

Esperienza del primo anno 2018/19: Musical ed ensemble strumentale

A giugno del 2018 viene approvata la realizzazione del musical *Across the Universe* con il sostegno di un gruppo strumentale che esegue tutti i brani dal vivo. Da questa idea nasce l'ensemble strumentale della scuola media di Barbengo, composto da allievi strumentisti dalla prima alla quarta classe, seguiti anche dal prof. Pino Raduazzo, collega di educazione musicale nell'anno scolastico 2018/2019.

Mentre gli allievi di opzione iniziano a conoscere il musical *Across the Universe*, film musicale realizzato su 33 canzoni dei Beatles, vengono distribuiti i volantini per le iscrizioni all'ensemble strumentale. Arrivano una quindicina di tagliandi e si possono iniziare i primi incontri per poter gestire le diverse competenze strumentali degli allievi. C'è entusiasmo, ma anche un po' di preoccupazione sapendo che i brani da eseguire saranno molti. Si procede con l'arrangiamento delle parti in conformità all'*expertise* (anno di strumento, velocità di lettura e autonomia) di ogni singolo allievo. Si decide inoltre che non tutti gli allievi eseguiranno tutti i brani: una rotazione degli strumentisti permetterà di alleggerire il carico dell'impegno. Questa modalità di lavoro si rivela una risorsa: permette di differenziare il materiale a seconda delle diverse esperienze musicali, evitando che gli allievi meno esperti provino frustrazione nell'affrontare parti troppo difficili o che i più avanzati si annoino nel suonare parti troppo semplici. Tutti prendono parte al risultato finale venendo ugualmente valorizzati e stimolati. A prove iniziate si aggiunge anche la professoressa Licia Tiboni, con grande entusiasmo dei ragazzi: una violinista come compagna di ensemble, una loro 'soressa'! Anche il direttore Lucio Ferrari entra nell'ensemble come chitarrista e bassista!

L'ensemble risulta così formato: 2 flauti, 2 trombe, 2 percussioni, 2 tastiere, 2 violini, 1 mandolino, 2 bassi elettrici, 3 chitarre acustiche, 1 chitarra elettrica. Le prove si svolgono durante la pausa pranzo.

Poco alla volta i brani vengono eseguiti nella loro interezza e i ragazzi sono sempre più curiosi di sentire il risultato complessivo e di conoscere ogni aspetto: da quello musicale (in cui si inseriscono progressivamente le voci dei solisti, dei duetti e del coro), a quello scenografico, con l'allestimento del palcoscenico a cura degli allievi del professor Paolo Calanchini (attività tecniche artigianali dell'Opzione di orientamento); dalla recitazione, alle coreografie.

Arrivati al momento delle recite, nonostante la tensione, la paura e le molte emozioni, si crea una forte unione tra i ragazzi: tutto questo li aiuta a sostenersi e a incoraggiarsi a vicenda per dare il massimo. In questo contesto spesso i ragazzi trovano lo spazio per far emergere la loro indole naturale, i loro carismi e la loro grande tenacia. In certi casi alcuni allievi diventano quasi irriconoscibili rispetto a come solitamente si manifestano in classe, cosa che permette loro di ottenere piacevoli gratificazioni.



Esperienza del secondo anno 2019/2020: l'ensemble e la Giornata della Memoria

Un giro di vacanze estive e si ritorna a scuola: vengono nuovamente distribuiti i volantini per l'iscrizione all'ensemble in tutte le classi. Arrivano le prime iscrizioni: 11 allievi di prima, 2 di seconda, 4 di terza e 5 di quarta media. La collega di geografia riprende con pieno entusiasmo e il direttore continua a sostenerci con il basso elettrico. Quest'anno l'ensemble si ingrandisce e si arricchisce di nuovi timbri sonori: l'organico strumentale risulta quindi formato da 1 flauto traverso, 4 violini, 2 viole, 1 sassofono, 1 tromba, 1 corno, 1 mandolino, 3 chitarre, 1 basso elettrico, 1 fisarmonica, 6 tastiere e 2 percussionisti. Con quest'organico l'ensemble è pronto ad affrontare le sfide del nuovo anno scolastico! Si riparte iniziando a conoscere il livello strumentale e l'esperienza musicale delle *new entry*. Per una questione di praticità si decide di affrontare la fase di lettura delle parti lavorando inizialmente a sezioni. L'ensemble viene diviso in due gruppi distinti, quello dei pianisti e quello degli altri strumentisti (archi, fiati, percussioni e fisarmonica). Iniziamo a lavorare con qualche piccolo ritocco alle partiture per poter 'cucire' nuovamente le parti su misura di ogni allievo. L'elaborazione delle partiture definitive diventa un lavoro a sé: il criterio è quello di organizzare la scrittura

musicale in funzione dell'equilibrio sonoro tra i vari strumenti presenti, senza lasciare nessuno 'in disparte'. Appena organizzate e iniziate le prove, arriva la grande opportunità per l'ensemble: le colleghe di storia, professoressa Laura Franchini e professoressa Arianna Corona, stanno organizzando uno straordinario progetto interdisciplinare con tutte le classi della sede di Barbengo, dedicato alla *Giornata della Memoria*. Il progetto si concluderà con l'incontro tra i nostri allievi e la signora Fanny Ben-Ami, testimone della Shoah. L'incontro con Fanny avverrà sia a scuola sia in una serata pubblica, il 27 gennaio 2020 al Palazzo dei Congressi, proposta proprio in occasione della *Giornata della Memoria*. L'entusiasmo dimostrato dall'ensemble è il presupposto ideale per una partecipazione attiva all'importante serata. Mentre l'organizzazione dell'evento prende forma, anche il repertorio comincia a definirsi. La scelta cade su musiche della tradizione ebraica. Il primo brano ad essere scelto sulla base degli strumenti disponibili è *Gam gam*, nota melodia ebraica diventata simbolo e uno degli inni più toccanti dell'olocausto, anche grazie al famoso film *Jona che visse nella balena*. L'intento è quello di mantenere la versione originale del film e quindi anche lo stile musicale e ritmato tipico della tradizione Klezmer. Poiché la partitura non è reperibile e i tempi sono stretti, viene

Allievi dell'ensemble
strumentale della Scuola
media di Barbengo
durante una prova.



Foto di gruppo dell'ensemble strumentale della Scuola media di Barbengo.

chiesto l'aiuto a Michele Patuzzi (insegnante, compositore e direttore d'orchestra), che la riscrive 'ad orecchio' per poi orchestrarla secondo le peculiarità dei nostri allievi. I ragazzi ricevono così la prima partitura, la più complessa da studiare e da maturare. I tre brani successivi sono *Durme Durme*, tratto dalla tradizione sefardita, *Ani el Elohim* e *Ma na vu*, quest'ultima una danza ebraica appartenente alla tradizione yeminita. La scelta di integrare il repertorio con la danza non è affatto casuale, considerata l'importanza che l'elemento coreutico riveste nella cultura ebraica. In particolare, *Ma na vu* presenta la tradizionale formazione circolare, con passi e movimenti sulla circonferenza e spostamenti verso il centro e l'esterno del cerchio. Questi movimenti sembrano ricondurre ad una simbologia che fa precisi riferimenti al monte Sinai e di conseguenza al cuore della tradizione, mentre i movimenti in cerchio sembrerebbero rappresentare il popolo d'Israele perennemente in cammino che sta riscoprendo il legame con la propria terra sotto una nuova

luce. Questo repertorio viene opportunamente integrato con il canto e, come nelle esperienze precedenti svolte di fronte al pubblico, l'ensemble strumentale viene completato con l'apporto corale delle allieve e degli allievi di quarta media. Ai ragazzi di quarta viene anche proposto di danzare, facendo immergere totalmente gli spettatori nella cultura ebraica sia con il canto in lingua originale che con l'elemento coreutico. Sembrerebbe anacronistico e anche inimmaginabile o molto coraggioso pensare che degli allievi di scuola media, abitualmente inondati dalla musica hip hop, rap e trap, possano mettersi in gioco nel suonare, cantare, e anche danzare musica tradizionale ebraica. E in effetti, in un primo momento, la proposta di eseguire e di danzare su questo repertorio viene appresa dai ragazzi con sguardi allibiti e perplessi. Quando poi è iniziato l'apprendimento dei passi di danza, non sono mancati commenti piuttosto scettici. Senza insistere, ma chiedendo comunque a tutti di provare, la danza viene prima metabolizzata e, alla fine, anche ben eseguita.

A scuola gli allievi hanno l'occasione di avvicinarsi alla cultura ebraica da tutti i punti di vista e attraverso i contributi delle diverse materie: storia, italiano, francese, tedesco, storia delle religioni, educazione alla cittadinanza, educazione visiva ed educazione alimentare. Questa immersione rappresenta la forza dei progetti interdisciplinari e permette ai ragazzi di comprendere e di calarsi totalmente in questa esperienza. Data l'importanza del progetto e il bel clima di lavoro, gli allievi si prestano volentieri a lavorare al di fuori degli orari scolastici, anche quando si rendono necessarie prove supplementari. La domenica precedente la serata al Palazzo dei Congressi, viene organizzata a scuola un'intera giornata di prove. Durante la pausa pranzo, passata insieme a mangiare una pizza, tutti hanno il tempo di rilassarsi e di distrarsi: c'è chi gioca a tennis da tavolo, chi chiacchiera e chi scherza. Si produce spontaneamente un ambiente cordiale che favorisce una buona intesa e un'ottima collaborazione. Le prove sono luogo di aggregazione, di confronto e di ascolto, un ambiente favorevole per la crescita personale, per l'autostima, per il senso di appartenenza e per il dialogo aperto che si instaura tra identità distanti tra loro che trovano punti di contatto nel far musica. Superati i timori iniziali, ognuno ha quindi la serenità di esprimersi: c'è soddisfazione nella percezione di riuscire a perseguire un traguardo collettivo tanto ambizioso e questo rafforza il rispetto reciproco e la valorizzazione delle capacità di ogni singolo partecipante. La motivazione per il progetto si riverbera positivamente anche sul senso di responsabilità: di fronte alla prevista assenza di una compagna dell'ensemble, un allievo chiede alla mamma violista di rendersi disponibile per la sostituzione. In questa occasione l'ensemble non è più solo formato da allievi e docenti, ma anche da un genitore: con la costituzione del gruppo strumentale si sta realizzando una grande finalità della scuola, la collaborazione tra allievi, docenti e famiglie!

Riflessione sui percorsi: modalità efficaci di apprendimento e competenze trasversali

L'esperienza appena descritta permette di rilanciare alcune considerazioni in merito alla ricaduta positiva della musica d'insieme in termini di competenze trasversali e di strategie di apprendimento. La validità dell'esperienza vissuta all'interno del progetto va oltre il risultato puramente musicale. Dopo le prime prove, la 'squadra' diventa volta a volta sempre più affiatata, i

ragazzi fanno amicizia tra di loro, nonostante le diversità di età, ma ciò che risulta maggiormente è la collaborazione reciproca: gli allievi con maggiore esperienza si dimostrano disponibili ad aiutare i compagni più 'giovani' nell'affrontare i diversi passaggi strumentali, nel far sentire loro la parte (*peer tutoring*). Si notano infatti una grande stima reciproca e una motivazione a migliorare e migliorarsi. A poco a poco ci si aiuta sempre di più a vicenda per conseguire gli stessi traguardi, si lavora per il bene del gruppo, si lasciano perdere quelli che possono essere i vantaggi o gli svantaggi del singolo. I ragazzi partecipano con il massimo impegno e la massima motivazione, sorretti dalla consapevolezza di contribuire responsabilmente al raggiungimento di un obiettivo ambizioso.

L'attività di musica d'insieme coinvolge l'allievo in una dimensione educativa interpersonale in cui l'ascolto reciproco ha un'importanza decisiva per il raggiungimento del traguardo previsto. Ogni elemento del gruppo deve saper eseguire la propria parte ascoltando anche le altre: la musica d'insieme si presta facilmente ed efficacemente ad un parallelismo con la conoscenza di sé stessi: essa è tanto più completa quando passa attraverso l'esperienza e il rispetto dell'altro. Si potrebbe dire che l'ensemble sia una lezione di educazione civica messa in pratica, un esempio della multiculturalità che diventa fattore arricchente per la conoscenza di sé.

Riflessione sui repertori musicali

Ponendo lo sguardo sui due grandi impegni che i ragazzi hanno affrontato, emerge un ulteriore aspetto che non sempre è così scontato, ovvero il tema di generi musicali che non appartengono affatto al loro 'habitat musicale'. Se le canzoni dei Beatles potrebbero essere considerate ormai 'vecchie' dai ragazzi di oggi, così come di sicuro non troveremmo la musica ebraica nelle *playlist* dei loro smartphone, fa riflettere come tutti gli allievi si siano impegnati sia nello studio individuale che nelle prove d'insieme. Il desiderio di eseguire la propria parte, la soddisfazione nel percepire come questa dialogasse armoniosamente con quella degli altri strumenti, la conoscenza del contesto culturale dei brani e il lavoro interdisciplinare svolto hanno contribuito in maniera determinante all'impegno e alla motivazione dei ragazzi.

IL TEMA DELL'ENERGIA IN AULA

Sul sito web di SvizzeraEnergia i docenti della scuola dell'obbligo e ora anche del livello secondario II trovano interessanti informazioni in merito alle energie rinnovabili e all'efficienza energetica. Schede informative, idee per escursioni, progetti di partner esterni e materiali didattici consentono di approfondire in modo avvincente i temi riguardanti l'energia.

L'energia nelle sue più svariate forme è onnipresente. Ma che cos'è l'energia? Da dove proviene l'energia rinnovabile? Come riuscirà a raggiungere la Svizzera la transizione energetica? Cosa posso fare io per contribuirvi? Sono proprio queste le domande a cui sono dedicati i materiali presenti sulla «Piattaforma didattica sul tema dell'energia» di SvizzeraEnergia. L'elaborazione adatta a ogni livello scolastico consente alle allieve e agli allievi di accedere facilmente al complesso tema dell'energia. I materiali disponibili sono stati concepiti per sostenere i docenti nella preparazione delle lezioni e servire loro da ispirazione. «Il nostro obiettivo è di sensibilizzare tempestivamente gli adolescenti e i giovani adulti sui temi riguardanti l'energia e di offrire ai docenti un'offerta interessante», spiega Kornelia Hässig, responsabile del Servizio Formazione e perfezionamento professionale di SvizzeraEnergia.

NUOVO DOSSIER DIDATTICO PER IL LIVELLO SECONDARIO II

Non solo nel Piano di studio 21, ma anche nei programmi quadro d'insegnamento del livello secondario II si trovano vari riferimenti ai temi riguardanti l'energia. «L'accesso ai temi riguardanti l'energia non è facile per tutti i docenti. Per questo motivo vogliamo sostenerli fornendo loro materiali didattici bell'e pronti», afferma Kornelia Hässig. In collaborazione con i docenti di cultura generale delle scuole professionali è nato ora un dossier didattico di 4-6 rispettivamente 7-9 lezioni. Nel relativo dossier di lavoro le allieve e gli allievi trattano non solo questioni centrali sui temi dell'energia e dell'efficienza energetica,



Avvicinare i bambini e gli adolescenti al complesso tema dell'energia è possibile con i materiali della «Piattaforma didattica sul tema dell'energia» di SvizzeraEnergia. Foto: Adobe Stock

ca, ma vengono anche invitati a riflettere sul proprio consumo di energia e a prefiggersi degli obiettivi personali. Il dossier didattico relativo alle schede informative di SvizzeraEnergia può essere integrato con ulteriori documenti.

OFFERTE INFORMATIVE E AVVINCENTI

Oltre ai materiali didattici bell'e pronti, la piattaforma offre ancora più servizi per rendere più varie e interessanti le lezioni sull'energia. Sette schede informative forniscono nozioni di base su tematiche pertinenti l'energia e due dossier tematici di *éducation21* servono all'approfondimento tematico. Il linkato catalogo dei media di *éducation21* fornisce una panoramica dei materiali didattici per tutti i livelli scolastici. Inoltre sono linkati materiali didattici di *kiknet*, creati su incarico di SvizzeraEnergia. Da quest'anno tali documenti sono resi disponibili sotto forma di moduli di e-learning. Si rimanda inoltre ai partner di progetto che offrono lezioni interattive sull'energia: alcuni esperti esterni visitano le classi e svolgono una lezione vivace e vicina alla

pratica. Per chi desidera insegnare la materia fuori dall'aula, trova sul sito web informazioni in merito alle offerte ricche di esperienze: da un lato, interessanti mete di escursioni in tutta la Svizzera, dall'altro lato il Treno scuola e scoperta delle FFS sostenuto da SvizzeraEnergia, che fornisce una panoramica sui temi dell'energia e della mobilità.

OFFERTE AVVINCENTI

Le offerte descritte si trovano al seguente link:

www.svizzeraenergia.ch/page/it-ch/energia-come-materia-insegnamento

Hai dei suggerimenti in merito alla piattaforma didattica sul tema dell'energia? Scrivici qui: energiebildung@bfe.admin.ch





sCHoolmaps.ch/it. Un progetto per promuovere l'utilizzo delle carte digitali nelle scuole della Svizzera italiana

Luca Reggiani, docente ricercatore presso il Dipartimento formazione
e apprendimento della SUPSI

Cos'è un GIS

Nessuno può evitare di confrontarsi ogni giorno con lo spazio nel quale vive. “L’80% delle decisioni che riguardano l’essere umano ha uno stretto legame con lo spazio-territorio”: è quanto si legge nell’opuscolo *La geoinformazione in seno alla Confederazione*, pubblicato dall’organo federale per la geoinformazione GCG (www.geo.admin.ch). Cosa s’intende con il termine ‘geoinformazione’? Cos’è un sistema informatico di gestione e analisi della geoinformazione noto con l’acronimo GIS?

È un sistema che consente di associare delle informazioni a una mappa, non solo quelle che appaiono in una cartina geografica come la posizione di una città, la linea costiera del mare, l’orografia, l’idrografia, ecc., ma qualsiasi informazione possa riferirsi a un particolare punto o superficie della crosta terrestre opportunamente ancorato a un sistema convenzionale di coordinate spaziali (x, y, z). Un GIS è pertanto un sistema informatico per la creazione, gestione e analisi dei dati geografici che mette in relazione un sistema di riferimento geografico con qualsiasi corpo d’informazioni e servizi registrati in una banca dati, da quelli politici, a quelli ambientali, sociali, economici, ecc.

In un GIS le informazioni sono organizzate in livelli (*layers*). Un livello è una sorta di velo virtuale che si stende sul territorio e sul quale sono state introdotte e organizzate, in un sistema di coordinate (georeferenziato), le informazioni su un tema specifico. Se ad esempio alla mappa è stata associata la banca di geodati che restituisce la così detta ‘connessione a 5G’, posso interrogarla per conoscere se nel rustico di montagna avrò questa copertura o, se ho appena acquistato un’auto elettrica, per sapere dove e quante stazioni di ricarica sono presenti nel percorso casa-ufficio e non solo: per ogni stazione potrò conoscere il numero di colonne, la modalità di autenticazione, il tipo di connessione e la potenza erogata.

Il vantaggio di lavorare con i livelli è di poterli attivare/disattivare a discrezione e a seconda dei bisogni, come pure di tenerli attivi simultaneamente per sovrapporli e confrontarli. Si tratta di operazioni che con le tradizionali cartine non sarebbero possibili o quanto meno assai complicate e laboriose. Il GIS ha avuto la possibilità di esprimere tutto il suo potenziale in tempi recenti, allorché tecnologie digitali sempre più rapide hanno permesso di gestire ed elaborare simultaneamente un numero importante di dati per unità di tempo. Lo svi-

luppo di Internet, dal canto suo, ha reso accessibile la geoinformazione ad un pubblico sempre più vasto tramite i geoportali.

Perché il GIS nelle scuole

Da anni il GCG coordina la pubblicazione in Internet dei dati geografici prodotti dagli uffici dell’Amministrazione federale e dalle organizzazioni parastatali. “Sono informazioni a cui si accede gratuitamente [...] per consultare, stampare, personalizzare con annotazioni, riutilizzare e persino consultare offline geodati sui temi più disparati. Tutto questo grazie al visualizzatore di carte map.geo.admin.ch. Per una qualunque zona della Svizzera possono essere visualizzati e combinati diversi temi come le immagini aeree, le carte storiche, le carte dei pericoli e le informazioni sui fondi”¹. Attualmente sono disponibili circa 900 set di geodati e la banca dati viene continuamente arricchita. Si tratta di un tesoro d’informazioni a disposizione di tutti e di grande aiuto anche come strumento didattico, ma che difficilmente si sarebbe diffuso come tale senza una sperimentazione specifica col diretto coinvolgimento di docenti e allieve/i. Nel 2015 il GCG ha avviato il progetto sCHoolmaps.ch diretto dall’Ufficio federale di topografia swisstopo/COSIG (centro di competenza GIS della Confederazione). Il progetto vuole migliorare la visibilità del geoportale federale e del suo visualizzatore di carte map.geo.admin.ch nel corpo insegnante e svilupparne le potenzialità didattiche. Se ben integrato nella normale programmazione didattica, il visualizzatore di carte digitali map.geo.admin.ch può diventare uno strumento assai utile per affrontare alcuni temi che aprono la scuola al mondo reale con l’ausilio dei dati collegati al territorio. Con il visualizzatore i geodati possono essere facilmente caricati e visualizzati da chiunque abbia un computer e una connessione a Internet. È così possibile accedere a un vasto repertorio d’informazioni che riguardano il territorio nazionale nei suoi molteplici aspetti. Il progetto sCHoolmaps.ch rappresenta una feconda risorsa per scolari e docenti che si trovano a dover affrontare le sfide poste dalle innovazioni tecnologiche e dall’introduzione di nuovi approcci didattici.

Il progetto sCHoolmaps.ch

Con il progetto sCHoolmaps.ch, swisstopo sta promuovendo da cinque anni l’uso del geoportale nel sistema educativo svizzero attraverso il coinvolgimento

Nota

¹ *La geoinformazione in seno alla Confederazione – Il geoportale federale e i suoi molteplici temi*, opuscolo pubblicato dall’organo federale per la geoinformazione GCG (www.geo.admin.ch).



diretto di docenti e allievi nelle tre principali regioni linguistiche. Per la Svizzera di lingua italiana la fase esplorativa e sperimentale si è svolta nell'anno scolastico 2017/2018. I dati raccolti sono serviti per preparare un corso di formazione continua e accompagnare alcune classi in progetti didattici nei quali gli allievi hanno potuto interagire direttamente con il visualizzatore di carte map.geo.admin.ch.

La conduzione del progetto in Ticino è stata affidata alla SUPSI e ha visto coinvolti il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) e l'Istituto per la sostenibilità applicata all'ambiente costruito (ISAAC). I coordinatori del progetto, coadiuvati dal responsabile per la Svizzera italiana di swisstopo, hanno formato con i docenti e gli allievi una comunità allargata di insegnamento/apprendimento che, attraverso incontri regolari, ha potuto condividere, scambiare e raccogliere idee e sperimentazioni, così come valutare e pubblicare il materiale didattico sulla piattaforma ufficiale del progetto: sSchoolmaps.ch/it.

Fin dall'inizio la comunità di lavoro ha utilizzato il geoportale come strumento per affrontare temi e argomenti previsti nella normale programmazione scolastica senza che divenisse il fine unico delle sessioni di

lavoro al computer. Il ricorso al visualizzatore di carte è avvenuto quando si presentava la necessità di consultare ed elaborare i dati necessari all'avanzamento di progetti d'apprendimento più ampi e articolati. In virtù della rapidità di accesso alle informazioni e della relativa facilità di elaborare questi dati, il geoportale ha permesso di soddisfare i bisogni specifici delle classi di scuola elementare e media tenendo conto delle identità territoriali delle sedi.

Docenti e allievi sono stati gradualmente avviati all'uso delle funzioni di base e hanno in seguito sviluppato e intrapreso degli itinerari didattici originali, sullo sfondo di scenari che passano dalla dimensione locale a quella nazionale. A prescindere dalle classi di applicazione, il materiale didattico prodotto oltrepassa le barriere d'ordine scolastico e rappresenta una fonte d'ispirazione alla quale qualsiasi docente, di qualsiasi ordine e disciplina, è libero di attingere buone idee adattandole ai bisogni degli allievi di qualsiasi livello. La varietà e molteplicità degli approcci e dei temi trattati rende merito alla professionalità e agli stili d'insegnamento dei singoli docenti che hanno saputo integrare questo potente strumento nella loro prassi d'insegnamento senza forzature. Do-

Figura 1 – Il progetto Byke2school promuove l'uso della bicicletta per recarsi a scuola. Gli allievi si sono serviti del geoportale per tracciare e scegliere il percorso migliore, per questo hanno anche consultato il livello sugli incidenti stradali per individuare le zone più a rischio. Nell'immagine, un percorso elaborato dagli allievi nelle prime fasi di introduzione all'uso del visualizzatore di carte; nel riquadro, il commento del docente.



Figura 2 –
Le bambine e i bambini di terza elementare imparano a conoscere il loro quartiere. In questo esempio il docente ha creato un livello nuovo per aiutare la classe a visualizzare attraverso dei poligoni colorati le zone del quartiere con funzioni e servizi specifici, da confrontare con dei livelli analoghi preparati in precedenza dagli allievi.

po tre anni scolastici d'applicazione il progetto si presenta con i seguenti numeri:

- 18 docenti e più di 350 allieve/i coinvolte/i;
- 14 sedi scolastiche attive;
- 20 percorsi a progetto nei quali si è ricorso a map. geo.admin.ch (di cui 15 documentati);
- 120 ore lezione effettive;
- oltre 30 iscrizioni al corso di formazione continua nell'anno scolastico 2019/2020.

Inserimento del progetto nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

La prima fase del progetto sCHoolmaps ha coinciso con l'implementazione del nuovo Piano di studio nel sistema educativo ticinese. Uno dei fondamenti

del Piano di studio è quello di favorire un apprendimento interdipendente che trovi un senso nel mondo reale. A tale scopo sono stati identificati cinque ambiti di formazione generale tra i quali trovano spazio le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) e l'educazione per uno sviluppo sostenibile (ESS); quest'ultima con l'intento di preparare le future generazioni alle sfide che impongono di ponderare con estrema attenzione le azioni dell'essere umano sul pianeta Terra. La conduzione del progetto ha seguito e segue un approccio didattico centrato sulla trasversalità disciplinare, appoggiandosi sui temi e contesti della formazione generale. La progettazione didattica di sCHoolmaps ha voluto educare alla sostenibilità attraverso la scoperta, l'apprezzamento e il rispetto della

Terra a partire dalla conoscenza del territorio nazionale e ticinese visto nei suoi molteplici aspetti.

Le mappe sono il mezzo di comunicazione privilegiato della geografia, ma nel progetto sCHoolmaps.ch/it l'uso del geoportale voleva andare oltre questo utilizzo esclusivo, così da sfruttare una gamma di possibilità d'interazione con le rappresentazioni del territorio che permettesse un uso trasversale su molteplici fronti disciplinari e/o tematici.

I percorsi intrapresi per introdurre l'uso del geoportale dimostrano inoltre come sia possibile avvicinarsi alle nuove tecnologie in modo del tutto spontaneo, evitando noiose sessioni di 'alfabetizzazione' nelle quali gli allievi faticano a trovare un senso. Con map.geo.admin.ch le ICT entrano nelle aule per diventare uno strumento agile e potente per scoprire il mondo e ci si abitua a usarle senza timore di sbagliare, perché all'errore si può rimediare in tempi brevi e con la gratificazione immediata di aver imparato un trucco per ottenere dei risultati migliori.

Il geoportale strumento per apprendere

Allo stato attuale l'uso del geoportale in aula è fortemente condizionato dalle infrastrutture e dall'accesso a Internet: nelle aule 'normali' o di materia questo non è ancora possibile salvo qualche eccezione. Nelle scuole elementari si passa da sedi completamente sprovviste di computer (condizione questa che ha purtroppo pregiudicato la partecipazione di alcune scuole inizialmente interessate al progetto) alle sedi con una dotazione simile a quella delle scuole medie. La soluzione ottimale sarebbe, e forse lo sarà tra qualche anno, di accedere direttamente alle funzioni del geoportale da qualsiasi aula e in qualsiasi momento, senza per forza prevedere delle lezioni dedicate.

Nel corso del progetto gli ostacoli tecnici sono stati superati con una buona organizzazione delle fasi di lavoro e, talvolta, attraverso la collaborazione con le sedi meglio fornite che hanno messo a disposizione le loro attrezzature informatiche. Il successo delle attività proposte è stato all'inizio propiziato dalla possibilità di usare il computer in alternativa a carta e penna, dalla novità di usare le mappe digitalizzate e dalla soddisfazione nel riconoscere i luoghi del cuore nella modalità 'sfondo vista aerea'. In fase di valutazione dei progetti, più della metà degli allievi afferma di non aver incontrato particolari difficoltà e di aver apprezzato il lavoro al computer; altri, pur riconoscendo del-

le difficoltà, affermano che in ogni caso l'esperienza è stata interessante.

Nelle fasi iniziali è stato importante concedere il tempo necessario per far scoprire alcune funzioni del geoportale in modo autonomo.

L'attività d'iniziazione più ricorrente è stata quella di ricercare dei luoghi famigliari: dalla propria abitazione, alla scuola, alla casa di vacanza in montagna, ecc.

Il maggior coinvolgimento delle classi e i migliori esiti dei lavori al computer sono stati raggiunti quando si è arrivati a un giusto compromesso tra le azioni guidate e quelle lasciate alla libera iniziativa degli allievi, purché assistiti in caso di difficoltà. A questo scopo è stata data facoltà di trovare delle soluzioni per le procedure più frequenti a rischio d'errore e di risalire alla soluzione più adeguata con l'eventuale aiuto del docente. In alcuni momenti delle attività gli allievi non potevano evitare di farsi tentare dalla navigazione libera, i più abili nell'uso del computer hanno usato il geoportale in attività più spontanee dimostrando così di essersi appropriati in modo autentico delle informazioni e delle elaborazioni possibili, e di saperle usare, all'occorrenza, anche in attività d'apprendimento non formali o informali.

Molto intrigante, e a volte irresistibile sia per gli insegnanti sia per gli allievi, si è rivelata la funzione 'viaggio nel tempo'. Attraverso la rappresentazione delle cartine storiche è possibile osservare i cambiamenti intervenuti nel territorio svizzero a partire dal 1844: da un menu a tendina si scelgono le date desiderate e con la funzione 'confronta' si osservano all'istante i cambiamenti occorsi in una zona.

Il visualizzatore di carte non si limita a rappresentare il territorio e fornire dati su una molteplicità di aspetti e temi, ma permette agli allievi di elaborare delle mappe più personalizzate e specifiche, e questo grazie alla rubrica 'disegnare e misurare sulla mappa' (Figura 1). Queste sessioni di lavoro più creative hanno maggiormente coinvolto e impegnato gli allievi. In relazione all'uso creativo, il visualizzatore permette agli insegnanti di creare dei livelli nuovi ad uso delle classi e che soddisfino in modo specifico i bisogni legati a determinati percorsi di apprendimento (Figura 2).

Sviluppare il pensiero per un futuro sostenibile

Attraverso l'uso delle mappe digitalizzate l'allievo muove i primi passi per conoscere il pianeta Terra, passando con disinvoltura e rapidamente da una dimen-

sione locale, con una visione circoscritta ai luoghi del suo vissuto, a una dimensione sempre più ampia e globale. È una percezione visiva che si discosta dal punto di vista naturale dell'essere umano, vincolato alla proiezione orizzontale dello sguardo o alla staticità del rapporto di scala nelle mappe cartacee. Dall'alto la Terra è diversa e può essere scrutata nella sua complessità in modo più analitico, ma si rivela anche in quegli aspetti più inattesi e sbalorditivi che catturano la nostra immaginazione e ci mettono in una condizione di ammirazione meditativa; resta memorabile l'esclamazione di William 'Bill' Anders, membro nel 1968 della spedizione Apollo 8, alla vista della Terra dalla sua astronave: "Siamo venuti per scoprire la Luna e abbiamo scoperto la Terra". Questo stupore e questa meraviglia, benché mai dichiarati apertamente, hanno rappresentato una condizione di lavoro che ha animato in modo discreto le attività proposte, nelle quali gli allievi iniziano a conoscere e rispettare il pianeta che li ospita. L'osservazione dall'alto e lo studio dei territori nei quali viviamo rivelano una dimensione educativa che agisce in modo sommerso, quasi impercettibile all'inizio, che si rivela in tutta la sua funzione solo al termine dei percorsi educativi intrapresi.

Negli itinerari didattici un bilancio stabilisce cosa gli allievi abbiano implicitamente sviluppato nel considerare il territorio teatro delle loro escursioni virtuali. Dai bilanci emergono aspetti che sono propri ai modi di pensare e concepire l'ambiente per uno sviluppo sostenibile e che costituiscono l'essenza trasversale a tutti i percorsi didattici intrapresi nel corso del progetto:

- porsi delle domande e pensare in modo critico;
- esplorare il mondo muovendosi tra tradizione e innovazione;
- pensare in modo olistico;
- pensare in modo sistemico;
- pensare in modo creativo e propositivo.

Nelle sintesi delle attività svolte sono riproposti, in una formulazione specifica, gli aspetti più ricorrenti dei modi di pensare propri all'ESS e che sono stati attivati e sviluppati dagli allievi nel corso della attività didattiche (per maggiori dettagli si rimanda alla pubblicazione dei materiali). Si tratta dell'innescare di un processo di maturazione (più che di 'traguardo d'apprendimento') avviato nell'arco di poche lezioni dedicate al progetto e che solo attraverso la continuità dell'azione didattica potrà essere coltivato e portato a uno stato avanzato. La valutazione degli esiti della sperimentazione in questo ambito si è basata sui riscontri diretti ed estemporanei degli allievi, raccolti nel corso delle attività. Occorre precisare che, in ogni

caso, il processo di maturazione necessario per sviluppare queste capacità richiede molto più delle poche lezioni dedicate nei percorsi sperimentali di questo progetto. Al termine di questi percorsi educativi, le competenze specifiche all'ESS sono da considerare a un primo stadio di sviluppo.

In generale i riscontri delle applicazioni nelle classi confermano come il geoportale sia uno strumento didattico versatile, cui si può ricorrere per approfondire, chiarire e rappresentare meglio un'ampia gamma di argomenti previsti dai piani di studio.



Passato, presente e futuro dell'educazione civica in Ticino

Marcello Ostinelli, già docente e ricercatore di filosofia dell'educazione presso la SUPSI

Una questione controversa

L'educazione civica è un tema appassionante, ma è pure una questione controversa. Lo è da quando esiste la scuola pubblica. Un giudizio ponderato sullo stato presente di questo insegnamento dovrebbe esaminare la storia passata, che a molte di quelle dispute trovò possibili risposte. Deve però anche considerare le nuove sfide che questo insegnamento dovrà affrontare nel prossimo futuro per non lasciare impreparati gli allievi al loro compito di cittadini.

Controverse sono le definizioni di cittadino e di cittadinanza. Benché il riferimento teorico principale in materia sia tuttora *Cittadinanza e classe sociale* di Thomas Marshall, pubblicato nel lontano 1949, negli ultimi decenni la sua concezione della cittadinanza ha subito numerose critiche. Fa discutere perfino la sua definizione di cittadinanza come “uguaglianza umana fondamentale di appartenenza” (Marshall, 2002, p. 11). Essa riunisce in sé due elementi virtualmente in contrasto: l'uguaglianza umana fondamentale, cioè uno status politico-giuridico definito da alcuni diritti, e l'appartenenza a una comunità. La tensione tra i due elementi risulta evidente se si considera che l'uguaglianza umana, definita dai diritti, è un criterio potenzialmente inclusivo e universalistico; mentre l'appartenenza è esclusiva e particolaristica.

A maggior ragione è controverso il contenuto dell'educazione del cittadino. Poiché sottintende un'idea di buon cittadino, pone una questione normativa, rispetto alla quale sono possibili soluzioni diverse. Peraltro la discussione sull'educazione del cittadino è parte di una disputa più ampia. Da quando esiste la scuola pubblica la legittimità di taluni insegnamenti è stata infatti oggetto di contestazioni. L'insegnamento religioso è il caso più emblematico (Ostinelli, 2017). Oggi non c'è forse insegnamento nella scuola pubblica che possa ignorare la domanda di legittimità che proviene dalla società. Ciò vale anche per l'educazione civica (Ostinelli, 2020a).

Disaccordi ticinesi

Anche la scuola ticinese non è esente da dispute sull'insegnamento civico. Una di queste cadde nella seconda metà dell'Ottocento. Dopo le elezioni politiche del 1875 e del 1877, il governo passò dai liberali ai conservatori. Nella politica scolastica il governo conservatore (cosiddetto del Nuovo Indirizzo) sostituì l'obiettivo di educare l'allievo alle virtù civiche, come aveva au-

spicato Stefano Franscini (1985, p. 34, p. 134; 2014, p. 393), con quello di “cristianizzare la scuola” (Respini, 1889, p. 31). La scelta non piacque a una parte di coloro che allora si occupavano di scuola. Più di altri fu Brenno Bertoni che stigmatizzò l'“indifferenza”, perfino l'“ostilità” del governo conservatore verso l'educazione civica. Criticava il fatto che il governo volesse “escluderla dai programmi e ridurla per così dire ai minimi termini” (Bertoni, 1885, pp. 113-114). Le lezioni dedicate all'insegnamento civico furono infatti ridotte da due ore settimanali (prescritte nel curriculum del 1867, quando al governo stavano i liberali) a un'ora settimanale (nel 1879, durante il governo del Nuovo Indirizzo).

Che in Ticino anche in tempi recenti l'educazione civica abbia suscitato discussioni, vivaci e appassionante, lo prova il fatto che negli ultimi vent'anni essa sia stata l'oggetto di due iniziative popolari: quella che recava il titolo *Riscopriamo la civica nelle scuole* del 23 marzo 2000, il cui risultato fu l'introduzione nella Legge della scuola di un nuovo art. 23a che prescriveva che “nelle scuole medie, medie superiori e professionali devono essere assicurati l'insegnamento della civica e l'educazione alla cittadinanza”; più recentemente quella denominata *Educhiamo i giovani alla cittadinanza (diritti e doveri)* del 27 marzo 2013, che chiedeva l'introduzione di “una nuova materia” obbligatoria denominata “Educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia diretta” che “abbia un proprio testo e un proprio voto”.

Si può notare che le denominazioni dell'insegnamento utilizzate nelle due iniziative popolari sono diverse. In pochi anni la denominazione ufficiale della materia è cambiata. Anche la storia delle diverse denominazioni dell'insegnamento è in effetti un indizio del suo carattere controverso.

Ci sarebbe molto da dire su questa varietà di denominazioni (Ostinelli, 2016). La considerazione più rilevante riguarda la scelta tra istruzione ed educazione. È evidente che l'attribuzione alla scuola pubblica del compito di educare il cittadino e non soltanto di istruirlo la espone più facilmente a possibili contestazioni. È opportuno però precisare che l'attribuzione del compito di educare il cittadino non è in conflitto con la neutralità dell'insegnamento, prescritto dal cpv. 4 del già citato art. 23a. Qui si applica un criterio assodato. Per un verso l'educazione civica nella scuola pubblica è legittima purché si limiti a coltivare le virtù politiche

indispensabili alla conservazione di una società democratica. Per altro verso la scuola pubblica deve rispettare il fatto del pluralismo di concezioni comprensive ragionevoli della vita buona. È la tesi che le finalità della scuola pubblica (comprese quelle dell'educazione civica) debbano essere al tempo stesso educative e neutrali: sono educative in quanto perseguono i valori politici della convivenza civile; sono invece neutrali rispetto alle diverse concezioni comprensive ragionevoli della vita buona, siano esse religiose o secolari.

La verifica degli apprendimenti

Le iniziative cantonali sull'insegnamento civico hanno dato adito al sospetto che l'educazione civica non fosse adeguatamente considerata nella scuola pubblica ticinese. Se stiamo al rapporto pubblicato nel 2012 (Origoni, Marcionetti, Donati, 2012), il quadro dell'insegnamento civico non era allora soddisfacente.

È legittimo che la società chieda alla scuola un rendiconto del suo impegno effettivo nell'insegnamento prescritto. La richiesta venne posta già nell'Ottocento, quando entrò in vigore la Costituzione federale del 1874. L'art. 27 stabiliva infatti che "I Cantoni provvedono per un'istruzione primaria sufficiente". Fu proprio il criterio di un'istruzione primaria 'sufficiente' che consentì allo Stato federale di esercitare un minimo controllo sui risultati scolastici ottenuti in ogni Cantone. Ciò fu possibile grazie all'introduzione nel 1875 degli esami pedagogici delle reclute, che permisero di verificare anche le conoscenze civiche di base dei cittadini svizzeri. È indubbio che questi esami obbligarono i Cantoni a curare maggiormente l'insegnamento civico durante il periodo dell'obbligo scolastico, e nel corso degli anni i risultati ottenuti dai giovani soldati svizzeri migliorarono. Malgrado ciò, nei decenni successivi si manifestò una certa insoddisfazione per il contenuto dell'insegnamento civico.

Insegnamento separato o insegnamento integrato?

Lo prova la mozione depositata nell'aprile 1915 da Oskar Wettstein e da altri 17 deputati del Consiglio degli Stati con la quale si invitava il Consiglio federale "ad esaminare in che modo la Confederazione possa contribuire a rafforzare l'istruzione civica della gioventù svizzera".

La mozione diede la stura ad una vivace discussione sulle sorti dell'insegnamento civico. Il tema venne di-

scusso anche dalla Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), che nell'assemblea plenaria del 30 maggio 1916 si espresse a favore di un insegnamento che sapesse "risvegliare i sentimenti patriottici e sociali" e che non fosse limitato alla mera conoscenza di nozioni civiche¹. Proprio questo era anche il limite degli esami pedagogici delle reclute: potevano verificare le conoscenze apprese, ma non le attitudini civiche dei giovani cittadini svizzeri.

La CDPE auspicava inoltre che l'educazione civica sapesse "permeare l'insegnamento nella sua totalità"; ciò che avrebbe richiesto un insegnamento integrato della materia, anziché quello separato.

In Ticino la questione era all'ordine del giorno già da qualche anno, soprattutto per merito di Brenno Bertoni. Illustrando agli insegnanti le finalità del suo manuale di educazione civica (di cui si stamparono tra il 1906 e il 1958 ben undici edizioni)², li ammoniva "ad educare la coscienza dell'allievo, ad iniziarla ai sentimenti di solidarietà umana o di beninteso patriottismo, ad aprire il cuore all'amore della libertà, ad educarne il senso all'idea del dovere civico" (Bertoni, 1906, pp. III-IV). Più che le "nozioni esatte intorno all'organizzazione dei pubblici poteri", importava "l'educazione del sentimento civico" (Bertoni, 1916, p. III). A questo risultato possono contribuire tutte le discipline di studio, a cominciare dalla storia e dall'italiano; molto meglio di una "materia speciale", separata dalle altre e con un suo voto distinto (Bertoni, 1897).

Patriottismo geloso o patriottismo mite?

Bertoni aveva sostenuto come molti altri l'idea di un'educazione patriottica. Sosteneva però anche l'educazione del sentimento di solidarietà umana. Erano obiettivi conciliabili?

Fu Rousseau a sostenere in piena età dei Lumi la tesi che patriottismo e sentimento di umanità sono "due virtù tra loro in contrasto" perché "lo spirito patriottico è così esclusivo che ci spinge a guardare chiunque non sia uno dei nostri concittadini come uno straniero e quasi come un nemico"³. Aveva ragione Rousseau a credere che il patriottismo sia una forma di lealtà gelosa verso la patria, che non ammette obblighi morali nei confronti degli stranieri e che collide con la solidarietà umana? L'educazione patriottica è necessariamente nazionalistica?

In verità il patriottismo non è necessariamente geloso. C'è anche un patriottismo mite, il "beninteso patriotti-

Note

¹ Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung betreffend die Beteiligung des Bundes an den Bestrebungen für die Förderung der nationalen Erziehung (vom 3. Dezember 1917), *Schweizerisches Bundesblatt*, 1917, 51, p. 751.

² Pubblicato dapprima con il titolo di *Lezioncine di civica* (in cinque edizioni tra il 1906 e il 1929); poi con quello di *Frassineto. Letture di educazione civica* (in sei edizioni tra il 1932 e il 1958).

³ Per i riferimenti bibliografici alle opere di Rousseau e per una più ampia analisi della sua concezione dell'educazione del cittadino, mi permetto di rinviare a Ostinelli, 2014 e Ostinelli, 2020b.

smo” che Brenno Bertoni avrebbe voluto che caratterizzasse l'educazione civica nella scuola pubblica ticinese. Esso non si oppone alla solidarietà umana.

Il patriottismo mite è infatti un sentimento di amore per i propri compatrioti che non richiede di considerare lo straniero “quasi come un nemico”. L'argomento che giustifica moralmente questa forma mite di patriottismo asserisce che si impara a rispettare gli esseri umani rispettando delle persone particolari. Il patriottismo costituirebbe insomma un momento intermedio di un processo di apprendimento morale che interessa dapprima le persone più vicine (come i membri della propria famiglia e gli amici intimi), che si volge poi anche ai propri compatrioti e che si estende per finire all'intera umanità. Per il patriottismo mite l'esistenza di obblighi speciali verso i propri concittadini non esclude l'esistenza di doveri morali universali nei confronti del resto dell'umanità. Il patriottismo mite ha pertanto il suo posto nell'educazione del cittadino: non è il traguardo dell'educazione civica, ma una tappa verso la pratica del sentimento di umanità.

La dimensione cosmopolitica della cittadinanza

Educare ai doveri che ogni cittadino ha nei confronti di ogni essere umano, anche quando non si tratta di un suo concittadino, è la sfida più impegnativa che l'educazione civica dovrà affrontare nel futuro immediato. La dimensione cosmopolitica della cittadinanza è il tema di un'influente tradizione filosofica e giuridica, costituitasi con le opere di Cicerone, di Grozio e di Kant: “il punto di partenza obbligato per qualsiasi riflessione sulla moralità in un'epoca di globalizzazione” (Nussbaum, 2019, p. 209), all'origine di molte questioni discusse dai teorici contemporanei del cosmopolitismo (Taraborrelli, 2011). Secondo il cosmopolitismo ogni essere umano ha dei doveri di giustizia nei confronti di ogni suo simile, si tratti di un suo concittadino oppure di uno straniero. È da questa nobile tradizione di pensiero che ricaveremo alcune nuove finalità e alcuni nuovi contenuti dell'educazione civica del futuro. La rilevanza attuale di questa dimensione cosmopolitica della cittadinanza ci è imposta dalle situazioni di emergenza che stanno segnando su scala planetaria la società. Mi riferisco qui all'emergenza sanitaria causata dal Covid-19; all'emergenza ambientale causata dal mutamento climatico; e all'emergenza migratoria causata dalle guerre e dalla povertà in molte regioni del mondo.

Sono emergenze che non possono più essere affrontate soltanto con gli strumenti politici e giuridici di cui dispongono i singoli Stati, ma che richiedono delle scelte concordate su scala planetaria. Ci impongono di riconoscere che ogni cittadino non è soltanto membro di uno Stato, ma è parte della più vasta società mondiale. Esse richiedono di declinare in modo nuovo il concetto di cittadinanza. L'uguaglianza umana di appartenenza di cui scriveva Thomas Marshall a metà del secolo scorso acquista oggi un significato nuovo, quando sia declinata entro la cornice delle emergenze planetarie con le quali l'umanità è oggi confrontata.

Le situazioni di emergenza sanitaria, climatica e migratoria ci obbligano a considerare infatti che c'è un'appartenenza più fondamentale di qualunque altra. Essa si fonda sulla nostra comune umanità. Perciò “l'uguaglianza umana fondamentale di appartenenza” significa oggi qualcosa di diverso e di molto più impegnativo di ciò a cui pensava Marshall. Si tratta di una cittadinanza che è sempre ancora costituita di diritti, ma che richiede anche nuovi doveri. Siamo ancora cittadini di un singolo Stato, ma siamo anche, inequivocabilmente, cittadini del mondo, con alcuni obblighi morali nei confronti anche di chi vive al di là delle nostre frontiere. Dopo l'esperienza delle emergenze sanitarie, ambientale e migratoria questa dimensione cosmopolitica della cittadinanza è oggi molto più evidente che in passato.

L'educazione civica non ne resterà immune. Non solo dovrà insegnare quale sia il senso ‘beninteso’ del patriottismo mite, mostrando le conseguenze deleterie di quello geloso. Dovrà pure educare le nuove generazioni a questa dimensione cosmopolitica della cittadinanza, affinché esse apprendano a vivere in una società in cui verosimilmente i loro diritti e i loro doveri non saranno più soltanto quelli deliberati entro i confini nazionali. Insomma, anche nel prossimo futuro l'educazione civica rimarrà verosimilmente un tema appassionante non meno di una questione controversa.

Bibliografia

- Bertoni, B. (1885). *Sull'istruzione civica. L'Educatore della Svizzera italiana*, 27, pp. 37-42, 49-53, 85-88, 97-100, 113-117.
- Bertoni, B. (1897). *Ai signori Maestri ed alle signore Maestre* [Circolare del 21 settembre 1897]. Bellinzona.
- Bertoni, B. (1906). *Lezioncine di civica*, [1ª edizione]. Lugano: Arnold editore.
- Bertoni, B. (1916). *Lezioncine di civica*, IV edizione. Bellinzona: Salvioni.
- Franscini, S. (1985). *Per lo sviluppo dell'istruzione nel Cantone Ticino*, a cura di C. G. Lacaïta. Caneggio: Stamperia della Frontiera.
- Franscini, S. (2014). *Sullo stato della pubblica istruzione nel Cantone del Ticino [1833]*. In: *Scritti giornalistici 1824-1855*, a cura di F. Mena. [Bellinzona]: Edizioni dello Stato del Cantone Ticino.
- Marshall, T. H. (2002). *Cittadinanza e classe sociale*. Roma-Bari: Laterza (ed. orig. 1949).
- Nussbaum, M. (2019). *The Cosmopolitan Tradition. A Noble but Flawed Ideal*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Origoni P., Marcionetti J., Donati M. (2012). *Cittadini a scuola per esserlo nella società. Rapporto sulla valutazione del potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole ticinesi*. Locarno: SUPSI.
- Ostinelli M. (2014). *Rousseau e l'educazione del cittadino. Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 3, 1, pp. 165-184.
- Ostinelli M. (2016). *L'educazione civica in Ticino. Dai catechismi civici a Frassineto*. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 23, pp. 81-103.
- Ostinelli M. (2017). *L'insegnamento delle religioni nella scuola pubblica. Dai principi all'applicazione*. *Notizie di Politeia*, 33, 127, pp. 38-48.
- Ostinelli M. (2020a). *La legittimità dell'educazione alla cittadinanza. Questioni filosofiche. Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 42, 1, pp. 23-45.
- Ostinelli M. (2020b). *Educare l'uomo o il cittadino? Un esame critico della concezione dell'educazione di Rousseau*. In: Ostinelli, M. (a cura di). *Modernità, scienza e democrazia*. Roma: Carocci, pp. 51-68.
- Respini, G. (1889). *Ex-operibus. Il Ticino liberale-conservatore giudicato dalle sue opere*. Bellinzona: Tipografia cantonale.
- Taraborrelli, A. (2011). *Il cosmopolitismo contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza.



Quiz bici per inventori creativi

Crea un quiz con la classe sul tema ciclismo e vinci uno dei 18 Reka-Check del valore di CHF 300.- ciascuno.

Vai al concorso: concorso.upi.ch.

Concorso
Ciclo 3



In salute tutti insieme!

Cilgia Caratsch, direttrice dei programmi per l'Istituto internazionale dei diritti dei bambini (IDE)

I diritti dei bambini a scuola

Come ogni anno l'Istituto internazionale dei diritti dei bambini (IDE) mette gratuitamente a disposizione degli insegnanti della scuola dell'obbligo una serie di schede pedagogiche che aiutano a sensibilizzare gli allievi sul tema dei diritti dei bambini.

Le attività di quest'anno si concentrano sui diritti dei bambini e sulla salute. Gli allievi sono quindi invitati a scoprire, attraverso un approccio trasversale e multidisciplinare, la nozione di salute come previsto dall'articolo 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia (CDI). Un approccio che tiene conto non solo delle componenti fisiche e psichiche, ma anche di quelle sociali ed economiche, in quanto il tenore di vita e l'istruzione hanno un impatto diretto sulla garanzia di una buona salute e sull'accesso alle cure. In particolare, la nostra salute è strettamente legata alla qualità dell'ambiente in cui viviamo: per vivere in buona salute, gli esseri umani hanno bisogno di un ambiente sano.

La Convenzione sottolinea che tutti i bambini hanno il diritto di godere del migliore stato di salute possibile. Le schede didattiche si propongono quindi di far conoscere la convenzione agli allievi e agli insegnanti svizzeri. Allo stesso tempo, le schede affrontano il concetto di salute e tengono conto della pluralità dei profili: il bambino disabile, il bambino di un altro Paese, il bambino con difficoltà di apprendimento, socialmente isolato o discriminato a causa del suo orientamento sessuale.

Ampia varietà di attività

Presentando attività pedagogiche adattate a ciascuno dei tre cicli della scuola dell'obbligo, le schede affrontano il diritto alla salute: di cosa ho bisogno per garantire la mia salute fisica, psichica, sociale, ambientale? La salute è una realtà per tutti? Che cosa accade ai bambini figli di migranti o con bisogni speciali? Qual è l'impatto del genere sull'equità in termini di salute? E così via. I mandala, i racconti brevi o la versione semplificata e illustrata della CDI sono supporti che permettono di aiutare gli allievi, individualmente o in gruppo, a capire il significato dei loro diritti praticandoli.

Obiettivi e competenze

Gli obiettivi di apprendimento delle attività proposte sono in linea con i vari piani di studio esistenti, e contribuiscono alla formazione generale prevista dal Plan d'Etudes Romand (PER), dal Lehrplan 21 (LP21) e dal

Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PDS). In particolare, le attività proposte favoriscono il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- sviluppare la conoscenza di sé (fisica, intellettuale, affettiva e sociale) per agire e fare scelte personali;
- prendere coscienza delle varie comunità e sviluppare un atteggiamento di apertura verso gli altri e di responsabilità come cittadino/a;
- diventare consapevoli della complessità e delle interdipendenze e sviluppare un atteggiamento responsabile e attivo verso lo sviluppo sostenibile.

Inoltre, le varie attività consentono lo sviluppo di diverse capacità trasversali, come la collaborazione, la comunicazione e l'approccio riflessivo.

Le schede propongono una metodologia che aspira a stimolare e dare libero sfogo alle parole dei bambini e che si adatta alla loro età, mescolando il gioco e la riflessione di gruppo. L'insegnante funge da guida tra il mondo dei bambini e la società, con i suoi codici di partecipazione. La gamma di attività mira a rendere i diritti dei bambini più presenti attivamente nella loro vita quotidiana e, al contempo, invita e allena ogni bambino a:

- costruire un'opinione personale;
- comunicare un punto di vista e argomentare;
- riflettere sui propri pregiudizi;
- esprimersi in modo equilibrato;
- rispettare gli altri nelle loro differenze e imparare a vivere insieme.

L'obiettivo generale del progetto è quindi quello di promuovere e mettere in pratica in ambito scolastico la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e, in particolare, i diritti di partecipazione. L'obiettivo rispecchia le raccomandazioni rivolte alla Svizzera dal Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia nel febbraio 2015 in merito alla necessità di sviluppare appositi programmi di formazione rivolti a tutti i professionisti che lavorano con e per i bambini.

Dal suo lancio nel 2000, questo progetto è guidato dall'Istituto internazionale per i diritti del bambino, in collaborazione con diverse organizzazioni non governative che si occupano di protezione e difesa dei diritti dell'infanzia in Svizzera. La collaborazione mira a sensibilizzare gli insegnanti e gli allievi sul tema dei diritti del bambino attraverso la distribuzione di materiale pedagogico gratuito e un'offerta formativa per il personale docente. I supporti didattici sono prodotti in



Tematiche affrontate dai materiali didattici di childsrigh.org.

modo differenziato per ogni ciclo della scuola dell'obbligo e adattati in base alle regioni linguistiche, ossia la Svizzera romanda, italiana e tedesca, in linea con le azioni coordinate da [éducation21](http://education21.ch) e IDE (sostenute finanziariamente dall'Ufficio federale delle assicurazioni sociali). Dal 2020, il materiale pedagogico è disponibile anche in romancio.

Tutte le schede sono classificate a seconda del tema che affrontano: il bullismo nelle scuole, la libertà di espressione, la partecipazione e la cittadinanza partecipativa, l'ambiente, l'educazione, la convivenza attraverso la diversità e l'integrazione e la divulgazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia. Tutti gli Stati che hanno ratificato questa Convenzione sono tenuti a riferire regolarmente in merito ai progressi compiuti nella sua attuazione, a livello legislativo e istituzionale e nelle prassi professionali. La Svizzera sarà oggetto d'esame nel 2021. Tale esame è preceduto dal ricevimento del parere di una delegazione di bambini e da un rapporto redatto dalle ONG riunite sotto l'egida della Rete svizzera diritti del bambino (www.netzwerk-kinderrechte.ch).

La scheda pedagogica sulla salute è stata concepita anche per essere utilizzata in attività di sensibilizzazione extrascolastiche, come eventi culturali o educativi (mediazione culturale per il pubblico giovane durante i

festival sui diritti umani, uscite a teatro, workshop di gruppo), o anche campi estivi a tema.

Il materiale è disponibile gratuitamente in francese, tedesco, italiano e romancio sul sito web dell'IDE al seguente indirizzo: childsrigh.org.



Le informazioni relative alla settimana di progetto e al concorso si trovano su www.swissmilk.ch/scuola

SETTIMANA SPECIALE «FRESCO IN TAVOLA»

Programma delle lezioni

Gli allievi apprenderanno molte cose interessanti sulla lavorazione, la preparazione e il consumo di prodotti agricoli di ogni tipo, con un'attenzione particolare dedicata al latte e ai latticini.



Materiale didattico e ausili per preparare le lezioni

I contenuti di «Fresco in tavola» sono conformi al Piano di studio per la scuola dell'obbligo. In funzione del ciclo di studi e del giorno della settimana, su www.swissmilk.ch/scuola sarà disponibile una selezione di materiale didattico e di ausili per preparare le lezioni.



Apprendere con tutti i sensi

All'inizio della settimana, gli allievi si immergono nella vita quotidiana di una famiglia contadina, visitando un'azienda oppure seguendo, in classe, la presentazione di alcuni ritratti di agricoltori. Nei giorni seguenti scopriranno man mano diversi prodotti agricoli, le sostanze nutritive che contengono, i metodi di coltivazione e di allevamento, e anche quelli di trasformazione e di conservazione.

Flessibile e modulare

Il materiale didattico e gli ausili della settimana speciale «Fresco in tavola» sono riuniti in moduli, utilizzabili anche per singole lezioni, attività di laboratorio o escursioni. I docenti decidono liberamente come svolgere il programma.



Concorso «Meno è meglio!»

Partecipi con la sua classe al concorso «Meno è meglio!» e presenti un progetto per ridurre lo spreco di cibo. In palio un buono di 500 franchi per la visita di un'azienda agricola.



Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori responsabili

Claudio Biffi, Roberto Falconi

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
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

