



SUFFP

SCUOLA UNIVERSITARIA
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE



Conferenza della Svizzera italiana
per la formazione continua degli adulti

Voci ed esperienze dalla maturità professionale

Tra saperi disciplinari e mondi professionali

Idee per
l'innovazione
nella
formazione
professionale

Quaderno
4



I *Quaderni Idee per l'innovazione nella formazione professionale* nascono su iniziativa della Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP) e della Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti (CFC) con un triplice intento.

In primo luogo, raccogliere i testi delle conferenze aperte al pubblico promosse dalle due istituzioni nell'ambito del ciclo di conferenze *Un'officina delle idee: incontri per l'innovazione nella formazione professionale*, mirati a promuovere occasioni di scambio sui grandi temi dell'attualità e i loro risvolti sull'economia, sulla formazione e sulla società.

In secondo luogo, mettere a disposizione uno spazio dove condividere risultati di ricerca, spunti di riflessione e materiali prodotti nel quadro delle attività di formazione e ricerca dalle due istituzioni coinvolte, offrendo una cassa di risonanza ad attività innovative e sperimentali i cui confini, per i temi, le metodologie, le prospettive sviluppate, meritano di essere divulgati.

In terzo luogo, i Quaderni vogliono offrire anche ad altre istituzioni formative attive sul territorio una piattaforma grazie alla quale dialogare su temi di comune interesse, favorendo in questo modo la messa in comune di esperienze e pratiche significative da cui la formazione professionale possa trarre giovamento.

La Redazione

Voci ed esperienze dalla maturità professionale

Tra saperi disciplinari e mondi professionali

Indice

Introduzione	3
Francesco Galetta	
Parte 1	
Riflessioni sulla maturità professionale	6
1.1 Il ruolo dei saperi disciplinari nelle formazioni di “maturità”	7
Rosario Talarico	
1.2 Insegnare nei percorsi di maturità professionale. Un’indagine esplorativa sul punto di vista degli e delle insegnanti	16
Christian Fiorillo, Francesco Galetta, Chiara Piccini	
Parte 2	
La maturità professionale e il rapporto con i saperi disciplinari	32
La maturità professionale in dialogo con le professioni	
2.1 Il gelso e la sua mora: dal sapore al sapere (e ritorno)	33
Georgia Fioroni	
2.2 La proposta di un <i>menù</i> per gustare il bello della materia e il bello oltre la materia	45
Arno Gropengiesser	
2.3 Un dialogo tra storia e grafica: creare legami interdisciplinari nell’insegnamento della storia	61
Daniela Delmenico	
2.4 Testimonianze didattiche degli insegnanti di maturità professionale (workshop)	68
Nicole Minoretti	
Parte 3	
Lingue seconde e insegnamento bilingue	76
3.1 La formazione bilingue alla Scuola cantonale di commercio	77
Christian Fiorillo, Walter Benedetti	
3.2 L’esperienza didattica di un approccio all’insegnamento bilingue	80
Mauro Inselmini	
Parte 4	
Note sugli autori	84
Lista autori e autrici principali	85

Introduzione

Francesco Galetta

La formazione di maturità professionale caratterizza ormai da una trentina d'anni il sistema formativo svizzero e contribuisce a rinforzare la necessaria e per certi versi inevitabile relazione tra saperi professionali e saperi cosiddetti di cultura generale. Lo spazio formativo si dimostra così aperto, offrendo la possibilità alle persone in formazione di muoversi *nelle* filiere formative e *tra* le filiere formative in funzione dei propri desideri, dei propri interessi e delle proprie inclinazioni personali. Questa apertura, assolutamente benvenuta sul piano politico e istituzionale, costituisce per i e le docenti delle scuole professionali una sfida a più livelli. In ogni ordine e grado scolastico, svolgere la professione dell'insegnante significa sapersi destreggiare sul piano disciplinare, sul piano pedagogico e sul piano didattico, ma – forse più che altrove – nei contesti di insegnamento della maturità professionale questa sfida si rivela particolarmente complessa. Più complessa rispetto alle sfide che affrontano sia i e le docenti di materie professionali nella formazione professionale di base, sia i e le docenti delle scuole medie superiori. I primi sono saldamente ancorati alla pratica professionale e alle competenze che questa richiede, i secondi si riferiscono con una certa sicurezza al mondo dei saperi disciplinari codificati e della preparazione accademica. Insegnare nella maturità professionale significa invece confrontarsi con una realtà più articolata e segnata da una pluralità di intenti. Formare un abile professionista e al contempo dotare la persona in formazione di un solido bagaglio culturale è – nella concreta pratica d'insegnamento – operazione tutt'altro che scontata.

Da qualche anno a questa parte, la SUFFP di Lugano si confronta con regolarità e intensità alla formazione abilitante dei e delle docenti di materie della maturità professionale, avendo così il privilegio di poter osservare e condividere le esigenze e le sfide peculiari di questo pubblico. Forte di questo osservatorio, nel corso del 2022, il Dipartimento della formazione ha voluto lanciare un progetto esplorativo che potesse appunto rilevare le specificità dell'insegnamento in maturità professionale in Ticino, per trarne elementi di riflessione a beneficio sia dello sviluppo dei cicli di formazione abilitante degli insegnanti di maturità professionale sia, più complessivamente, del sistema di formazione professionale nel suo insieme.

Una giornata di studio sul tema è stata svolta nella primavera del 2023 presso la Scuola cantonale di commercio di Bellinzona e ha coinvolto insegnanti, dirigenti scolastici e funzionari addetti ai lavori nell'ambito della maturità professionale. Alcune e alcuni insegnanti delle scuole professionali ticinesi hanno presentato e discusso significative esperienze didattiche di cui si vuole rendere conto in questo numero. Sono tre gli aspetti su cui è stata focalizzata l'attenzione: la maturità professionale e il rapporto con i saperi disciplinari; la maturità professionale e il dialogo con le professioni; il ruolo delle lingue seconde e l'insegnamento bilingue.

La maturità professionale e il rapporto con i saperi disciplinari

Se è vero che sapere e sapore condividono una stessa origine, allora i saperi scolastici classicamente intesi devono poter aver una bontà, un gusto, una bellezza che facciano da leva all'apprendimento. Come si articola, nelle materie di maturità, il rapporto alle discipline di riferimento? Quali sono, nell'insegnamento della MP, le diverse concezioni di “sapere” e

di “conoscenza” che vengono mobilitate dagli e dalle insegnanti? Come si articolano queste diverse concezioni con le finalità perseguite? Quale traduzione didattica si osserva o si auspica? Quali sono i rischi che caratterizzano il lavoro di trasposizione didattica nelle filiere di maturità professionale, in termini di saperi e logiche disciplinari?

La maturità professionale in dialogo con le professioni

Gli insegnanti della MP faticano talvolta ad aprirsi al contesto professionale del proprio pubblico. Tuttavia, proprio per le caratteristiche del pubblico e del contesto di riferimento, l'insegnamento può aumentare in efficacia quando i contenuti disciplinari sono in condizione di dialogare con una realtà professionale concreta, quando i saperi affrontati sono adeguatamente e ragionevolmente collegati all'esperienza, alla pratica e alle ambizioni professionali delle persone con cui si lavora. Inoltre, lo stesso sviluppo della competenza professionale può essere corroborato attraverso una maggiore integrazione tra materie di maturità e realtà professionale. Quali sono i benefici di un dialogo tra saperi disciplinari e professioni, nell'una e nell'altra direzione? Come, quando e in che misura favorire questo dialogo?

Lingue seconde e insegnamento bilingue

Proprio per l'apertura delle opportunità formative e di carriera che la maturità professionale vuole rinforzare, lo sviluppo delle competenze nelle lingue seconde costituisce un importante tassello su cui le istituzioni formative investono. L'insegnamento bilingue, “bili”, rappresenta un approccio che merita di essere presentato e interrogato e che da qualche tempo trova viepiù spazio nella formazione professionale ticinese.

Struttura del numero

Questo numero dei *Quaderni* riunisce otto contributi che esplorano diverse dimensioni dell'insegnamento nella maturità professionale. Una prima parte della rivista è dedicata ad alcune riflessioni generali sulla formazione e sulla maturità professionale, così da definire i contorni della problematica affrontata. Rosario Talarico riflette sul rapporto tra saperi disciplinari e formazione, interrogandosi sul ruolo delle materie umanistiche e sul loro valore nell'attuale contesto educativo e sociale. Christian Fiorillo, Francesco Galetta e Chiara Piccini presentano un'indagine esplorativa sul punto di vista degli e delle insegnanti della maturità professionale, evidenziando sfide, priorità e prospettive per una formazione che sappia integrare una necessaria preparazione agli studi superiori con un adeguato ancoraggio alle pratiche professionali di riferimento.

Una seconda parte del numero dedica invece spazio ad alcune testimonianze didattiche, capaci di stimolare l'azione di chi quotidianamente insegna nelle scuole di maturità, certamente consapevoli delle sfide, ma con la convinzione di poter suscitare la curiosità e la voglia di imparare delle persone in formazione.

Georgia Fioroni condivide l'esperienza didattica dell'insegnamento dell'Italiano nelle classi di maturità professionale, focalizzando l'attenzione su tre percorsi didattici sperimentati in aula. Sono illustrate strategie volte ad accendere la curiosità delle persone in formazione, permettendo loro di *assaporare* la materia trattata.

Arno Gropengiesser presenta una serie di esercizi di matematica proposti a un pubblico di studenti liceali, ma coerenti in buona parte con il programma quadro federale della Maturità professionale. L'eserciziario

è costruito con lo scopo di rendere affascinante, curiosa e bella una materia troppe volte associata all'insuccesso scolastico di allieve e allievi.

Daniela Delmenico – docente di Storia – e Nicole Minoretti – docente di Tecnica e Ambiente – esplorano il dialogo tra maturità professionale e contesti professionali, proponendo strategie per integrare i saperi disciplinari con le realtà lavorative degli studenti. Entrambe sono insegnanti presso il Centro scolastico per le industrie artistiche di Lugano (CSIA).

L'ultima parte è infine dedicata a un'apertura sul ruolo dell'apprendimento delle lingue seconde, con uno sguardo particolare sull'insegnamento bilingue. La Scuola cantonale di commercio di Bellinzona è in questo senso pioniera e il suo direttore, Walter Benedetti, ne rende conto in un'intervista. Sono ormai relativamente numerose le esperienze di insegnamento bilingue nei centri professionali del cantone. Mauro Inselmini – insegnante di Economia e Diritto – descrive una sua esperienza d'insegnamento presso la Scuola d'arti e mestieri di Bellinzona.

L'auspicio è che i contenuti qui presentati possano offrire spunti per pratiche di insegnamento coerenti con il loro contesto, ma anche per aprire uno spazio di discussione che ci auguriamo possa proseguire. Dal canto nostro, ci impegneremo a trovare le occasioni opportune per rilanciare il discorso e contribuire alla riflessione, consapevoli del ruolo che la nostra istituzione può svolgere in questo senso.

Parte 1

Riflessioni sulla maturità professionale

1.1 Il ruolo dei saperi disciplinari nelle formazioni di “maturità”

Rosario Talarico

Avvertenza

Non ho quasi mai avuto l'occasione di insegnare nel settore della formazione professionale; non posso quindi vantare particolari esperienze in questo ambito. Per la maggior parte della mia carriera lavorativa ho insegnato Italiano e Storia nelle scuole medie e Storia nei licei cantonali. Lo sguardo sul tema della giornata di studio è influenzato, forse condizionato, da questa particolare prospettiva, l'insegnamento cioè di una disciplina afferente alle scienze umane.

Quelli che seguono sono quindi solo alcuni spunti di riflessione, forse soprattutto dubbi, interrogativi o problematizzazioni. Ho selezionato testimonianze, fatto riferimento a voci e citazioni di autori diversi nella speranza di riuscire a tessere una trama coerente e di proporre dei contributi al dibattito, che spero possano essere di qualche utilità.

Un dualismo formativo?

Nella locandina di presentazione della giornata di studio si pone subito una questione centrale: “formare un professionista e al contempo dotare la persona in formazione di un solido bagaglio culturale” e si precisa che questa è un'operazione tutt'altro che scontata.

Verso la metà degli anni Novanta del secolo scorso, ho avuto l'opportunità di tenere un corso di cultura generale al Dipartimento Informatica e Elettronica (allora si chiamava così) della SUPSI. Il direttore che mi aveva contattato aveva posto la questione in questi termini: qui formiamo studenti molto abili a riprodurre fedelmente il suono, ma non sono in grado di capire la qualità di esecuzione del brano musicale, non si interrogano su chi sia il compositore o quando ha realizzato la sua opera. Si attendeva quindi una sensibilizzazione culturale che andasse oltre il dato puramente tecnico.

Dopo quell'esperienza di insegnamento, gli studenti mi hanno confessato che trovavano interessanti le lezioni svolte, forse pure coinvolgenti, ma che non ne vedevano tuttavia l'utilità e lamentavano il fatto che nel poco tempo a disposizione dovevano studiare per materie più importanti, impegnative e anche selettive.

Mi è parso di trovarmi confrontato con un dualismo formativo, forse addirittura una schizofrenia, che si manifestava attraverso la scissione netta tra un insegnamento rivolto alla persona e alla crescita culturale, sociale e civica e un altro votato alla professione. Credo che oggi sia forte il rischio, come ha osservato Fabio Camponovo, di scivolare verso una “contrapposizione insensata tra due estremi parodistici: da un lato quello di un sapere contemplativo e speculativo, dall'altro quello di un sapere funzionale e comportamentale”. E tale questione rinvia alla più generale domanda: “quale persona-allievo vogliamo crescere per affrontare le sfide del futuro?” (2023, p. 20).

Questa divaricazione, che purtroppo temo si stia approfondendo, può essere colta anche dal confronto di due documenti. La Legge della scuola del 1990 insiste sullo sviluppo della persona e la trasmissione di valori condivisi come finalità fondamentali dell'istituzione. Attingiamo liberamente dall'articolo 2 dove si afferma che la scuola promuove “lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di

libertà”; educa alla “scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese”; alla “pace, al rispetto dell’ambiente e agli ideali democratici”; opera per riconoscere “il principio di parità tra uomo e donna” e per correggere “gli scompensi socio-culturali” (Legge della Scuola, 1990).

Di ben diverso tenore il Piano strategico per lo sviluppo economico del Cantone - Ticino 2023, proposto dall’ Associazione Industrie Ticinesi (AITI). Alla voce “capitale umano e formazione scolastica, professionale e accademica” si raccomanda, già per il settore dell’obbligo scolastico, di “diffondere la conoscenza dell’economia ticinese e della cultura d’impresa”; di “aumentare le competenze digitali e le competenze nelle materie scientifiche a livello scolastico e professionale”; di migliorare l’offerta di percorsi di studio orientati “verso la formazione tecnica”; di completare al più presto la “digitalizzazione delle sedi scolastiche e delle modalità d’insegnamento”; di potenziare lo studio di tedesco e inglese e sviluppare “le competenze personali dei giovani che saranno richieste nel mondo del lavoro”, come capacità di adattamento, responsabilità e disciplina, curiosità e spirito critico, capacità di lavorare su progetti e in team (pp. 20-29).

E la recente ipotesi, formulata dal presidente della stessa associazione, di insegnare nozioni di meccanica, informatica o elettronica già alle elementari, così “si farebbe capire ai giovani [cioè ai bambini] cos’è questo mondo che oggi non conoscono” (LaRegione, 14.09.24, p. 4), conferma una tendenza che personalmente trovo assai inquietante.

Queste richieste, fortemente sbilanciate verso competenze tecnico-specialistiche a scapito di un’educazione olistica, come suggerisce invece il testo di legge del 1990, sono la manifestazione evidente delle pressioni esercitate dal mondo economico, dalle esigenze del mercato e dalla “cultura” di impresa che mirano a pervadere o monopolizzare il panorama formativo. Verrebbero pertanto marginalizzate altre finalità culturali, sociali, civiche fondamentali e probabilmente “utili” anche al mondo economico e professionale, se si adottasse uno spirito più lungimirante.

Quali sono quindi il ruolo e la funzione dei saperi disciplinari, e nel mio particolare caso quelli afferenti alle materie umanistiche, in tale contesto? Quale valore formativo viene loro oggi ancora riconosciuto? E come conciliare o far interagire in modo armonioso la dimensione professionale con la dotazione di un bagaglio di cultura generale?

Permane in chi scrive la sgradevole impressione che oggi i saperi applicativi, ritenuti utili e spendibili e pure facilmente misurabili e valutabili, stiano colonizzando il mondo formativo. Messi invece ai margini quelli di cui si fatica, in una visione invero piuttosto miope, a cogliere il senso e l’efficacia. In una società in rapida e incessante trasformazione le materie ritenute “importanti”, che “servono davvero”, rivendicano spazio e legittimità in un panorama educativo già molto gremito e spesso questo spazio è accordato a detrimento delle discipline di studio giudicate poco o per nulla performanti nel *mare magnum* dell’innovazione, della digitalizzazione, della concorrenza e della competizione. Siamo probabilmente avviati verso il declino della scuola umanistica.

Per quanto riguarda la disciplina che ho insegnato, i gridi di allarme volti a denunciare le insidie di un suo progressivo indebolimento si sono in questi anni moltiplicati. Si pensi, per limitarsi a un solo esempio tra i molti, al manifesto *La storia è un bene comune* lanciato nel 2019 dallo storico Andrea Giardina, dalla senatrice a vita Liliana Segre e dallo scrittore Andrea Camilleri. I promotori e i numerosi sottoscrittori paventano effetti molto nocivi dal deprezzamento della disciplina per le giovani generazioni, come il venir meno del pensiero storico, le amnesie collettive, una condizione di presentismo permanente e la perdita di un rapporto organico con il passato capace di esercitare l’attitudine a considerare i diversi punti di vista, a riconoscere dignità all’alterità, ad assumere prospettive

di ampio respiro. Ma anche altre istanze lamentano l'appannarsi di una scuola di cultura e l'indebolimento delle materie umanistiche; e non si tratta di rivendicazioni corporative volte a difendere con le unghie degli spazi disciplinari nelle dotazioni orarie settimanali. Ma vittime di queste tendenze sono anche altre discipline di studio, quelle comunemente considerate "importanti", come le scienze esatte o sperimentali. Anch'esse nei piani programmatici vedono affermarsi contenuti applicativi e tecnici a scapito dei principi epistemologici, o di dimensioni legate al metodo, alla ricerca, al dubbio.

Saperi inutili?

Sono quindi così facilmente e sbrigativamente sacrificabili questi saperi, che stanno anche subendo nella percezione collettiva un'erosione di legittimità e di riconoscimento?

A questo proposito sono molto significative le parole della filosofa e saggista ungherese Agnes Heller (2016): "Se qualcuno dovesse chiedermi, come filosofa, che cosa si dovrebbe imparare al liceo, risponderei: prima di tutto, solo cose «inutili», greco antico, latino, matematica pura e filosofia. Tutto quello che è inutile nella vita. Il bello è che così, all'età di 18 anni, si ha un bagaglio di sapere inutile con cui si può fare tutto. Mentre col sapere utile si possono fare solo piccole cose".

Questa testimonianza ben si accompagna alle parole altrettanto pregnanti di Gaetano Salvemini (1954). "La coltura è la somma di tutte quelle cognizioni che non rispondono a nessuno scopo pratico, ma che si debbono possedere se si vuole essere degli esseri umani e non delle macchine specializzate. La coltura è il superfluo indispensabile".

Questa citazione appare nelle pagine introduttive di un interessante saggio dell'antichista Maurizio Bettini sul destino delle materie umanistiche, in particolare le classiche. Ci interessano in questa sede le riflessioni sulle ambiguità del verbo "servire" e le invasioni delle metafore economiche.

A cosa serve? È la domanda, dichiara Bettini, che sempre più spesso il cultore di studi classici si sente rivolgere e che rivela come le parole abbiano un peso. I territori della cultura e della formazione sono stati colonizzati da lessico, espressioni, figure retoriche che emanano dal mondo economico, finanziario e mercantile. Si pensi a termini come crediti e debiti, obiettivi e traguardi, offerte formative e la loro spendibilità, prodotti e beni culturali, servizio, eccellenza, ecc. Queste "spie linguistiche [...] – conclude l'autore – rivelano infatti che il nostro mondo sempre più inclina verso la prospettiva del «mercato» e del «profitto» intesi come scopo dominante, anzi unico, dell'agire collettivo e individuale". Una deriva che "sta producendo molteplici danni ai nostri sistemi educativi" (Bettini, 2017, pp. 4 e 15).

Questi inquietanti scenari, che stanno contaminando anche il mondo della scuola e della formazione, erano stati colti alcuni anni fa dalla filosofa statunitense Martha Nussbaum. La studiosa vede, in quella che definisce una grave crisi mondiale dell'istruzione causata dall'imperante e totalizzante idea di profitto, un attentato al futuro della democrazia. I sistemi scolastici, infatti, starebbero progressivamente eliminando dai programmi gli studi umanistici e artistici. "Visti dai politici – spiega Nussbaum – come fronzoli superflui, in un'epoca in cui le nazioni devono tagliare tutto ciò che pare non serva a restare competitivi sul mercato globale, essi stanno rapidamente sparendo dai programmi di studio, così come dalle teste e dai cuori di genitori e allievi". Ma proprio questi sono i saperi indispensabili per l'esercizio e la pratica della democrazia e il loro sacrificio sull'altare del profitto produrrebbe, "generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone" (Nussbaum, 2011, pp. 21-22).

Concludiamo questa parte con uno spillo di Alice Borgna, la quale osserva che nel turbinio delle rapide trasformazioni, ciò che riteniamo essenziale e prioritario oggi potrebbe essere vittima di precoci, quanto veloci invecchiamenti. “La suddivisione tra ciò che è *utile* (quindi buono e giusto) e ciò che è *inutile* (quindi da eliminare), iniziata anni fa col dito puntato contro quelle discipline che non trovano immediata applicazione tecnologica nel reale, è molto pericolosa in un mondo in cui la stessa tecnologia evolve a una velocità così vorticosa che nell’arco di due anni l’imprescindibile diventa passato remoto” (Borgna, 2022, p. 114).

Che cosa insegnare? Un rompicapo

Ho l’impressione che queste istanze efficientistiche e utilitaristiche abbiano contagiato anche il pensiero pedagogico o alcune sue correnti, che si fanno fautrici di una visione pratica del sapere, o forse la assecondano. La didattica per competenze è una raccomandazione dell’OCSE, fatta propria da molti sistemi scolastici. Si è così imposto un approccio pedagogico che tende a mettere l’accento sul saper fare (sul come) più che sul sapere (sul che cosa). Probabilmente questa è stata anche una reazione alla crescita esponenziale dei contenuti, dei referenti disciplinari che rischia di saturare e mettere in corto circuito programmi scolastici esposti al rischio di un eccessivo quanto nocivo nozionismo. L’aver spostato però l’accento sulle metodologie, su un sapere in azione, su risorse da mobilitare per affrontare e risolvere problemi, ha tuttavia determinato la marginalizzazione dei saperi “statici”, contemplativi, che non si prestano alle “mobilitazioni”, non sono neppure facilmente misurabili o quantificabili, ma comunque fondamentali per la crescita culturale e intellettuale.

Nella mia esperienza di esperto per l’insegnamento della storia nella scuola media mi sono trovato a lavorare su una bozza di Piano degli studi che in seguito è stata rielaborata e rimaneggiata e oggi è divenuta definitiva. Nelle pagine introduttive della prima versione si dichiara subito che il Piano degli studi è centrato sulla pedagogia delle competenze e che non si sarebbero elencati i contenuti e gli argomenti da trattare, come si prevedeva nei testi programmatici del passato, ma le “competenze e risorse che un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste” (2015, p. 7). E si precisa che gli accenti vanno posti non su cosa insegnare, ma su cosa far apprendere. Nella nuova e definitiva versione del documento si ribadisce che la competenza “si esprime attraverso un’espressione, un’azione o una produzione che il soggetto manifesta in un determinato contesto d’azione” (2022, p. 21).

Questa impostazione, che elude la questione dei contenuti (cosa insegnare) o la relega dietro le quinte della scena educativa, ha determinato anche disorientamento in molti docenti proprio per la sua vaghezza e per l’attenzione accordata quasi esclusivamente al “come” e ai traguardi di apprendimento. Cosa, molti si chiedono, va insegnato? E i saperi disciplinari devono solo essere funzionali a traguardi misurabili, problemi da risolvere, funzioni operative e saperi in azione o godono ancora di una loro autonomia culturale? Osserva a tale proposito Virginio Pedroni (2023) che quanto più è difficile rispondere alla domanda cosa insegnare, tanto più si insiste sul come: “su un insegnare intransitivo e su un insegnante che sa insegnare, prima di saper insegnare qualche cosa, fino al paradosso di un insegnante ignorante che non ha nulla da spiegare ma si limita ad accompagnare gli allievi nel loro autoapprendimento”.

Cimentarsi tuttavia nella ricerca dei contenuti dell’insegnamento o avviare una riflessione su questo spinoso tema è una necessità imprescindibile, anche se l’operazione è molto complessa. Limitiamoci al caso delle discipline storiche. A una dotazione oraria tendenzialmente in riduzione, fa da contraltare uno sviluppo eccezionale della materia. I docenti si interrogano quindi su quale canone proporre oggi agli studenti. Storia

cantonale, nazionale, europea o globale, la *World History*? Aprire a nuovi orientamenti storiografici come la storia dell'ambiente, quella di genere, del patrimonio, la post-coloniale? E a cosa occorre rinunciare? Quale spazio inoltre accordare alla civica e all'educazione alla cittadinanza? Con quali criteri selezionare? Chi se ne assume la responsabilità?

Domande cruciali e impegnative e ci piace a questo proposito proporre le considerazioni, forse provocatorie, dello storico Yuval Noah Harari. Egli sostiene che, essendo il cambiamento la sola costante della nostra realtà, ci troviamo in una condizione di forte disorientamento nel capire che cosa si debba trasmettere alle giovani generazioni. Gli cediamo la parola.

“L'umanità sta vivendo rivoluzioni senza precedenti, tutte le nostre vecchie storie stanno andando in frantumi, e nessuna nuova narrazione è finora emersa per prenderne il posto. Come possiamo preparare noi stessi e i nostri figli per un mondo scosso da tali inediti sconvolgimenti e radicali incertezze? Un bambino nato oggi avrà poco più di trent'anni nel 2050. Se tutto gli/le va bene, sarà ancora in vita nel 2100, e potrebbe persino essere cittadino attivo nel XXII secolo. Che cosa dovremmo insegnare a questo/a bambino/a per aiutare lui o lei a sopravvivere e avere successo nel mondo del 2050 o in quello del XXII secolo? Quali competenze professionali dovranno avere lui o lei per trovare un'occupazione, comprendere quello che gli/le succede intorno e orientarsi nel labirinto della vita? Sfortunatamente, poiché nessuno sa come sarà il mondo nel 2050 – per non parlare del 2100 – non sappiamo dare una risposta a queste domande. [...] Quindi gran parte di ciò che oggi insegniamo ai bambini entro il 2050 potrebbe essere irrilevante.” (2019, pp. 377-79).

Se ci collochiamo nella prospettiva suggerita da Harari e accogliamo le sue preoccupazioni, dovremmo chinarci prioritariamente sul non facile compito di definire i complementi oggetto del verbo insegnare. Una ricerca che dovrebbe tenere presente anche la crescita culturale dei discenti, che fornisca loro strumenti critici per interpretare il mondo, per porsi domande e sollevare dubbi. E occorre evitare il facile rischio di scivolare verso il carico di nozioni, o di chiedere uno studio pappagallesco fondato sulla memorizzazione e forse sarebbe anche opportuno liberarsi dalle eccessive richieste di testare, misurare, quantificare gli apprendimenti, soprattutto quelli che mal si conciliano con griglie o rubriche valutative.

E il punto di vista degli studenti?

Anche negli istituti liceali – scuola di cultura generale e settore di studio che meglio conosco – si percepiscono segnali preoccupanti. Il percorso formativo è spesso vissuto da molti allievi come un passaggio obbligato, “come un'inevitabile corvée” (Pedroni, 2023), un lasso temporale che li separa dal “vero” traguardo, da ciò che si sceglie di studiare dopo (se si avranno le idee in chiaro). L'impegno poi è sovente erogato in occasione delle verifiche scritte e orali e finalizzato al conseguimento di voti, giudizi, titoli di studio.

In un progetto denominato “La voce dello studente”, promosso presso il Liceo di Lugano 1 nel 2018, sono emersi spunti di riflessione importanti sul vissuto scolastico degli studenti. Attingiamo liberamente dalla composita e vivace massa delle testimonianze affidate ai verbali delle assemblee di classe.

“Il metodo di insegnamento dei Professori risulta essere eccessivamente nozionistico e non vi è, in classe, sufficiente spazio per il dialogo. Si insegnano concetti preimpostati e non vi si riflette”.

“Si concede poca attenzione all'attualità, mentre uno degli obbiettivi della scuola dovrebbe essere insegnare a riflettere”.

«Spesso i pensieri o le scoperte delle personalità che studiamo ci sono semplicemente esposti; sarebbe invece più interessante creare un percorso che permetta di ripercorrere i loro ragionamenti».

E ancora:

«La figura della Professoressa/del Professore in sé deve cambiare: ella o egli deve fungere come modello di vita. Lo scopo di un docente deve essere anche quello di far permeare le proprie esperienze personali e gli insegnamenti umani acquisiti nell'arco della sua esistenza nei suoi allievi».

Concludiamo con lo sfogo di una studentessa sedicenne, che vive scuola e studio con ansia, affanno e stress causati da prove di verifica, valutazioni e voti. Esternazioni che non possono non interrogare i docenti.

«Secondo me la scuola porta tante insicurezze, causando un forte malessere mentale. I voti scolastici sono sempre di più degli oggetti concreti che descrivono la qualità della tua persona. Ma non credo che noi, come esseri umani, siamo nati per essere etichettati, noi dobbiamo imparare a vivere. L'essere umano è molto più di un voto» (Verifiche, 1, 2023, p. 4).

Il bello della materia o della centralità dell'insegnante

Colpisce e interpella la richiesta di avere un contatto autentico con gli insegnanti, l'invito a “fungere da modello” e a “far permeare le proprie esperienze personali” durante le lezioni.

Credo che la recente pandemia di COVID e la conseguente necessità di ricorrere alla didattica a distanza abbiano confermato il valore insostituibile della relazione umana e della “fisicità” della lezione. Gli studenti in altre parole chiedono che nella loro esperienza di crescita educativa e formativa venga posto al centro dell'attività didattica l'insegnante. E ciò forse come antidoto a un asettico e spersonalizzante processo di digitalizzazione o forse anche a programmi di formazione dei docenti che tendono a omogeneizzare le pratiche di insegnamento.

Sono convinto che ogni disciplina di studio sia portatrice di una dimensione estetica: il bello della materia, per richiamare il titolo della giornata di studio. Un'essenza intrinseca capace di suscitare interesse e coinvolgimento, suscitare passione e fascino, muovere le energie intellettuali. Sono però altrettanto convinto che per accendere nei discenti questi stimoli culturali sia essenziale la mediazione attenta e autorevole del docente. Sta quindi a lui, grazie alla preparazione scientifica, alle doti di empatia, alle sensibilità relazionali riuscire a far germogliare interesse e coinvolgimento. “A scuola bisogna soprattutto gettare un seme, – scrive Maurizio Bettini – non pretendere di mietere un frettoloso raccolto: prima di tutto è necessario suscitare un interesse, una passione – il resto, se verrà, verrà poi” (2017, p. 71). Ed è implicito che questa passione debba in primis appartenere alla personalità del docente.

Ne “La lingua salvata” Elias Canetti ricorda gli anni in cui frequentò, a partire dal 1917, la scuola cantonale in Rämistrasse a Zurigo. Un'esperienza che egli definisce “la prima vera scuola di conoscenza dell'uomo”. I docenti sfilano nella sua mente e rappresentano tanti tratti della natura umana. “La diversità degli insegnanti era sorprendente, è la prima forma di molteplicità di cui si prende coscienza nella vita”. Un universo interessante e intrigante che porta il giovane Elias a riconoscere che “ogni cosa che ho imparato dalla viva voce degli insegnanti ha conservato la fisionomia di colui che me l'ha spiegata e nel ricordo è rimasta legata alla sua immagine” (Canetti, 1991, pp. 202-04).

Insomma: attraverso la materia insegnata e studiata passa molto di più di un insieme di conoscenze e di competenze. In qualche modo sento

riecheggiare nelle parole di Canetti quella richiesta di autenticità umana auspicata dagli studenti. Un'esperienza che sarà ancor più pregnante se il docente, grazie alla passione e all'amore per la sua disciplina di studio e all'autorevolezza che gli deriva dalla conoscenza e dallo studio, saprà animare di senso le sue lezioni, dischiudere orizzonti ampi, accendere nelle giovani menti il valore e il "bello" della materia.

Scrivono il pedagogista Roland Reichenbach (2023): "Non ad ogni insegnante è dato di entrare in classe e ottenere a lungo la massima concentrazione, per esempio sul comportamento degli spinarelli, sulle formule binomiali o sul contrappunto della fuga. Ma chi possiede o desidera possedere questa capacità, deve essere lui stesso affascinato dal comportamento degli spinarelli, dalle formule binomiali, dalla fuga ed essere animato dalla volontà pedagogica di mostrare questo fascino".

E sul tema della seduzione intellettuale e della ricerca di senso che dovrebbe orientare la progettazione didattica, mi piace richiamare il frammento di una relazione tenuta da Fabio Pusterla (2023) in occasione di un corso di aggiornamento sull'insegnamento della letteratura italiana.

"Tutti noi sappiamo o crediamo di sapere perché la letteratura è importantissima, visto che le abbiamo dedicato la nostra vita. Un po' meno evidenti appariranno però le cose ai nostri studenti [...]. Se è così, una cosa deve essere chiara: la letteratura, persino quella più alta e nella nostra mente più sacra, non è affatto un valore precostituito per i nostri studenti; non è affatto un valore in sé. Diventa, può diventare, un valore solo nel concreto, quotidiano farsi di un rapporto tra quel testo e il suo giovane lettore contemporaneo: se nella costruzione di un simile rapporto quel testo assumerà un senso profondo, tutta la letteratura potrà esserne illuminata. Se questo non avverrà, il suono del campanello farà richiudere le porte del museo, e i ragazzi correranno fuori a cercare altro; a consumare altro nel grande supermercato della superfluità, di cui anche il nostro museo farà parte."

Oggi stiamo assistendo a un'erosione progressiva di stima e riconoscimento nei confronti degli insegnanti. Inoltre, ho la sensazione che certe teorizzazioni alla base della loro formazione didattica e pedagogica tendano a ridurne la centralità. Si enfatizza l'immagine del professionista capace di padroneggiare le tecniche di insegnamento e concepito più come un esecutore didattico che un intellettuale dotato di libertà e autonomia. Lo si esclude dai tavoli dove si decidono le riforme scolastiche e gli si chiede semplicemente di applicare ciò che in fondo non proviene dalla sua esperienza. Lo si definisce sempre più spesso (e anche in questo caso le parole hanno un peso) con i termini di mediatore, accompagnatore, facilitatore, addirittura di coach, che non solo segnano un cambiamento di paradigma, ma ne sviscerano la funzione.

A questo proposito, Fabio Camponovo (2020) parla di "proletarizzazione" dell'insegnante, perché coglie in questa metamorfosi un esproprio dei suoi "mezzi di produzione", cioè della sua capacità di organizzare creativamente e liberamente l'insegnamento e di esserne responsabile. E come per gli studenti, anche il loro operato va misurato attraverso profili di competenza, rendicontazioni, quantificazioni della loro formazione continua.

Ben vengano quindi i momenti di approfondimento e le riflessioni sulla centralità e dignità professionali e sulla riscoperta dell'insegnamento" (Biesta, 2023). "Oggi più che mai – scrive Camponovo (2020) – avremmo bisogno di maestri e di scuola che sappiano mettere al centro della loro attività, più che lo sviluppo di un cittadino operoso, duttile, integrato, lo sviluppo della persona attraverso la gratuità del pensiero, il piacere della scoperta cognitiva, il desiderio di conoscere per capire, prima ancora di quello di conoscere per agire".

E quindi terminiamo queste riflessioni con le parole di Gustavo Zagrebelsky, che in uno stimolante volumetto sostiene quanto oggi sia importante avere dei veri maestri, capaci di aprire orizzonti, ma pure di resistere e di trasgredire.

«Il maestro che non aspira a essere auctor è un maestro fallito. Chi ripete il senso comune e consolida l'ortodossia e il conformismo non è maestro, ma un altoparlante».

«Il maestro è un irregolare ... un irregolare che cerca una regola che può essere in contrasto con quella costituita ... un critico, uno che mette a nudo, un "provocatore"».

«Il maestro accende la curiosità ed è capace di vera innovazione in quanto il suo compito è gettare sguardi sempre nuovi in tutte le direzioni: in alto e in basso, dentro e fuori di sé» (2019, pp. 104-105 e 152).

Riferimenti bibliografici

- ACSQHC (Australian Commission on Safety and Quality in Health Care). (2010). *The OSSIE Guide to Clinical Handover Improvement*.
- Bettini, M. (2017). *A che servono i Greci e i Romani?* Einaudi.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina Editore.
- Borgna, A. (2022), *Tutta colpa di maschi bianchi morti...* Laterza.
- Camponovo, F. (2020). *Senza maestri nessuna scuola, nessuna scuola senza maestri*. Verifiche, 1, 9-14.
- Canetti, E. (1991). *La lingua salvata. Storia di una giovinezza*. Adelphi.
- Harari Yuval, N. (2019). *21 lezioni per il XXI secolo*. Bompiani.
- Heller, A. (2017). *Solo se sono libera*. Castelvecchi.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno di cultura umanistica*. Il Mulino.
- Pedroni, V. (2023). La scuola tra conoscenza, persona e lavoro. *Verifiche*, 1, 6-8.
- Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015). DECS.
- Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2022). DECS.
- Pusterla, F. (2021). Lo sciame dei tuoi pensieri: letteratura, disagio e un filo di speranza. In C. Bagnoli, M. Ferrari & A. Pertosa (a cura di), *Il posto dello sguardo. Scuola e poesia tra complicità e smarrimenti* (pp. 127-143). Puntoacapo.
- Reichenbach, R. (2023). Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico? *Verifiche*, 1, pp. 9-15.
- Salvemini, G. (1954). *Che cosa è la coltura?* Guanda.
- Zagrebelsky, G. (2019). *Mai più senza maestri*. Il Mulino.

1.2 Insegnare nei percorsi di maturità professionale. Un'indagine esplorativa sul punto di vista degli e delle insegnanti

Christian Fiorillo, Francesco Galetta, Chiara Piccini

Introduzione

La Maturità Professionale (MP) si è affermata come un elemento chiave del sistema educativo svizzero, rappresentando un ponte tra la formazione professionale di base e l'accesso agli studi superiori, in particolare presso le Scuole universitarie professionali (Gonon, 2016; Gonon & Zehnder, 2018; Trede et al., 2020). Introdotta nei primi anni Novanta, la MP permette alle persone in formazione di acquisire competenze disciplinari e trasversali che ne rafforzano la mobilità educativa e professionale e ne ampliano così le opportunità formative e di carriera. Tuttavia, la partecipazione alla MP e il suo completamento variano significativamente tra i Cantoni, caratterizzati da criteri di selezione e condizioni di ammissione differenti, oltre che da contesti economici, sociali e culturali anche molto diversi (Leumann, 2019). Nel contesto ticinese la MP rappresenta una delle principali vie di qualificazione post-obbligatoria, con il 40% circa degli apprendisti che frequenta un percorso di Maturità professionale (Hänni & Kriesi, 2022). Se è vero che sono molte le persone in formazione impegnate nella maturità professionale, è altrettanto vero che sono numerosi gli insegnanti delle scuole professionali ticinesi confrontati con le sfide di questo specifico percorso formativo.

Quali sono le esigenze specifiche dei e delle docenti che insegnano materie di maturità professionale e in che misura occorre tenerne conto nei percorsi di formazione pedagogica?

Un'indagine esplorativa è stata condotta dalla SUFFP di Lugano con lo scopo di rispondere a questa domanda. Per meglio dire, si è voluto sondare il terreno per capire direttamente dai principali attori coinvolti quali siano le principali sfide e preoccupazioni di chi insegna quotidianamente nelle filiere di maturità professionale. Sulla base dell'esperienza di formazione accumulata negli ultimi anni, abbiamo voluto raccogliere opinioni e informazioni attorno a due grandi temi principali: il rapporto tra l'insegnamento di maturità e i saperi disciplinari di riferimento; il rapporto tra l'insegnamento di maturità e i contesti professionali di riferimento. Proprio per il suo doppio ancoraggio – nelle discipline e nelle professioni – una didattica generale della maturità professionale deve poter considerare il ruolo che entrambi questi mondi rivestono nelle dinamiche di insegnamento e apprendimento. Le pagine che seguono non vogliono rivelarsi esaustive, ma semplicemente fare emergere i diversi aspetti percepiti come importanti e prioritari dai principali addetti ai lavori.

Note metodologiche

Sono state condotte 15 interviste semi-strutturate con docenti ed esperti della maturità professionale eterogenei rispetto alle discipline e ai contesti di insegnamento. La traccia comune di domande è stata finalizzata a far emergere sfide, bisogni e priorità percepiti dalle persone intervistate in riferimento alla propria esperienza di insegnamento e/o coordinamento della didattica in maturità. Le interviste sono state trascritte e successivamente analizzate allo scopo di identificare temi rilevanti nei dati discorsivi (Braun & Clarke, 2006, 2012, 2021). Nello specifico, è stata

svolta una codifica parziale delle trascrizioni, muovendo da due principali interrogativi:

Quali rapporti intercorrono, nella percezione di docenti ed esperti, tra le materie di maturità e i saperi disciplinari di riferimento?

Quali rapporti, invece, tra le materie di maturità e i contesti professionali?

La codifica parziale è stata condotta prendendo in considerazione una parte delle interviste e selezionando, per ciascuna delle due domande, i passaggi ritenuti più significativi. La pre-concettualizzazione dei temi, veicolata dalle domande poste agli intervistati, è stata affiancata da un lavoro euristico più induttivo, avvenuto all'interno dei passaggi selezionati, dando luogo a una sorta di andirivieni tra gli interessi della ricerca e il contenuto delle interviste; nel suo insieme, questa prima fase di lavoro ha permesso di identificare in via provvisoria i temi significativi in relazione alle domande di ricerca. Successivamente è avvenuta una riorganizzazione dei codici e quindi un'estensione dell'analisi all'intero corpus, seguendo sempre la strategia di una preventiva selezione dei passaggi più rilevanti in ciascuna intervista. La seconda fase ha permesso di precisare e sviluppare l'analisi tematica. In entrambi i momenti dell'analisi, i dati discorsivi sono stati codificati adottando un approccio semantico, ovvero considerando i significati espliciti trasmessi dalle parole delle persone intervistate. Questo processo di codifica ci ha permesso di descrivere, organizzare e interpretare le informazioni, evidenziando i temi di maggiore respiro. Tali temi si sono rivelati trasversali rispetto a materie e contesti di insegnamento, offrendo un contributo alla riflessione sulla duplice apertura insita nel mandato della maturità professionale. Nelle pagine successive verrà offerto un resoconto dei temi identificati, quale primo e parziale tentativo di risposta alle due domande di partenza. Gli estratti delle interviste riportati nel testo sono semplicemente attribuiti alle persone intervistate, senza che siano indicati la materia insegnata oppure il ruolo istituzionale. Le varie considerazioni proposte hanno un interesse trasversale ai ruoli ricoperti nella scuola e alle materie insegnate.

Maturità professionale e saperi disciplinari

L'analisi delle interviste ha permesso di fare emergere alcuni principali temi che permettono di comprendere il senso attribuito alle materie e al loro insegnamento: 1. Il rapporto tra concezioni di sapere e finalità attribuite ai percorsi di maturità professionale; 2. La selettività della MP e l'eterogeneità del pubblico di riferimento; 3. La vastità dei programmi e delle materie.

Il rapporto tra concezioni di sapere e finalità attribuite ai percorsi di maturità professionale

La relazione tra il "rapporto con i saperi" (Charlot, 1997) e le finalità attribuite ai percorsi di formazione è dinamica e complessa. Le finalità educative modellano il modo in cui sia insegnanti sia allievi percepiscono e interagiscono con la conoscenza, con ricadute sulla progettazione didattica, sulla scelta dei materiali di riferimento, sulla concezione del lavoro autonomo richiesto agli allievi e, più in generale, su tutto ciò che riguarda l'organizzazione concreta delle attività di insegnamento e apprendimento. Riconoscere questa relazione è fondamentale per progettare percorsi formativi che siano significativi e rilevanti per gli studenti, che possano motivare allo studio e rivelarsi gratificanti sul piano dello sviluppo personale. Tuttavia, queste finalità non sono riducibili unicamente a quanto esplicitato a livello istituzionale, ma si ricompongono nell'esperienza, nei valori e nell'azione degli addetti ai lavori che quotidianamente lavorano nelle scuole. Nel caso della maturità professionale, l'esplorazione del terreno ha permesso di enucleare quattro finalità principali.

La maturità professionale come leva di una formazione globale

Il percorso di maturità professionale si percepisce in quest'ottica come opportunità per ampliare e completare la formazione di allievi e allieve oltre l'acquisizione di competenze settoriali o disciplinari specifiche. Attraverso lo studio delle materie, l'individuo acquisisce una comprensione vieppiù estesa del mondo circostante, potendo così guadagnare in termini di capacità di azione e di giudizio. "Dare senso" ai contenuti trattati risulta quindi fondamentale e prioritario. Così si esprime ad esempio una delle persone intervistate:

Perché un'attività svolta in classe non è fine a sé stessa, chiusa nell'ambito della lezione. Non è solo un esercizio per prendere una nota durante l'ora di storia. Ma attraverso l'attività fai capire agli allievi il senso più ampio di quello che stanno facendo. E forse, questo accende anche un po' l'interesse. Lo accende un po' di più. Io non parto dal presupposto che per forza tutti sono naturalmente interessati alla Storia, anzi. Quindi forse dobbiamo aiutare gli allievi a capire perché stiamo facendo qualcosa e perché lo facciamo in un certo modo.

E poiché lo sguardo sul mondo e lo sguardo su sé stessi non sono indipendenti l'uno dall'altro, una maggiore conoscenza delle arti, della natura, delle scienze umane, significa anche un possibile sviluppo della propria persona, della propria identità. Nei contenuti di materia è così incluso un potenziale di sviluppo di sé stessi, che può esprimersi immediatamente, contemporaneamente alla frequentazione scolastica, oppure schiudersi a posteriori, in tempi e modi indefiniti:

C'è un'altra cosa interessante relativamente agli obiettivi della letteratura: non c'è un obiettivo a sé stante, finalizzato solo all'apprendimento della letteratura, ma l'apprendimento della letteratura è sempre in relazione a una riflessione sul soggetto, sulla propria identità.

Quanto riportato nell'estratto si riferisce nel caso specifico allo studio della letteratura, ma il concetto espresso si può applicare trasversalmente alle materie.

La maturità professionale come formazione all'autonomia nell'apprendimento

La MP costituisce in secondo luogo un'opportunità significativa di sviluppo della propria autonomia di apprendimento. Al di là dei contenuti disciplinari specifici, o per meglio dire attraverso la trattazione di contenuti disciplinari specifici, la MP educa le persone in formazione a un metodo e a un'attitudine allo studio e all'apprendimento, rafforzandone capacità operative e senso di responsabilità. Competenze, queste, che si rivelano essenziali sia rispetto alla riuscita della formazione di base, sia rispetto a eventuali studi superiori, sia pure rispetto ad altre e varieguate situazioni di vita. Così si esprime una partecipante allo studio, rispetto alle competenze che sviluppa nel suo pubblico e alla loro portata formativa:

Questa è una cosa fondamentale in generale: sapere analizzare un testo o un'immagine, saper porre le domande giuste, sapere selezionare le informazioni che servono in un determinato momento... Questa è una cosa che serve a Storia, ma – mi auguro! – in tutto il resto delle cose che fai nella vita.

La maturità professionale come formazione propedeutica agli studi

La MP è concepita come una leva di accesso agli studi superiori, sia verso il mondo delle scuole universitarie professionali – la via principe – sia verso il mondo delle università o dei politecnici, previo il superamento di un apposito esame passerella. La breve citazione che segue è particolarmente significativa:

In primis, la maturità professionale serve come accesso alle scuole universitarie professionali e quindi, in sé, è una sorta di liceo professionale.

L'affermazione della persona intervistata evidenzia come la maturità professionale non sia solo un punto di arrivo, ma piuttosto un trampolino di lancio verso ulteriori opportunità formative. Questa caratteristica è notevolmente rinforzata dal fatto che la MP viene descritta come un liceo professionale e quindi naturalmente concepita come una scuola propedeutica ad una formazione terziaria universitaria. L'accento posto sulla formazione professionale non esclude, ma anzi prepara in modo complementare gli studenti ad affrontare studi terziari, garantendo loro una preparazione completa che spazia dalle competenze tecniche alle capacità critiche e analitiche. In questo modo, la maturità professionale svolge un ruolo cruciale nel sistema educativo, fungendo da ponte tra la formazione secondaria e l'istruzione superiore, facilitando così il passaggio degli studenti verso livelli di formazione più elevati. La comparazione tra MP e Liceo testimonia proprio di questo sguardo sul sistema educativo nel suo insieme, descritto in un altro passaggio:

Anche se bisogna dire che ormai questi ragazzi si sono aperti a quelli che sono gli interessi che possono avere degli studenti liceali. Cioè, io direi che questa divaricazione che ai tempi c'era... di un ragazzo che faceva un apprendistato e aveva una prospettiva totalmente diversa rispetto a un ragazzo che seguiva il liceo, adesso non c'è più.

La maturità professionale come formazione generalista

Il discorso dei docenti e degli esperti intervistati sottolinea l'importanza della maturità professionale come formazione generalista, vocata in un certo senso alla capacità di orientare o (ri)orientare le persone in formazione verso formazioni o professioni adeguate. La formazione non solo fornisce una preparazione specifica nel settore scelto, ma offre anche una vasta gamma di conoscenze e abilità che permettono agli studenti di reinventarsi professionalmente. Il percorso di maturità professionale apre diverse strade, permettendo agli studenti di esplorare nuove opportunità che potrebbero emergere in seguito alla conclusione del loro apprendistato, come sottolineato da una persona intervistata:

Noi poi gli allievi che fanno la maturità li ritroviamo successivamente un po'ovunque. Si tratta di riuscire a dar loro quella infarinatura che poi gli consente di giocare questa formazione in altri ambienti. Ci sono allievi che poi riescono ad abbracciare un nuovo percorso universitario, li trovi nel sociale, li trovi dappertutto.

L'aspetto generalista della maturità professionale garantisce che gli studenti non siano limitati a un unico tipo di carriera formativa e professionale, ma possano invece adattarsi a varie situazioni e contesti lavorativi. Questo tipo di formazione contribuisce a creare individui versatili, capaci di inserirsi in diversi settori professionali e, se lo desiderano, di continuare il loro percorso formativo. La capacità di reinvestire le competenze acquisite in contesti diversi da quello della formazione di base è qui considerato un elemento chiave per il successo professionale a lungo termine e per l'adattamento alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro. In sintesi, la maturità professionale come formazione generalista offre agli studenti la possibilità di sviluppare un solido bagaglio di base che li rende pronti ad affrontare molteplici percorsi professionali e formativi, rispondendo con ciò a una più ampia varietà di esigenze personali, sociali ed economiche.

Implicazioni per la formazione degli/delle insegnanti

La relazione tra la conoscenza disciplinare e la pluralità di finalità della maturità professionale richiede ai docenti di sviluppare una visione didattica ampia, che bilanci adeguatamente le varie sfaccettature dell'insegnamento: approfondimenti conoscitivi, estensione della curiosità, sviluppo di una consapevolezza di sé, miglioramento delle abilità strategiche, ecc.

- Come rendere coscienti i docenti in formazione delle molteplici logiche che sottendono il diploma di maturità professionale?
- Come favorire nei docenti in formazione la capacità di collegare in modo pertinente obiettivi e contenuti prescritti alle diverse finalità della MP, non sempre esplicite nei documenti istituzionali di riferimento?
- Come favorire nei docenti in formazione la capacità di motivare le persone in formazione, permettendo a queste ultime di sviluppare curiosità intellettuale e autonomia nell'apprendimento?

La selettività della MP e l'eterogeneità del pubblico di riferimento

Un secondo tema rilevante è quello della selettività della filiera di Maturità professionale. Sono due le principali riflessioni che abitano il terreno dell'insegnamento di MP. In primo luogo, si osserva e si vive una discrepanza tra le intenzioni e le ambizioni originarie dell'era della Maturità professionale (un percorso esigente, destinato agli allievi più meritevoli) e la realtà di alcuni settori formativi, caratterizzata da una maturità professionale divenuta di massa. In secondo luogo, data l'eterogeneità di competenze del pubblico di riferimento, la sfida didattica che si pone agli insegnanti è enorme: come lavorare sui contenuti di materia considerato lo scarto tra gli obiettivi istituzionali e le potenzialità reali di una classe di maturità? Come equilibrare in modo sensato e pertinente le aspettative del docente e le capacità degli allievi? Partiamo da una citazione significativa:

E questo livello così basso, che mi confermano anche i colleghi di Italiano, è forse legato al fatto che abbassiamo sempre di più le nostre aspettative. Non so perché. Io anche, se devo essere un po' autocritica, mi sono accorta che rispetto a qualche anno fa... se vado a ripescare verifiche fatte in anni precedenti, ho guardato quello che facevo al primo anno e c'erano domande che adesso non rifarei, che mi sembrano troppo complesse. Quegli allievi lì non è che non sapessero rispondere... Non so perché... Non lo so. Non so da cosa dipende. È un cane che si morde la coda: noi abbassiamo il livello delle nostre pretese. Loro abbassano il loro impegno e imparano meno.

Le riflessioni dell'intervistata mettono in luce un problema percepito e cruciale: l'abbassamento delle aspettative didattiche nei confronti del proprio pubblico di riferimento. Questo fenomeno, descritto come un "cane che si morde la coda", ricorda il tipico effetto Golem per cui la diminuzione delle pretese degli insegnanti porta a un minore impegno da parte degli allievi, creando un circolo vizioso di bassi risultati (Babad et al., 1982; Hattie, 2009). Questa dinamica riflette una realtà in cui le ambizioni iniziali della MP sono state di fatto erose dalla necessità di adattarsi a un pubblico sempre più ampio e diversificato. A questo proposito, un altro intervistato ricorda come l'intenzione originaria della maturità professionale fosse quella di creare una sorta di élite culturale, coinvolgendo solo una piccola percentuale delle persone in formazione:

Era un po' anche la volontà iniziale che la maturità fosse un po' – tra virgolette – una élite culturale. All'inizio si parlava di un 10% delle persone in formazione. Poi in realtà noi siamo sempre più o meno a un 50-50. 50% in solo AFC e 50% in maturità. Insomma, in alcuni settori la realtà odierna è ben diversa, con circa la metà degli studenti che segue la strada della maturità professionale.¹

Il rapporto con i saperi è qui segnato dalla sfida di poter fornire una formazione di maturità a un pubblico che non sempre pare adatto a riceverla. L'eterogeneità del pubblico di riferimento richiede agli insegnanti di trovare un equilibrio tra la necessità di mantenere alti standard educativi e la necessità di adeguarsi alle diverse capacità degli studenti. Sul piano pedagogico-didattico la sfida è viva. Il corpo insegnante è chiamato a sviluppare strategie didattiche che possano sostenere e stimolare tutti gli allievi, senza sacrificare la qualità dell'apprendimento, articolando così tra loro valori di eccellenza e valori di inclusività.

1 – Al livello nazionale il 25% degli apprendisti segue un percorso di maturità professionale, ma occorre segnalare le importanti differenze che esistono tra i cantoni. Nei cantoni Ticino e Neuchâtel gli apprendisti che frequentano la maturità professionale sono circa il 40% del totale, mentre ad Uri e a Svitto sono solo circa il 16% (Hänni & Kriesi, 2022).

Implicazioni per la formazione degli/delle insegnanti

L'eterogeneità del pubblico di riferimento della maturità professionale rappresenta una sfida per i docenti, che devono bilanciare il livello di selettività del percorso con le esigenze e le capacità degli studenti.

- Come supportare i docenti in formazione nell'attuazione di un insegnamento che mantenga elevate esigenze formative, senza tuttavia rinunciare ad un approccio accogliente e inclusivo?
- Come valutare in modo efficace il percorso di apprendimento delle persone in formazione rendendole consapevoli degli elevati progressi di apprendimento possibili?
- Come favorire una condivisione e una collaborazione tra insegnanti che permettano di contrastare il circolo vizioso del "livello che si abbassa"?

La vastità dei programmi e delle materie

Un terzo tema rilevante riguarda l'ampiezza dei programmi e la quantità dei contenuti che la MP richiede di trattare. Il programma quadro federale, così come i programmi d'istituto, si riferiscono a numerosi aspetti, temi, e argomenti senza forzatamente chiarirne le priorità. Naturalmente il docente è chiamato a svolgere quell'essenziale lavoro di trasposizione didattica imprescindibile per ogni attività di insegnamento, ma può accadere che il lavoro sia di fatto svolto sulla base di un'amara consapevolezza: si affrontano molti contenuti pur sapendo che il pubblico in formazione non è in grado di acquisirli e pur sapendo che le persone in formazione avrebbero innanzitutto bisogno di recuperare le competenze di base. La logica del completamento dei programmi non va automaticamente di pari passo con la logica dell'apprendimento. Una partecipante allo studio esprime così questo sentimento di sovrabbondanza:

Io parto dal presupposto che, anche se parlo un po' in generale, i ragazzi sono sovra stimolati, anche a scuola: troppe materie, troppe ore, troppe cose. Quando c'è il troppo, rimane poco, secondo me. Io preferirei avere meno materiale, un programma meno intenso, meno argomenti, ma che fossero approfonditi. Questo sicuramente. Quante volte mi capita di dire a lezione "sarebbe interessante approfondire questa cosa, ma non abbiamo tempo".

La riflessione evidenzia un problema significativo: la grande quantità di materie e contenuti affrontati dalle persone in formazione può portare a una saturazione cognitiva e a una riduzione dell'apprendimento effettivo. Questa sovrabbondanza di stimoli non consente agli studenti di approfondire adeguatamente gli argomenti, rendendo superficiale la loro comprensione e limitando la possibilità di sviluppare competenze solide e durature. La necessità di completare un programma molto vasto impedisce di dedicare il tempo necessario per esplorare in profondità i concetti fondamentali, lasciando spesso insoddisfatti sia gli insegnanti sia le persone in formazione.

Implicazioni per la formazione degli/delle insegnanti

L'ampiezza dei programmi di maturità professionale rappresenta una sfida per i docenti, i quali devono conciliare una grande quantità di contenuti con le reali capacità di apprendimento delle persone in formazione.

- Come sviluppare – attraverso una solida didattica disciplinare – la capacità di individuare i concetti fondamentali della materia insegnata? Come evitare il sovraccarico di informazioni e garantire un apprendimento significativo delle competenze di base?
- Quali strategie didattiche possono favorire una comprensione e un approfondimento adeguati degli argomenti, considerate anche le risorse a disposizione degli insegnanti? Come insegnare tenendo conto anche di una certa esigenza di efficienza?
- Come sviluppare nei docenti in formazione le competenze necessarie per partecipare al dibattito e al lavoro sulle riforme dei programmi formativi?

Dialogo tra materie di maturità e contesti professionali

Una parte della traccia seguita per le interviste era finalizzata a sondare il valore percepito del dialogo tra discipline e ambiti professionali, le modalità concrete attraverso cui questo dialogo si realizza e le principali sfide o difficoltà sperimentate. In risposta alle nostre domande, abbiamo riscontrato molteplici sfumature di prospettiva, riflesso dell'ampia eterogeneità della MP, spesso citata dai nostri interlocutori. A fronte di tale eterogeneità, l'analisi qualitativa delle interviste ha permesso di evidenziare alcuni temi – emersi in maniera trasversale a materie e contesti di insegnamento – che delineano un quadro coerente di significati e permettono di approfondire la comprensione del rapporto tra materie di maturità e contesti professionali, così come esso è percepito, vissuto e desiderato da persone quotidianamente coinvolte in tale rapporto.

L'articolazione delle materie e delle componenti dell'apprendimento che avviene nei diversi luoghi della formazione può dar luogo a sinergie reali così come può rimanere una composizione di elementi giustapposti; in questo la scuola gioca un ruolo fondamentale, nel guidare i processi di riflessione e concettualizzazione che facilitano l'auspicata integrazione (Sappa, 2024). Abbiamo iniziato la nostra indagine presupponendo e soprattutto desiderando tematizzare il dialogo tra materie di maturità e contesti professionali, in forza del mandato di questo curriculum, che ha l'ambizione di coniugare epistemologie differenti, aprendo a percorsi di sviluppo in ambito universitario professionale e al contempo sostenendo allievi e allieve nella maturazione di una più solida consapevolezza circa le proprie competenze e responsabilità in qualità di lavoratori (OMPr, 2009, Art.3). Nella MP cultura professionale e cultura accademica – storicamente sviluppate percorrendo diversi binari – hanno l'opportunità di

incontrarsi. Che cosa nasce dai contatti e dagli scambi favoriti dall'operare in un unico contesto, allo scopo congiunto di formare la cultura e la personalità di giovani cittadini? Quali contenuti e quali forme prende o potrebbe prendere questo dialogo?

Tali interrogativi di fondo hanno guidato la ricerca e l'identificazione di tre temi significativi:

- Discipline come strumento di sviluppo della competenza professionale: considerazioni generali e legami speciali;
- Primato delle relazioni informali nella concreta attuazione del dialogo tra discipline e contesti professionali: vantaggi e svantaggi;
- Obiezioni e consapevolezza di fondo: valore del dialogo a condizione di una mantenuta apertura oltre l'AFC.

Anche in questo caso, ciascun tema viene presentato dando voce a direttori, docenti ed esperti della maturità professionale tramite brevi citazioni anonime e ci permette di aggiungere qualche elemento di comprensione. Su questa base proviamo a mettere in luce possibili implicazioni per l'azione, anche pensando al ruolo di facilitazione che può avere la formazione per insegnanti, durante il percorso di abilitazione presso la SUFFP e su tutto l'arco della carriera.

Discipline come strumento di sviluppo della competenza professionale: considerazioni generali e legami speciali

I partecipanti alla nostra indagine hanno mostrato di attribuire valore alla collaborazione, ampiamente intesa, con i contesti professionali dei propri allievi e delle proprie allieve. Dalle interviste sono infatti emerse numerose ragioni per cui essi ritengono valga la pena curare e promuovere attivamente l'interazione tra mondo professionale e discipline culturali. Sono stati evocati diversi possibili vantaggi riferiti alla propria materia, quali ad esempio il guadagno sul piano motivazionale, il maggiore coinvolgimento attivo delle persone in formazione durante le lezioni e il possibile beneficio per la comprensione dei concetti disciplinari.

Oltre a questi vantaggi che riguardano l'apprendimento disciplinare, è emerso un tema ricorrente che suggerisce una direzione diversa nello scambio: alcuni interlocutori hanno infatti evidenziato come le materie di maturità possano contribuire a consolidare la competenza professionale. Nel seguente estratto, ad esempio, tale giudizio è stato formulato in termini generali, assumendo che una formazione culturale porti un valore intrinseco alla pratica professionale:

“Allora è banale, magari quello che sto per dire, i ragazzi che hanno avuto tre anni di formazione scolastica hanno 18 19 anni; quindi, affrontano il mondo del lavoro con una testa, con una solidità molto diversa da chi lo affronta a 15 anni. Non è una regola, però la MP dà loro anche la possibilità ancora di approfondire alcune cose. E poi per qualcuno sarà anche l'ultima occasione per farlo. E poi dipende da cosa faranno dopo. Ma anche permette di affacciarsi sul mondo del lavoro davvero con qualche strumento in più. Questo, secondo me è anche fondamentale.”

In altri casi, sono stati riportati esempi specifici e concreti di attività didattiche proposte nelle materie di maturità, utili a consolidare la competenza professionale, stimolando l'impiego delle risorse disciplinari in compiti tipicamente richiesti nella professione:

“I colleghi di officina mi dicono spesso che nella redazione dei rapporti i ragazzi sono molto deboli. Questa è una competenza che si può rafforzare possibilmente a Italiano.”

Sembra in particolare che le materie culturali offerte nella maturità professionale contribuiscano alla competenza professionale attraverso lo

sviluppo di risorse trasversali. Considerando le interviste, ne vengono messe in evidenza tre tipologie:

- le conoscenze linguistiche di base necessarie per affrontare testi a contenuto professionale, la cui buona comprensione e produzione non è garantita dalla sola conoscenza delle terminologie tecnico-specialistiche;
- le capacità comunicative e sociali necessarie per interagire in modo pertinente e adeguato al contesto con colleghi e beneficiari delle proprie prestazioni, nella lingua madre e in lingue seconde, in situazioni strettamente professionali come pure nelle situazioni informali, anch'esse tipiche di qualsiasi attività lavorativa;
- l'attitudine a interrogarsi circa le ragioni del proprio agire e la consapevolezza dei necessari legami tra teoria e pratica, che vengono favorite da esperienze di approfondimento dei nessi causali sottostanti a un fenomeno fisico o sociale e che proteggono dal rischio di affrontare l'azione solo sulla base di procedure apprese in maniera meccanica.

Implicazioni per la formazione degli/delle insegnanti

La formazione di base e continua può forse aiutare i e le docenti della maturità professionale a identificare i concetti e le metodologie tipiche della propria disciplina che più di altri possono contribuire allo sviluppo della competenza professionale.

- Come facilitare questo lavoro?
- Quale supporto specifico possono offrire docenti SUFFP ed esperti di materia?

Può essere inoltre utile prevedere momenti di scambio e riflessione finalizzati a condividere pratiche di insegnamento che facilitano nelle persone in formazione il transfer dall'apprendimento disciplinare alla competenza professionale.

- Come valorizzare la condivisione tra docenti che insegnano la stessa materia, tra docenti che insegnano materie diverse entro medesimi curricula e tra docenti che lavorano in contesti del tutto differenti per materia e curriculum di riferimento?

Discipline come strumento di sviluppo della competenza professionale: legami speciali

Se è vero che la formazione culturale sembra entrare in gioco in maniera trasversale nello sviluppo della competenza professionale, nelle parole degli intervistati abbiamo trovato traccia anche di quelli che possono essere definiti legami speciali tra disciplina e sfera professionale. Determinate materie in determinati contesti sembrano avere una più diretta responsabilità nello sviluppo di quelle risorse, conoscitive ma anche metodologiche, che permettono di muoversi nella pratica con maggiore padronanza, consapevolezza e senso critico. Questo è il caso delle scienze sociali insegnate a un pubblico di operatori socioassistenziali, la biologia per gli operatori sociosanitari, la matematica e la fisica per i profili tecnici, l'economia e le lingue per gli impiegati di commercio. Il legame più diretto, oltre a creare maggiori occasioni di collegamento – come testimoniano i numerosi esempi riferiti nelle nostre interviste – è suggestivo di un maggiore senso di responsabilità, verbalizzato ad esempio nel seguente estratto, in cui un docente di biologia argomenta l'opportunità di potenziare le interazioni tra il proprio insegnamento e quello delle competenze professionali, allo scopo di rendere più ricco e solido il bagaglio conoscitivo:

“Hanno per esempio patologia, psicopatologia e se non hanno delle conoscenze abbastanza importanti in anatomia, si trovano completamente persi, perché poi li chiaramente anche loro in situazione si trovano confrontati con pazienti che stanno male. Però, prima di capire perché stanno male, devi sapere come funziona il corpo umano. (...) Allora secondo me potrebbe essere interessante, nel senso che io te lo dico onestamente, il programma di patologia l'avrò visto forse giusto per curiosità, durante il primo anno. Quindi se mi chiedessi che cosa fanno, ti dico onestamente che non lo conosco neanche tutto. Però secondo me – nel senso – conoscendolo, magari sapendo quali patologie trattano di più, ecco, magari io potrei avere un po' più un occhio di riguardo e magari focalizzarmi di più su un dato argomento che su un altro. Quindi quello potrebbe essere sicuramente un aspetto importante, più che altro per preparare meglio gli allievi.”

Lo stesso docente sottolinea anche l'importanza di allenare in maniera intenzionale riflessione e ragionamento, affinché le conoscenze possano essere mobilitate nelle situazioni di lavoro:

“Chiaro che a livello di anatomia se uno non lo sa, sono io che devo dire come si chiama quella data parte del corpo. Però a livello di fisiologia, invece, io li stimolo molto chiedendo ai ragazzi come funziona, che cosa succede dopo. Cioè, se uno mette in funzione la riflessione... lì è veramente importante, perché la fisiologia è logica. (...) Anche perché poi io so che nel professionale loro si trovano anche con delle situazioni di cura vere, dove la riflessione è fondamentale. Devi capire cosa fare partendo dalle tue conoscenze.”

Un discorso analogo emerge da un'altra intervista, in riferimento al legame tra scienze sociali e professione degli operatori socioassistenziali, in cui le nozioni teoriche fornite dalle materie di maturità sono presentate come essenziali per l'agire professionale competente:

“Cioè resta ancora molto l'idea che nella pratica se uno è bravo uno se la caverà. No, non esiste pratica professionale senza teoria. (...) Sento la figura professionale che mi dice 'eh però è bravo nella pratica'. Sì, ma cosa vuol dire? Non puoi applicare se non hai riferimenti teorici”.

Anche in questo caso, la persona intervistata sollecita una più attiva integrazione, per facilitare un transfer che gli allievi da soli non possono agilmente compiere:

“La teoria secondo me è un po' scollegata perché non si riferisce alla pratica. Non la cita, o lo fa poco. E di questo me ne accorgo negli esami finali. Io tante volte dico “Sì, ma lei come futuro operatore... Nella pratica questo come lo vede?”. Sembra quasi che l'apprendista è la prima volta che ci pensa”

L'esistenza di legami percepiti come speciali suggerisce non solo e non tanto più immediati e naturali collegamenti tra materie di maturità e contesti professionali, quanto piuttosto un più attivo lavoro da parte di tutti i responsabili della formazione professionale affinché avvenga l'auspicata integrazione.

Implicazioni per la formazione degli/delle insegnanti

È emersa la necessità di facilitare, durante la formazione, la presa di consapevolezza circa i concetti e le metodologie disciplinari utili a rafforzare la competenza disciplinare delle persone in formazione. Questo è tanto più importante nel caso di quelli che abbiamo definito “legami speciali”.

- Quale contributo possono dare, in questo contesto, le didattiche disciplinari e i corsi di pedagogia generale?
- Quanto e come proporre attività differenziate non solo in funzione della materia, ma anche della professione in cui la medesima materia viene insegnata?
- Quale ruolo e quale spazio può avere il confronto tra docenti che insegnano differenti materie di maturità entro i medesimi ambiti professionali?
- Come identificare il bisogno, che alcuni docenti di maturità possono avere, di esplorare la realtà professionale e di confrontarsi con persone esperte dell’ambito lavorativo dei propri allievi e delle proprie allieve?
- Come rispondere a questo bisogno – quando c’è – nel contesto della formazione di base e continua, differenziando le richieste e le proposte di sviluppo professionale?

Primato delle relazioni informali nella concreta attuazione del dialogo tra discipline e contesti professionali: vantaggi e svantaggi

Una diversa dimensione esplorata attraverso le interviste in relazione al dialogo tra discipline e contesti di lavoro rimanda alle modalità con cui docenti ed esperti di materia hanno potuto sperimentare e/o osservare, nella concretezza della didattica, collegamenti tra materie di maturità e sfera professionale. Il ricorso a esempi e situazioni professionali è citato in quasi tutte le interviste, seppure venga messa in evidenza una difficoltà nell’identificare situazioni significative per tutte le persone in formazione, in particolare entro il contesto multiprofessionale delle classi di MP2.

Il ricorso a esempi e situazioni professionali viene presentato – laddove possibile – come la modalità più naturale di intessere un dialogo con i contesti professionali, seppure in maniera indiretta e, potremmo dire, immaginaria. In tal senso, le persone intervistate hanno espresso il desiderio di potenziare e rendere effettivo questo dialogo, attraverso una collaborazione vera e propria con persone rappresentative della cultura professionale. Il tema della collaborazione interpersonale è emerso con frequenza e forza, attraverso ampie riflessioni che in alcuni casi abbiamo ritrovato all’interno della medesima intervista, in risposta a diverse domande. Come esemplificato dall’esperienza di seguito evocata, momenti significativi di dialogo con la sfera professionale possono avvenire in forza di un confronto diretto con colleghi o altri professionisti che in qualche modo rappresentino o si facciano tramite di specifiche situazioni e problematiche rilevanti nei contesti di lavoro:

“Alcuni docenti di materie professionali mi hanno chiamato in una lezione perché stavano parlando della somministrazione di ossigeno ai pazienti e quindi mi era stato chiesto di andar lì come docente di matematica, per aiutarli a svolgere un esercizio riguardo al caricamento di una bombola d’ossigeno. (...). Secondo me è stato significativo perché intanto gli allievi hanno visto me che entravo in aula durante una lezione professionale, quindi con docenti che si occupano di tutt’altro rispetto a quello che faccio io.”

Il medesimo tema delle relazioni è presente anche nelle discussioni circa gli ostacoli percepiti. Se da un lato, infatti, il poter collaborare con colleghi del settore professionale sembra essere uno strumento privilegiato nella costruzione di proposte didattiche, la mancanza di collaborazione risulta essere talvolta un ostacolo. Essa è addotta, nelle parole degli intervistati e principalmente a condizioni contestuali e rappresentazioni fuorvianti, anch'esse in parte determinate da fattori organizzativo-istituzionali. Tra gli aspetti contestuali addotti come disfunzionali rispetto all'effettiva collaborazione tra docenti di maturità e docenti delle materie professionali troviamo ad esempio l'organizzazione della griglia oraria e la mancanza di spazi istituzionali di condivisione delle proprie programmazioni:

“Alla fine siamo talmente isolati nella nostra aula e con gli orari è difficile sovrapporsi.”

“Sì, io come esperto chiedo che i docenti di fisica vadano a curiosare un po' quello che si fa però non è sempre così facile.”

In linea con tali osservazioni, è stata menzionata la pratica diffusa a vincolare la strutturazione dei progetti interdisciplinari in maniera che le collaborazioni siano circoscritte alle materie di maturità:

“L'interdisciplinare dobbiamo farlo per forza tra docenti “culturali”. Sarebbe invece bellissimo farlo tra professionale e culturale.”

Alla luce di quadri istituzionali non sempre favorevoli alla collaborazione, le relazioni informali sembrano essere al momento prioritarie nella realizzazione di effettive collaborazioni e quindi nell'implementazione di un dialogo tra saperi disciplinari e contesti professionali, che possa dar luogo a contaminazione reciproca. Permangono tuttavia concreti limiti, legati soprattutto alla naturale disponibilità di tempo, risorsa sempre scarsa rispetto alle diverse istanze della vita professionale e privata.

La valorizzazione delle relazioni in funzione di una maggiore apertura verso i contesti professionali richiede quindi un equilibrio, che sembra essere perseguito in considerazione delle priorità percepite. Su questo punto, i nostri interlocutori hanno descritto il dialogo con le professioni come un'istanza che può essere presa in considerazione successivamente, dopo aver risposto ad altri tipi di istanze, in maniera funzionale sia alle priorità della materia – per cui all'inizio di una formazione sembra essere necessario concentrarsi su elementi disciplinari di fondo – sia alle priorità della docente, che cambiano nel corso della carriera:

“Allora, diciamo che il legame con la loro professione e con la loro FP ho cercato di inserirlo nelle mie lezioni col tempo. All'inizio, nei primi anni di insegnamento, ero un po' persa. Invece poi, appunto, dopo un po', quando entri nell'ottica e ti confronti con i colleghi del professionale, o parli con gli allievi, riesci ad avere un'idea un po' più globale, al di fuori di quello che fanno oltre le tue due ore.”

Implicazioni per la formazione degli/delle insegnanti

L'apprendimento delle modalità didattiche utili a creare un dialogo (virtuale o effettivo) tra docenti di maturità e contesti professionali sembra poter essere meglio valorizzato laddove si creino in maniera spontanea le occasioni di collaborazione. Nei percorsi di formazione per insegnanti viene talvolta lamentata la difficoltà di conciliazione tra occasioni progettuali date dalle richieste formative e occasioni contestuali di collaborazione con persone interne o esterne alla scuola.

- Come favorire una più ampia autonomia nella determinazione dei temi di sperimentazione entro le certificazioni, a beneficio della motivazione e della qualità della formazione?

Obiezioni e consapevolezze di fondo: valore del dialogo a condizione di una mantenuta apertura oltre l'AFC

All'interno del corpus analizzato, non mancano passaggi in cui l'utilità e l'eventualità del dialogo tra materie di maturità e contesti professionali sia stata messa in discussione non tanto sul piano della sua reale fattibilità, quanto piuttosto esternando obiezioni di fondo, legate ad una riflessione sul mandato della maturità professionale. Diversi interlocutori hanno sottolineato la loro consapevolezza circa due ineludibili dimensioni di apertura dell'insegnamento in maturità, chiamata a rivolgersi non solo verso i contesti professionali ma anche verso contesti diversi, che possano essere vissuti come alternativi da parte di giovani orientati in maniera piuttosto precoce verso una professione. Alcune persone intervistate hanno a questo proposito rimarcato come le materie di maturità siano portate a mantenere una propria indipendenza e siano quindi opportuni vincoli di programma e di qualificazione che vanno in tale direzione:

“noi seguiamo anche un programma di inglese di General English e più che sviluppare la lingua per la loro professione, secondo me dobbiamo sviluppare... aiutarli nelle loro competenze comunicative e sociali.”

“Visto che abbiamo un esame molto standardizzato nei tre indirizzi, non ci orientiamo più di tanto alle professioni.”

Le obiezioni di fondo sopra evocate appaiono in linea con il mandato della maturità professionale, sintetizzato da uno degli intervistati attraverso un'espressione gergale:

“non vogliamo formare dei “Fachidioten”, che vuol dire persone che sanno solamente della loro materia, vogliamo che questi ingegneri, questi quadri dirigenziali abbiano una formazione in cultura generale, quindi qualcosa in più; quindi, che oltre alle loro competenze professionali abbiano anche delle competenze sociali e cognitive che abbraccino un po' tutte le materie, abbiano una competenza nelle L2... quindi il tedesco, l'inglese, eccetera.”

Dal mandato della Maturità professionale deriva la necessità di mantenere una apertura sia ai contesti professionali sia a contesti percepiti come “altri” rispetto alle professioni. Tale consapevolezza appare ben radicata nella coscienza dei docenti e delle docenti di maturità. Essa è infatti ampiamente rappresentata all'interno dei dati discorsivi raccolti: la ritroviamo in numerose interviste e talvolta riemerge più volte dalle singole voci di insegnanti ed esperti di materia da noi interpellati: da un lato l'apertura alle professioni è considerata utile e necessaria, d'altro lato essa non vuole e non può essere considerata l'unica né la principale direzione di apertura dell'insegnamento in maturità. L'analisi delle interviste ci aiuta a distinguere e mettere in evidenza i due principali contesti che si pongono come altri rispetto alle professioni AFC:

- I contesti di vita entro cui le persone in formazione sono chiamate a muoversi sempre con maggiore maturità, come giovani adulti che prendono il proprio posto nella società civile:

“Normalmente non ho il sentimento di lavorare con degli impiegati, ma con dei giovani che devo formare a livello culturale. Si è parlato tanto di civica in passato, quindi devo pensare che ci sono dei futuri cittadini o dei cittadini già votanti. Per me la missione è ancora quella di dare la possibilità di approfondire alcune cose.”

- I contesti di sviluppo della loro professione, accessibili attraverso percorsi di studio nel terziario professionale e universitario (SUP):

“io prendo quello che viene fatto in officina come spunto per poi andare oltre. Ad esempio, nell’officina meccanica qui della SAMB è fondamentale il concetto di velocità di rotazione, velocità angolare. ecc. Ecco io prendo quei concetti base e poi gli sviluppo, sviluppo la formula semplice che viene utilizzata in officina e poi da lì vado in avanti introducendo anche concetti come funzioni trigonometriche che poi in officina non vedranno direttamente applicate, ma serviranno poi nell’applicazione futura che faranno una volta che saranno ingeneri.”

Implicazioni per la formazione degli/delle insegnanti...

Il tema conferma l’utilità di una direzione adottata e recentemente approfondita in riferimento alla presentazione della Didattica per Situazioni (Boldrini et al., 2014; Boldrini & Wüthrich, 2024) a docenti della maturità professionale. Nello specifico, viene da sempre promosso l’utilizzo in queste materie di situazioni di vita significative, come più spesso e più facilmente integrabili nelle didattiche disciplinari. Accanto a ciò, si è introdotta una categoria di situazioni che appare particolarmente interessante per i docenti di maturità, ovvero le situazioni professionali di sviluppo, differenziandole dalle situazioni professionali di base, inserite nel curriculum AFC delle persone in formazione (Piccini, 2024).

L’utilizzo delle situazioni *professionali di sviluppo*, alla luce della ricerca sintetizzata in queste pagine, sembra essere particolarmente opportuna laddove esistono quelli che abbiamo definito i “legami speciali”.

- Quali sfide emergono nella trasposizione didattica delle situazioni professionali di sviluppo?
- Quali strumenti concettuali e metodologici possono essere utilmente elaborati per facilitare da parte dei docenti di maturità la progettazione di percorsi didattici che impieghino situazioni professionali di sviluppo?

L’apporto delle materie di maturità nell’elaborazione di situazioni professionali di base potrebbe essere invece meglio valorizzato laddove esista la possibilità di collaborazioni reali, e quindi in progetti interdisciplinari che coinvolgano esperti di conoscenze professionali.

- È possibile prevedere, entro una certa misura, la flessibilità temporale delle sperimentazioni richieste nel corso della formazione, per favorire le opportunità di collaborazione dei docenti in abilitazione con colleghi di sede che insegnano conoscenze professionali secondo le modalità previste dalle sedi scolastiche?
- Come promuovere, attraverso la formazione di base e continua, diverse tipologie di collaborazione, alternative alla collaborazione entro sperimentazioni didattiche?

Conclusione

L'indagine ha messo in luce la complessità e la ricchezza dell'insegnamento nella maturità professionale, evidenziando le sfide dovute alla natura di un percorso a cavallo tra il mondo delle competenze professionali e quello della cultura generale. La MP non solo prepara gli studenti per il mondo del lavoro, ma fornisce loro anche una solida base culturale, promuovendo una formazione integrale e versatile o, potremmo dire, trasversale. Affinché la maturità professionale possa fornire una formazione di qualità elevata e rispondere così alle esigenze di un pubblico eterogeneo, è opportuno un lavoro sulle pratiche didattiche che sappia muoversi in modo ragionevole sia sul fronte delle discipline accademiche di riferimento, sia sul fronte dei mondi professionali che caratterizzano la vita formativa di apprendiste e apprendisti.

Gli aspetti che abbiamo voluto approfondire ci paiono rilevanti e si dimostrano coerenti con l'esperienza che percepiamo dal nostro osservatorio privilegiato. In quanto istituzione che ha il mandato di formare gli insegnanti della formazione professionale, non possiamo non notare come i e le docenti della maturità professionale vivano quotidianamente le tensioni discusse nelle pagine precedenti. I processi di trasposizione didattica attivano interrogativi molteplici e talvolta contraddittori. Si passa da interrogativi di tipo operativo (come trattare l'intero programma? Come colmare le competenze di base teoricamente acquisite a livello di scuola dell'obbligo? Come appassionare le persone in formazione alla materia? Come legare l'insegnamento con le professioni degli apprendisti?) a interrogativi più generali (Quale scopo ha il mio insegnamento? Quale rapporto esiste tra quanto svolgo io e quanto svolgono le altre istituzioni formative?).

Chi insegna si pone numerose domande e tuttavia vive l'impressione, e a volte la frustrazione, di non poterle incanalare nel quadro di un contesto istituzionale che sappia accoglierle e rielaborarle in modo efficace e produttivo. Le preoccupazioni sembrano essere per lo più affrontate a titolo individuale, senza possibilità di uno sfogo collettivo e organizzato. Né le direzioni di istituto, né i gruppi di materia, né i confronti con gli esperti di materia sembrano poter rispondere a queste esigenze. Le parole di una intervistata permettono una riflessione ulteriore:

“Credo che questi temi siano un po' elaborati dai singoli docenti. Credo che in tanti ci pensino, però il tutto mi sembra poco discusso a livello di scuole, a livello di gruppo di materia... Perché anche noi siamo sovraccaricati. Non puoi fermarti, non c'è tempo di ragionare su quello che fai. Devi correre se no perdi il treno. Manca il tempo di ragionare su quello che fai.”

La citazione mette in luce la necessità di un contesto istituzionale adeguato in cui le e gli insegnanti possano condividere e discutere esperienze e preoccupazioni.

Riferimenti bibliografici

- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: *Investigations of biased and unbiased teachers*. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474.
- Boldrini, E., Ghisla, G., & Bausch, L. (2014). Progetti di didattica per situazioni. In G. P. Quaglini (Ed.), *Formazione. I metodi* (pp. 337-360). Raffaello Cortina Editore.
- Boldrini, E., & Wüthrich, E. (2024). Didattica per situazioni: principi applicativi di un approccio versatile. In G. Ghisla, E. Boldrini & F. Merlini (Eds.), *Didattica per situazioni. Approcci e proposte per la formazione professionale in alternanza* (pp. 23-37). Erickson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and bio-logical* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Gonon, P. (2016). The pathway to the Swiss Federal Vocational Baccalaureate. In E. Berner & P. Gonon (Eds.), *History of vocational education and training in Europe: Cases, concepts and challenges* (pp. 85-100). Peter Lang.
- Gonon, P., & Zehnder, L. (2018). Die Schweizer Berufsmaturität als Arbeitsmarktbefähigung und fachgebundener Hochschulzugang – eine Bilanz. *Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dialog*, 169, 46-48.
- Charlot, B. (1997). *Rapport aux savoirs. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Hänni, M., & Kriesi, I. (2022). *Maturità professionale: Quale ruolo hanno le condizioni cantonali di ammissione?* Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Leumann, S. (2019). *Zulassungspraktiken und Umsetzungsmodelle der Berufsmaturität. OBS EHB Trend im Fokus Nr. 1*. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB).
- Piccini, C. (2024). *Didattica per Situazioni nella maturità professionale*.
- Sappa, V. (2024). *Il ruolo della scuola nella formazione professionale*.
- Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI). (2009). *Ordinanza sulla maturità professionale (OMPr)*. Raccolta sistematica del diritto federale, RS 412.103.1. Recuperato da <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/423/it>
- Trede, I., Hänni, M., Leumann, S., Neumann, J., Gehret, A., Schweri, J., & Kriesi, I. (2020). *Maturità professionale. Percorsi formativi, sfide e potenzialità. OBS IUFFP Rapporto sulle tendenze 4*. Istituto Universitario federale per la formazione professionale (IUFFP).

Parte 2

**La maturità professionale
e il rapporto con i saperi disciplinari**

**La maturità professionale
in dialogo con le professioni**

2.1 Il gelso e la sua mora: dal sapore al sapere (e ritorno)

Georgia Fioroni

Il mio contributo è articolato in tre parti: nella *Premessa* – dopo una breve riflessione sui concetti di «sapore» e «sapere» – si ripercorrono rapidamente gli «Obiettivi di formazione generali» e gli «Ambiti di apprendimento e competenze disciplinari» di Italiano secondo il *Programma quadro per l'insegnamento della maturità professionale* (SEFRI, 2012). La parte centrale (Navigando tra prosa, poesia e teatro) è invece dedicata all'illustrazione di alcuni percorsi sperimentati in aula: il primo propone alcune possibili vie per avvicinarsi ai generi letterari (prosa, poesia e teatro); il secondo illustra invece un itinerario per affrontare la figura di Dante e la sua opera; il terzo, infine, indica la possibilità di accostarsi a due grandi classici della letteratura – Boccaccio e Ariosto – prendendo avvio da testi più recenti. A chiudere l'intervento («Sotto tutt'altra luce») qualche succinta osservazione.

Premessa

Nel programma della *Giornata di studio sulla maturità professionale. Il bello della materia e il bello oltre la materia* ci si imbatte in questa frase: «Se è vero che sapere e sapore condividono una stessa origine, allora i saperi scolastici classicamente intesi devono poter aver una bontà, un gusto, una bellezza che facciano da leva all'apprendimento». Quattro parole in particolare hanno attirato la mia attenzione: «sapere», «sapore», «gusto» e «bellezza».

Sapere e sapore

Se è vero che non è questa la sede per ripercorrere la storia dei termini «sapere» e «sapore», non è forse inutile ricordare che effettivamente, in origine, «sapere» significa 'aver sapore di', 'aver gusto di'. Nella voce «sapere» del dizionario etimologico di Ottorino Piangiani – certo ormai superato (risale al 1907) e non sempre affidabile – il percorso dal «sapore» al «sapere» diventa un vero viaggio. Piangiani, citando lo storico e letterato Giuseppe Manno (Alghero 1786–Torino 1868), scrive:

Questo vocabolo, osserva opportunamente il Manno, dalla bocca salì al naso; quindi l'odore corporeo passò a significare odore incorporeo; e con altra corta salita si trovò alloggiato nella reggia del cervello ad esprimere tutto ciò che si apprende colla mente. Ma, soggiunge, il sapere partito dalla lingua dee alla lingua tornare; e chi non può esprimere bene quello che sa, è quasi come non sapesse (Piangiani, 1907, s.v. «sapere»).

Ma ad altro viaggio – tutto cinematografico – invita la spiegazione di Piangiani: se all'affinità, non solo fonica, tra «sapore» e «sapere», si aggiungono i termini «gusto» e «bellezza», alla mente torna una scena del film del regista iraniano Abbas Kiarostami, *Il sapore della ciliegia* (Ta'm e guillass, Francia/Iran, 1997), vincitore della Palma d'oro a Cannes nel 1997: ci troviamo in un'automobile che sta percorrendo una strada terrosa sopra le colline di Teheran. Accanto al conducente dell'auto, il signor Badii, deciso a porre fine alla sua vita, c'è il suo passeggero, un tassidermista. Di seguito si ripropone il dialogo nella versione francese (Kiarostami, 2013, pp. 52-53):¹

¹ – Per rendere la lettura più fluida, si omettono i vari piani di ripresa e non si rispetta l'impostazione grafica della scenografia.

LE TAXIDERMISTE Laisse-moi te raconter un souvenir. *(Il tourne la tête vers M. Badii)* C'était au début de mon mariage.

(Il raconte, son regard en mouvement) On a eu toutes sortes de malheurs... J'en étais tellement las... *(Il agite sa main droite)*... que j'avais décidé... d'en finir avec cette vie.

(M. Badii regarde la route, puis tourne la tête vers le taxidermiste qui poursuit après un temps)

Un matin... avant l'aube,... j'ai pris une corde dans ma voiture. *(Il parle en agitant sa main droite)* J'étais déterminé, je voulais me suicider... Je suis parti vers Mianeh. C'était en 1960. Je suis arrivé dans les plantations de mûriers. Je me suis arrêté, il faisait encore sombre.

(M. Badii jette un coup d'oeil vers le taxidermiste en hochant la tête)

J'ai lancé la corde sur un arbre mais elle ne s'est pas accrochée. J'ai essayé une fois, deux fois, sans résultat. Alors, j'ai grimpé sur l'arbre et j'ai bien accroché la corde. Là, j'ai senti quelque chose de doux sous ma main. C'étaient des mûres. Des mûres délicieusement sucrées. J'en ai mangé une, succulente puis une deuxième, une troisième...

Soudain, j'ai remarqué... que le soleil se levait au sommet de la montagne. Quel soleil, quel paysage, quelle verdure ! Tout à coup, j'ai entendu les écoliers qui allaient en classe. Ils se sont arrêtés pour me regarder. Ils m'ont demandé de secouer l'arbre. Les mûres tombaient et ils mangeaient.

Je me sentais heureux... Puis j'ai ramassé des mûres pour les rapporter à la maison. Ma femme dormait encore. À son réveil, elle a mangé des mûres aussi. Elle en a éprouvé du plaisir elle aussi.

J'étais parti pour me suicider, je suis revenu... avec des mûres.

Une mûre m'a sauvé la vie... Une mûre... m'a sauvé la vie...

M. BADIH Tu as mangé des mûres,... ta femme aussi et tout allait mieux.

LE TAXIDERMISTE Non, ça n'allait pas mieux, mais j'ai changé. Sur le coup, ça allait mieux mais en fait j'avais changé d'idée. J'allais mieux... Il n'y a personne sans aucun problème chez lui. C'est impossible. Il n'y a pas une famille sans problème.

Al centro del dialogo vi è un elemento che ben si presta al nostro discorso, vale a dire il fatto che il «sapore», nell'accezione di «gusto» (e di gusto piacevolissimo), sia in grado di generare un cambiamento interiore in termini di «sapere» e di «consapevolezza», ma anche in termini di «bellezza». Cogliere il sapore del frutto non cambia il mondo, ma permette di vedere il mondo altrimenti. Prova ne è che alla fine del film – in un inserto meta-cinematografico – i colori terrosi che dominano l'intera storia sono sostituiti da altri colori, in cui è il verde a prevalere.

Il mio intervento si propone di illustrare – attraverso alcuni percorsi che si possono proporre alla classe (senza alcuna pretesa di esaustività o di originalità, né, tantomeno, di novità) – la possibilità di coniugare «sapore» e «sapere». L'importanza di tale coniugazione è duplice: attraverso un buon sapore è verosimile (forse) agganciare gli allievi, suscitando la loro curiosità; attraverso un buon sapore si auspica che il sapere si trasformi in una conoscenza ancorata alla realtà di vita degli allievi. L'obiettivo, va da sé, è quello di condurli a uno o più saperi attraverso un sapore piacevole; condurli (o almeno provare) a uno o più saperi educandoli ad assaporare la bellezza della materia. O, per dirla con Tasso, «Così a l'egro fanciul porgiamo aspersi | di soavi licor gli orli del vaso; | succhi amari ingannato intanto ei beve, | e da l'inganno suo vita riceve» (*Gerusalemme liberata*, canto I, ott. 3).²

L'Italiano nella Maturità professionale

Gli «Obiettivi di formazione generali» della prima lingua nazionale prevedono – da *Programma quadro di insegnamento della maturità professionale* (Sefri 2012, p.17) – tre ambiti di apprendimento (a loro volta suddivisi in più sotto-ambiti): «Comunicazione orale», «Comunicazione scritta» e «Letteratura e media». In questa sede intendo focalizzarmi sul terzo ambito, «Letteratura e media», concentrandomi in particolare su alcuni esempi di trasposizione didattica e prendendo avvio da generi, autori e opere indicate nel primo sotto-ambito («Comprensione di opere letterarie»).³ Questa scelta tocca implicitamente e in via del tutto naturale anche gli altri ambiti e sotto-ambiti.

Navigando tra prosa, poesia e teatro

I percorsi che seguono non verranno affrontati con il medesimo grado di approfondimento. Si tratta di esempi che, come anticipato, riprendono alcune modalità di lavoro sperimentate a lezione con classi diverse in termini di tipo di maturità (in alcuni casi di maturità professionale sia integrata sia a tempo pieno, in altri di maturità specializzata), di indirizzo (artistico e socio-sanitario) e di anno di formazione. A tali distinzioni, tuttavia, non si farà riferimento nel mio contributo: sia per rendere il testo più fluido, sia perché una rigida separazione non appare del tutto pertinente, dal momento che non esistono classi identiche e che ogni percorso può essere svolto, a ben vedere, in momenti e contesti diversi.

Dal genere non letterario al genere letterario

L'incontro con un testo – più o meno ampio, ma spesso breve, quasi in forma di pillola – è inevitabile nella quotidianità. Ciascuno di noi – volente o nolente – è quasi costantemente confrontato, specie in formato digitale, con la lettura di fatti di cronaca, notizie sportive, recensioni, e via dicendo. Tuttavia per gli allievi (e in ambito non scolastico) è sempre più raro avvicinarsi a un testo letterario – prosa, poesia e teatro – in modo attento e analitico. Tale aspetto può implicare una disposizione alla lettura non adeguata alla situazione: mancando la naturalezza dell'approccio al testo letterario, spesso viene a mancare la giusta disposizione alla lettura. O, in altri termini, viene a mancare il giusto occhiale, quello stesso occhiale che consente ad Amilcare Carruga, protagonista del racconto di Italo Calvino intitolato *L'avventura di un miope* (in Calvino, 1958), di vedere, davvero, il mondo: «Alla fine capì. Era lui che era miope. L'oculista gli ordinò un paio d'occhiali. Da quel momento la sua vita cambiò, divenne cento volte più ricca d'interesse di prima». Appare quindi importante introdurre adeguatamente i tre generi letterari.

2 – «Così al bambino malato offriamo il bordo del bicchiere bagnato con un liquore dolce e gradevole; nel frattempo, ingannato dal sapore, egli beve un medicinale amaro e, grazie a questo inganno, trova la guarigione e la forza per vivere.»

3 – Secondo le Competenze disciplinari del sotto-ambito «Comprensione di opere letterarie» le persone in formazione sanno: «[a.] di norma leggere e comprendere sei-otto opere tratte dal seguente ventaglio: due - tre opere di epoche precedenti al XX secolo (p. es. Dante Alighieri, *Divina Commedia*; Francesco Petrarca, *Canzoniere*; Giovanni Boccaccio, *Decamerone*; Ludovico Ariosto, *Orlando furioso*; Niccolò Macchiavelli, *Il Principe*; Torquato Tasso, *Gerusalemme liberata*; Carlo Goldoni, teatro; Giacomo Leopardi, poesie; Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*; Giovanni Verga, romanzi e novelle; Giovanni Pascoli, poesie; Gabriele d'Annunzio, poesie); tre-sei opere del XX secolo (p. es. Italo Svevo, *La coscienza di Zeno*; Luigi Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*; Giuseppe Ungaretti, *L'allegria*; Eugenio Montale, *Ossi di seppia*; Umberto Saba, *Canzoniere*; Cesare Pavese, romanzi; Italo Calvino, romanzi e racconti; novità editoriali); [b.] elaborare e formulare le proprie impressioni, reazioni e osservazioni sui testi letti; [c.] analizzare le opere e collocarle nel loro contesto letterario, sociale e storico-culturale, lavorando in maniera individuale, in gruppi o a livello di classe; [d.] recepire le opere come punto di partenza per riflessioni sull'io e sulla società» (SEFRI, 2012, p. 20).

Verso la prosa letteraria

Per quanto riguarda la prosa, può essere interessante selezionare un tema, per poi proporlo tenendo conto del genere e della tipologia testuale di appartenenza. In altri termini potrebbe essere utile portare in classe un articolo di cronaca (prediligendo, se possibile, una notizia curiosa), un testo informativo-espositivo e un racconto tematicamente affini. Cito tre esempi di percorso, cui se ne potrebbero naturalmente aggiungere molti altri:

- il primo è un racconto di Goffredo Parise, intitolato semplicemente con un numero (22.), come tutte le prose della raccolta cui appartiene (1969). Si tratta di una prosa attualissima giacché affronta il tema della chirurgia plastica, e potrebbe essere letta parallelamente a un testo informativo-espositivo attento al rapporto tra aspetto estetico e interiorità;
- il secondo è un racconto di Luigi Malerba intitolato *L'uomo ragno* (1988), sviluppato – con toni grotteschi – attorno al tema della maschera e dell'identità, cui ben si accosterebbe un articolo di cronaca curiosa (la stampa abbonda in questo senso) e un articolo di impronta sociale;
- il terzo è *Il destino di Gaetano* di Stefano Benni (1997), una feroce critica alla spettacolarizzazione del dolore e della società e al bisogno morboso di apparire; anche in questo caso è facile accostare prose (di stampo cronachistico e informativo-espositivo) che toccano il medesimo tema.

La lettura di tali testi vorrebbe incentivare la riflessione degli allievi (oltretutto, naturalmente, sui temi affrontati) sulle differenze tra i brani proposti in termini di tipologia testuale, e compito del docente sarà quello di guidarli sui concetti di artificio della finzione e di libertà immaginativa, di autore e narratore, ma anche sugli obiettivi di un testo non letterario (informativo-espositivo e/o di cronaca) rispetto a un testo letterario.

Verso la poesia

Se la lettura e l'analisi di una prosa letteraria – specie moderna e contemporanea – suscita spesso la curiosità dell'allievo, più ostica può apparire la poesia, che pure è parte integrante del *Programma quadro di insegnamento della maturità professionale*. Generalmente la curiosità per la lettura di racconti e romanzi (talvolta unita a un bisogno sorprendente di scrittura creativa) è più forte rispetto a quella per la poesia. Prova ne è che, diversamente da quanto accade per i romanzi, gli allievi spesso affermano di non possedere un libro di poesia o di non aver nemmeno mai visto un libro di poesia. Non ci si sofferma naturalmente qui sulle ragioni di tale reticenza (che sono molteplici), ma certamente dietro a tale fenomeno possiamo individuare qualche costante: il timore di non essere in grado di leggere una poesia, dettato da un binomio purtroppo consolidato, secondo il quale 'poesia' è sinonimo di 'difficoltà'; l'idea – generata dalla perdita di vista dell'insieme (nel caso specifico il libro di poesia) – che la poesia non possa raccontare una storia; il luogo comune secondo cui una poesia affronta pochi temi (tendenzialmente l'amore e la morte) e in modo difficile; e infine, molto semplicemente, l'estraneità alla poesia, dettata – al di fuori del contesto scolastico e al di là di una diffusione (senza filtri) di poesie attraverso i social – dal fatto che le possibilità di incontro con un testo poetico sono sempre più rare (spesso, anche nelle librerie, gli scaffali dedicati alla poesia occupano uno spazio via via più esiguo).

Alla luce delle osservazioni precedenti, risulta chiaro che l'introduzione alla poesia è un'operazione complessa, anche perché la sua riuscita ha un peso abbastanza importante nel percorso successivo, che prevede, appunto, l'incontro (in termini di lettura e di analisi) con alcuni testi poetici esemplari della tradizione italiana. Se è vero che l'operazione è delicata,

è altresì vero che le possibilità di introduzione sono (quasi) infinite e potranno variare a seconda della classe e degli allievi.

Il percorso proposto qui di seguito – già sperimentato, con varianti e aggiustamenti, a lezione – è articolato in due fasi: *La percezione della poesia: primi elementi di riflessione* e *La poesia nel tempo e i primi strumenti di analisi*.

La percezione della poesia: primi elementi di riflessione

Una riflessione in forma dialogica su ciò che la poesia (non) è risulta preziosa, poiché le prime impressioni degli allievi sono utilissime al docente per capire quale sarà in un secondo tempo l'approccio più adeguato. A seconda della classe potrebbe essere di aiuto, per incoraggiare la discussione, proiettare i «Dieci luoghi comuni» sulla poesia (apparso nell'insero settimanale del «Corriere della Sera», «La lettura» del 18 marzo 2018).

In questa fase – proprio in un'ottica di avvicinamento – è arricchente portare in classe, e far circolare tra i banchi, un buon numero di raccolte poetiche che presentino una certa varietà, non solo in termini di periodo di composizione, ma anche in termini di letteratura di provenienza, di tipologia editoriale (specialistica, scolastica, con e senza un apparato di note, e via dicendo), di formato (dall'edizione tascabile a quella preziosa) e, ancora, molto semplicemente, di dimensioni. È un momento fondamentale: è un modo per dare valore alla letteratura, per fare in modo che la letteratura (e, nel caso specifico, la poesia) non venga semplicemente associata a un foglio volante o a qualche verso letto, quasi per caso, su uno schermo, ma venga invece ricollocata nel suo luogo naturale, vale a dire la raccolta di poesia, l'oggetto libro, con tutte le sue componenti fondamentali: la copertina, con il nome dell'autore e il titolo della raccolta (cui si aggiungerà in alcuni casi un'immagine, in altri ancora i versi di una poesia); l'indice con i titoli (che potrebbero forse da subito suscitare qualche curiosità); l'impaginazione delle poesie secondo criteri scientifici (che, sempre più spesso, vanno persi); la quarta di copertina e i risvolti. In altri termini: toccare con mano l'oggetto libro, scoprirlo, sfogliarlo, percorrerne l'indice, leggere delle poesie in modo casuale è una tappa, a mio modo di vedere, fondamentale.

A questo punto potrebbe essere interessante avvicinare gli allievi alla poesia attraverso una forma a loro ben più vicina (e, per molti aspetti, vicina anche alla poesia), vale a dire la canzone. Tale percorso prevede una discussione volta all'individuazione di affinità e differenze tra canzone e poesia, per poi riflettere sul ruolo che la canzone, ormai da più decenni, ricopre rispetto alla poesia. A quest'ultima riflessione potrebbe contribuire la lettura di alcuni passi di scrittori, saggisti o cantautori che, proprio su tale aspetto, hanno riflettuto. Basti pensare a Pier Vincenzo Tondelli: «Il bisogno di poesia, bisogno assoluto e struggente negli anni della giovinezza, è stato soddisfatto da intere generazioni mandando a memoria parole e strofe di canzoni» (1990, p. 308). Oppure ancora portando le testimonianze di poeti che – alla poesia – sono giunti passando dalla musica (ad esempio Umberto Fiori o, prima ancora, Giorgio Caproni).

Si potrebbe quindi immaginare di illustrare un caso in cui il rapporto fra poesia e canzone risulta strettissimo. Tra le infinite proposte, se ne indicano qui solo alcune:

- la lettura di *Città vecchia* di Umberto Saba (*Trieste e una donna*, 1912) che ha ispirato, fin dal titolo, la canzone omonima di Fabrizio De André (incisa per la prima volta in un 45 giri del 1965 insieme a *Delitto di paese*, quindi inserita nel 1966 nell'album *Tutto Fabrizio De André*);
- la lettura di una o più poesie tratte dall'*Antologia di Spoon River* di Edgar Lee Masters (risalente al 1914-1915, e pubblicata per la prima volta in Italia, con la traduzione di Fernanda Pivano, nel 1943)⁴ e l'ascolto di alcune canzoni tratte dall'album *Non al denaro non all'amore né al cielo* (1971) di De André;⁵

4 — Si ricorda qui, tra parentesi, che la vicenda della traduzione italiana della raccolta potrebbe fornire – in ambito letterario, ma anche culturale, storico e politico – un'interessante occasione di riflessione.

5 — L'attività, eventualmente, potrebbe essere associata anche a un esercizio di traduzione.

- la lettura-ascolto del sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare* in due versioni musicali contemporanee, ma al tempo stesso molto diverse: quella del rapper Clementino (disponibile online) e quella lirica di Serena Altavilla (tratta dall'album del 2021 *La vita nuova*, con il contributo di artisti vari).

Nulla esclude che gli esempi possano essere più di uno. Ciò che conta, dalla mia esperienza, è che la poesia scelta sia tendenzialmente breve e che all'ascolto e alla lettura, segua un momento di riflessione (se necessario anche critica) o in forma orale o in forma scritta, attraverso delle domande-guida.

La poesia nel tempo e i primi strumenti di analisi

Affinché gli allievi possano familiarizzarsi con il genere poetico, è importante confrontarli da subito con un ventaglio relativamente ampio di poesie (almeno una quindicina, disposte in ordine cronologico e corredate in alcuni casi da qualche noterella esplicativa) diverse tra loro in termini di data di composizione, temi e forma metrica (ma sempre privilegiando una misura breve-media), al fine di generare elementi di sorpresa sul piano tematico (grande varietà), metrico e grafico (è il caso del calligramma o delle poesie visive di Corrado Govoni).

A una 'semplice' lettura ad alta voce, seguirà un momento in cui ogni allievo dapprima si focalizza su una o due poesie che hanno attirato la sua attenzione e in un secondo tempo, attraverso una discussione guidata, spiega le ragioni della sua scelta. A questo punto può risultare importante focalizzarsi solo su due delle poesie proposte: si tratterà di due testi che presentano caratteristiche diverse. La scelta permetterà di mettere in luce alcuni concetti legati alla metrica (verso, rima e strofa), di attirare l'attenzione degli allievi sul rapporto fra metro e tema e di sfatare il mito per cui la poesia ha sempre delle rime. Il confronto permette agli allievi di acquisire gradualmente alcuni termini precisi del linguaggio poetico, e di interiorizzare, via via, un metodo di analisi.

Verso il teatro

Il teatro, per certi aspetti, appare il genere più immediato e più facile da cogliere. C'è un copione, certo, ma molto spesso (agli occhi degli allievi), prima ancora del copione, c'è la rappresentazione teatrale. In altri termini: per godere a pieno di tale genere, e per comprenderlo nella sua grandezza e integralità, l'ideale sarebbe portare gli allievi fuori dall'edificio scolastico e immergerli nello spazio – reale, certo, ma anche onirico – del teatro. Un'esperienza che tra l'altro potrebbe portare a un'interessante riflessione, in termini comparativi, tra mondo del cinema e mondo del teatro.

In un secondo tempo potrebbe essere interessante proporre agli allievi dei testi nati come novella o racconto e trasformati quindi in *pièces* teatrali. Si ricordano qui, a titolo d'esempio, due casi: *Giovine anima credula*, racconto del 1924 di Massimo Bontempelli, poi rielaborato e trasformato (su sollecitazione di Luigi Pirandello) in forma teatrale nel 1928 con il titolo *Minnie la candida*; e, ancora, *Il mantello* di Dino Buzzati, pubblicata come novella nel 1942 (nella raccolta *I sette messaggeri*) e quindi trasformata in dramma teatrale nel 1960. Interessante poi il passaggio da prosa a teatro, ma non a opera dello stesso autore, che si verifica ad esempio nella versione teatrale di alcune novelle di Boccaccio a opera di Mario Vargas Llosa (2018), su cui si tornerà più avanti.

E in questo ambito nulla vieta di introdurre gli allievi a un'attività a mio modo di vedere importantissima, vale a dire la lettura espressiva. Introducendo alcuni aspetti basilari, ma fondamentali, di questo genere di lettura, gli allievi riescono anche a cogliere meglio il senso di ciò che leggono e, di conseguenza, a trasmetterlo con maggior forza comunicativa (utili in questa direzione Tirasso-Nardi, 2018; e Schipani, 2017).

Nota conclusiva

Se un avvicinamento di questo genere (specie per quanto riguarda prosa e poesia) può apparire un po' dispendioso (in termini di tempo) e un po' troppo attento al percorso (con il rischio di perdere di visto l'oggetto – la poesia – e la sua bellezza), nulla esclude (anzi!) di proporre un avvicinamento più diretto. Per la prosa immergendosi, semplicemente, nella lettura di racconti che ai nostri occhi sono a un tempo in grado di dire qualcosa agli allievi e di rivelare, nella loro scrittura, l'arte di saper raccontare una storia. Per la poesia – che spesso viene affrontata in modo approfondito in un secondo tempo – limitandosi a leggere senza commentarli (nei mesi che precedono la sua lettura analitica) testi di autori, periodi e lunghezza diversi, nell'ottica di avvicinare gli allievi alla poesia e di incuriosirli.

Introduzione a Dante e alla *Divina commedia*

Il secondo esempio di trasposizione didattica presenta una possibile introduzione a Dante e alla *Divina commedia*. Se è vero che il sommo poeta e la sua opera hanno il vantaggio di essere un soggetto noto a (quasi) tutti, è altresì vero che serve un occhio di particolare attenzione nei confronti di due aspetti: anzitutto il fatto che l'abbondanza dei materiali dedicati a Dante presenta in alcuni casi dati non corretti e banalizzanti; in secondo luogo il fatto che gli allievi devono provare a interrogarsi sulle ragioni per cui, di Dante e della sua opera, abbiano un numero di conoscenze maggiori rispetto ad altri autori.

Il percorso mira dapprima a sondare il terreno (*Le preconoscenze su Dante e sulla Divina commedia: primi elementi di riflessione*), quindi si focalizza sulla potenza delle immagini nell'opera dantesca (*La Divina commedia e il valore delle immagini*).

Le preconoscenze su Dante e sulla *Divina commedia*: primi elementi di riflessione

Dopo una classica discussione guidata utile a capire ciò che gli allievi già sanno su Dante e la sua opera, è bene proseguire chiedendo loro di avanzare delle ipotesi sulle ragioni delle loro conoscenze, affinché si interrogino sul motivo per cui Dante sia diventato una sorta di «icona pop» (Antonelli, 2022).

A questo punto può essere significativo e illuminante portare loro una serie di esempi, tratti dalle più svariate fonti, in grado di collocare la presenza di Dante nella realtà quotidiana. Di seguito se ne citano alcuni (tratti da Antonelli, 2022):

- un Dante popolare, che si esplicita nella presenza di scritte su muri ed edifici urbani (in forma di graffiti) con riferimenti spesso manipolati. Se ne ricordano due: «TI AMO BEATRICE [firmato, a capo] DANTE»; «AMOR CHE NULLA [a capo] HA AMATO, AMAR [a capo] PERDONA, PORCO [a capo] CANE!»;
- un Dante da serie-tv, per cui si rinvia, ad esempio, a una scena della serie-tv *Mad man*, in cui il protagonista legge «The inferno»;
- un Dante musicale, facilmente individuabile in uno (uno dei tanti) brani musicali in cui sono inseriti versi danteschi (dal recente Murubutu, al meno recente Antonello Venditti, passando per Jovanotti);
- un Dante a fumetti, di grande impatto, attraverso uno delle tante edizioni in questo senso: si pensi, per citare solo i più recenti, a *La Divina Commedia a fumetti* (Testo e disegni di Marcello. Colori di Jacopo Toninelli, Shockdom Srl, 2015) o, ancora, a *Paper Dante* (Giunti Editore, 2021);
- un Dante cinematografico, attraverso la visione di uno o più estratti del film *Inferno* (1911) di Francesco Bertolini, Giuseppe de Liguoro e Adolfo Padovan (prodotto dalla Milano Films),

adattamento della prima cantica, con scene ispirate alle illustrazioni di Gustave Doré;

- un Dante *brand*, attraverso la visione di alcune pubblicità, più o meno recenti, che prevedono la presenza, più o meno esplicita, di Dante: la pubblicità di una carne in scatola, la pubblicità di una nota compagnia telefonica italiana o, ancora, la pubblicità di un olio. Fra queste, quella su cui indubbiamente vale soffermarsi è la prima, un carosello del 1968 in cui Walter Chiari (che interpreta Dante) e Sylvia Coscina (nelle vesti di Beatrice) sono alle prese con il sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare*. È uno di quei casi in cui – come spiega Antonelli – «le parodie giocano sul diverso valore che alcune parole di Dante hanno assunto nell’italiano contemporaneo. È vero infatti [prosegue il critico] che [...] oltre l’80 per cento del lessico fondamentale dell’italiano di oggi era usato nelle opere di Dante, ma è anche vero che nel frattempo molte parole hanno cambiato significato. Lo dimostrava – in un saggio del 1947 – il filologo Gianfranco Contini [...]». E proprio il carosello del 1968 «sembrava ispirarsi – miracoli della paleotelevisione pedagogica – proprio al saggio di Contini: “Perché pare: non sono onesta?” gli fa lei; e lui: “Pare sta per appare, vuole appare come l’è: onesta”. Poi, poco dopo: “La donna mia: ma che sono la tua cameriera?” “Ma Beatrice, donna sta per domina: signora: padrona”» (2022, pp. 54 e 55-56).

Abbiamo insomma, per riprendere il titolo del saggio di Giuseppe Antonelli, *Il Dante di tutti*. Questo momento prevede, da parte degli allievi, anche un occhio critico, in grado di mettere in luce i rischi di una diffusione di questo genere, che «risponde perfettamente all’intento di mascherare Dante da contemporaneo; di togliergli la “corona d’allóra” dei poeti del passato, applicando quella che potremmo chiamare la “legge del contrabbasso”» (Antonelli, 2022, p. 70).

La *Divina commedia* e il valore delle immagini

A immergere l’allievo nell’opera dantesca può, in un secondo momento, contribuire l’iconografia. In questo contesto può essere senz’altro utile portare in classe alcuni volumi che, proprio in questa direzione, si muovono. Qualche esempio: le illustrazioni dell’*Inferno* di Gustave Doré, progettate nel 1855; il volume *La «Divina Commedia» di Dante* di William Blake (a cura di Sebastian Schütze e Maria Antonietta Terzoli, Taschen, 2017); o, ancora, per avere una visione cronologicamente ampia, il *Dante per immagini. Dalle miniature trecentesche ai giorni nostri* (di Lucia Battaglia Ricci, Einaudi, 2018).

Attraverso questo percorso – che fa leva sulla potenza delle immagini – l’intento è quello di immergere gradualmente l’allievo nell’opera, riflettendo su alcuni aspetti: in primo luogo la necessità, antichissima, di rappresentare l’opera dantesca attraverso delle immagini; in secondo luogo la presenza di forme iconografiche che mirano a cogliere aspetti diversi: Dante e la sua opera (si pensi al dipinto di Domenico di Michelino, *Dante col libro della Commedia, tre regni e la città di Firenze*, datato al 1465 e conservato nel Duomo di Firenze); il mondo infernale (si pensi alla *Voragine infernale* di Sandro Botticelli); Dante nella selva (e qui basti pescare nel ricchissimo serbatoio delle tavole di Gustave Doré); la rappresentazione di uno o più peccatori, talvolta perfino rappresentando più scene in successione (scegliendo tra una delle meravigliose immagini miniate che, sin dal Medioevo, accompagnavano l’opera dantesca), ma anche addirittura – in alcuni casi – un concetto (e questo accade soprattutto per l’ultima cantica); e, infine, opere come forme di interpretazione (non necessariamente fedele) del testo. Immagini, in sostanza, come rappresentazioni sempre soggettive.

Introduzione: e dopo?

Paul Valéry amava dire che il primo verso di una poesia lo regala il buon Dio, il resto è duro lavoro. Questo vale anche per noi. Mi spiego: l'introduzione a Dante e alla *Commedia* è un po' come il primo verso di una poesia; il duro lavoro arriva in un secondo tempo, quando si tratta di affrontare, davvero, alcune porzioni di canti della *Divina commedia*.

Di seguito qualche possibile pista per addentrarsi nel testo; pista che naturalmente non esime da un'analisi puntuale dei versi, magari all'inizio proponendo agli allievi – oltre al testo originale – anche una parafrasi. Ecco quindi qualche possibile percorso:

- introduzione di un canto attraverso la lettura di Roberto Benigni: fecondo, a questo proposito (in termini di tono), il confronto tra l'ascolto di un canto dell'*Inferno* e un canto del *Paradiso*;
- introduzione di un canto attraverso le canzoni di Murubutu e Claver Gould (dall'album *Infernum* del 2020): e, fra le varie possibilità, particolarmente convincente appare il ritmo velocissimo di «Malebranche» che ben ricalca l'atmosfera dei canti dedicati ai diavoli infernali;
- individuazione della struttura di un canto attraverso l'iconografia (e qui la scelta è vastissima);
- lettura di alcune porzioni testuali in altre lingue (si pensi soprattutto al I canto), ma anche in dialetto (notevole, ad esempio, la versione di Carlo Porta per il V canto dell'*Inferno*);
- ripresa di alcuni temi trattati da Dante in autori moderni e contemporanei. Ad esempio l'episodio di Pier delle Vigne potrebbe essere accostato a testi poetici del Novecento: si pensi a *In memoria* di Giorgio Orelli (da *Sinopie*, 1977) e a *Intervista a un suicida* di Vittorio Sereni (da *Gli strumenti umani*, 1965); oppure al lago ghiacciato della poesia *Invernale* (dapprima in *La via del rifugio* [1907], quindi ripubblicata ne *I colloqui* [1911]) di Guido Gozzano, che rinvia – seppur in un contesto borghese, quotidiano e velato da una sottile ironia – all'infernale lago di Cocito.

Il Medioevo e il Rinascimento attraverso una lente moderna e contemporanea

Come ben sappiamo, talvolta (spesso) la lingua risulta essere un ostacolo nella lettura di testi cronologicamente lontani. Tale ostacolo rischia di non permettere agli allievi di cogliere la bellezza dell'opera e di scoraggiarli. In alcuni casi è possibile superare, almeno in parte, queste difficoltà avvicinando l'allievo a opere lontane nel tempo attraverso dei testi di letteratura moderna e contemporanea di un certo spessore.

Qui di seguito propongo brevemente un percorso di questo genere attraverso due esempi: uno focalizzato sulla novella «Federigo degli Alberighi» del *Decameron* di Boccaccio, e l'altro dedicato all'*Orlando furioso* di Ariosto, in particolare alla follia dell'eroe che dà il nome al titolo del poema. Ma nulla esclude di immaginarne molti altri: ad esempio – riagganciandomi a Dante, ma in questo caso al Dante del dolce stil novo – potrebbe risultare interessante soffermarsi sulla figura beatificante per eccellenza del Novecento, vale a dire Clizia. In questo caso il percorso potrebbe essere inaugurato dalla vicenda sentimentale tra Eugenio Montale e Irma Brandeis, che tocca molto le corde degli allievi – attraverso le loro lettere (Montale, 2006) –, per poi procedere alla lettura e all'analisi di uno dei «Mottetti» delle *Occasioni* (1939). Oppure ancora affrontare la famosa ballatetta cavalcantiana *Perch'io no spero di tornar giammai*, prendendo avvio dalla semplicità e dalla dolcezza di *Pregghiera* di Giorgio Caproni (dalla sezione dei «Versi livornesi», interamente dedicata alla figura della mamma – Anna, detta Annina – contenuta ne *Il seme del piangere* [1959]), che tanto deve, nell'atmosfera a tratti astratta e nell'armonia della forma, al dolce stil novo.

Dal prodigo Federigo al Novecento: il caso di Mario Vargas Llosa e di Marco Lodoli

La difficoltà – specie sintattica – della novella «Federigo degli Alberighi» di Boccaccio può essere, per così dire, attutita introducendo il testo in una versione contemporanea. Due sono le possibilità: la prima è una versione teatrale di Mario Vargas Llosa, la seconda è una rivisitazione moderna del testo del *Decameron* a opera di Mario Lodoli.

Tratta dal volume *I racconti della peste* (Vargas Llosa, 2018), la versione dello scrittore sudamericano – oltre a consentire agli allievi di avvicinarsi alla novella di Boccaccio – permette di esercitare la lettura espressiva (di cui già si è parlato), immergendoli nel testo.

Il racconto *Ghigo Alberighi* (Lodoli, 2003) ha il pregio – essendo ambientato nel nostro tempo – di presentare situazioni e personaggi per certi aspetti più vicini a noi: certo, Ghigo è un Federigo in minore, la donna amata (Giò nel racconto di Lodoli) non ha nulla della nobiltà di monna Giovanna; e, infine, al falcone si sostituisce un merlo indiano... Ma sono proprio questi elementi a permettere agli allievi una riflessione più ampia nel momento in cui leggeranno la novella di Boccaccio.

Dopo aver affrontato una delle versioni contemporanee (o entrambe), è naturalmente necessario tornare alla novella di Boccaccio. A seconda del tempo a disposizione, una prima possibilità consiste nell'affrontare, in chiave analitica e comparativa, il testo nella versione originale. Una seconda possibilità consiste invece nell'incontrare la novella in una versione odierna, ma fedele all'originale, parafrasata da uno scrittore: è il caso, ad esempio, per la novella di «Federigo degli Alberighi», di Piero Chiara (Boccaccio, 2006).

È bene ricordare, infine, che molte delle novelle di Boccaccio sono state rivisitate da più autori: un esempio recente si trova nel volume *Nuovo Decameron* (HarperCollins Italia, 2021), in cui – per riprendere la quarta di copertina – «dieci scrittori e scrittrici del nostro tempo riscrivono a modo loro Boccaccio e reinventano uno dei più bei libri della storia della letteratura».

La pazzia di Orlando ne *Il castello dei destini incrociati* di Italo Calvino

Una via interessante per affrontare l'episodio centrale dell'opera meravigliosa di Ariosto, vale a dire la follia dell'eroe che dà il nome al titolo del poema, consiste nel prendere avvio dal capitolo «Storia dell'Orlando pazzo per amore» de *Il castello dei destini incrociati* di Italo Calvino (Einaudi, 1973).

È anzitutto importante allestire l'aula secondo un ordine particolare: quello immaginato da Calvino per i commensali del castello. In un secondo tempo – dopo aver brevemente introdotto l'opera e letto il capitolo introduttivo del romanzo (anzi dell'iper-romanzo) – gli allievi si immergono nella particolare atmosfera calviniana. In seguito a ogni allievo viene distribuito, seguendo l'ordine stabilito dallo scrittore, un tarocco; viene altresì distribuito il capitolo 'incriminato', la «Storia dell'Orlando pazzo per amore». A questo punto ogni allievo si esercita sulla lettura del passo coincidente con il tarocco ricevuto e procede alla lettura espressiva e teatrale del passo: man mano che legge deposita la carta secondo l'ordine di lettura. Il risultato sarà – anche visivamente – la sequenza immaginata da Calvino.

Questa modalità – analogamente a quanto già visto con l'esempio di Boccaccio – permette agli allievi di calarsi nella storia e di affrontare il canto della pazzia di Orlando in modo più analitico, per poi dedicarsi a una lettura comparativa, volta alla messa in luce del rapporto fra la prosa di Italo Calvino e le ottave di Ariosto.

Calvino e gli altri: un labirinto di piste

Va da sé che l'opera di Calvino rappresenta una fucina interessantissima per addentrarsi nel labirinto di Ariosto. Accanto al percorso appena proposto, un'altra possibilità consiste nella lettura di alcuni episodi dell'Orlando furioso nella versione de *L'«Orlando furioso» di Ludovico Ariosto raccontato da Italo Calvino* (Einaudi, 1970). Ma nulla vieta di immergere gli allievi nella meravigliosa vicenda ariostesca anche attraverso l'ascolto di qualche episodio de *L'Orlando dei pupi* (disponibile sul sito www.rsi.ch), «scritto da Grytzko Mascioni nel 1994», il testo «“lanciava” la replica dell'Orlando dei Pupi che suddiviso in 46 episodi di 15 minuti ciascuno è stato realizzato nel 1989 con la produzione e la regia (curata assieme a Mino Müller) di Ketty Fusco [...]. *L'Orlando dei pupi* radiofonico, consiste in una riscrittura in chiave ironico-giocosa, del poema epico di Ludovico Ariosto *l'Orlando furioso*».

«Sotto tutt'altra luce»

Gli esempi illustrati rappresentano delle possibili modalità per affrontare generi e autori della letteratura attraverso percorsi che rappresentano dei tentativi di accesso al «sapere» e alla conoscenza, nel tentativo di suscitare la curiosità degli allievi; e, soprattutto, di accendere la curiosità attraverso un «sapore» che profuma di bellezza. Questo, certamente, non ha la pretesa di cambiare la realtà, ma di modificare il nostro modo di osservare la realtà, proprio come avviene nel film *Il sapore della ciliegia*, citato all'inizio del mio intervento. Analogamente anche Amilcare Carruga – protagonista del già citato racconto di Calvino (*L'avventura di un miope*) – vede la sua città con uno sguardo diverso:

V. gli apparve sotto tutt'altra luce di quando c'era stato le ultime volte. Ma non per i cambiamenti: sì, la città era molto mutata, costruzioni nuove da tutte le parti, negozi e caffè e cinema tutt'altri da prima, la gioventù che chi la conosce? e un traffico il doppio di una volta. Però tutto questo nuovo non faceva che accentuare e rendere più riconoscibile il vecchio, insomma Amilcare Carruga per la prima volta riusciva a rivedere la città con gli occhi di quand'era ragazzo, come se l'avesse lasciata il giorno prima. Con gli occhiali vedeva un'infinità di particolari insignificanti, per esempio una certa finestra, una certa ringhiera, ossia aveva la coscienza di vederli, di sceglierli in mezzo a tutto il resto, mentre una volta li vedeva e basta.

Un invito, insomma, alla capacità di scegliere – entro «un'infinità di particolari insignificanti» – ciò che, davvero, merita di essere visto.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, G. (2022). *Il Dante di tutti. Un'icona pop*. Einaudi.
- Benni, S. (1997). *Bar Sport Duemila*. Feltrinelli.
- Boccaccio, G. (2006). *Decamerone, dieci novelle raccontate da Piero Chiara*. Mondadori.
- Calvino, I. (1958). *I racconti*. Einaudi.
- Kiarostami, A. (2013). *Le goût de la cerise – Scénario du film*. Presses electroniques de France – L'Avant-Scène Cinéma.
- Lodoli, M. (2003). *I professori e altri professori*. Einaudi.
- Malerba, L. (1988). *Testa d'argento*. Mondadori.
- Montale, E. (2006), *Lettere a Clizia* (a cura di R. Bettarini, G. Maghetti & F. Zabagli). Mondadori.
- Piangiani, O. (1907). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Società editrice Dante Alighieri.
- Parise, G. (1969). *Il crematorio di Vienna*. Feltrinelli.
- Schipani, F. (2017). *Manuale di lettura espressiva. Tecniche, esercizi, accorgimenti per leggere e comunicare con efficacia*. La Rondine.
- SEFRI (2012). *Programma quadro d'insegnamento per la maturità professionale*. SEFRI (2ª edizione riveduta, ottobre 2017). <https://www.sbf.admin.ch/sbf/it/home/formazione/maturita/maturita-professionale.html>
- Tirasso, M.G., & Nardi, F. (2018). *Metterci la voce. Il manuale pratico di lettura efficace*. RCD Service srl.
- Tondelli, P.V. (1990). *Un weekend postmoderno. Cronache dagli anni ottanta*. Bompiani.
- Vargas Llosa, M. (2018). *I racconti della peste*. Passigli.

2.2 La proposta di un *menù* per gustare il bello della materia e il bello oltre la materia

Arno Gropengiesser

Uno spunto di riflessione sollevato da questa prima giornata di studio riguarda la maturità professionale e il rapporto coi saperi disciplinari. Sapientemente si è voluto giocare con l'etimo comune di sapore e sapere, interessante e intrigante spunto per un'investigazione didattica a cui non posso e non voglio sottrarmi. Per avviare una, seppur piccola, riflessione è utile richiamare l'etimologia di sapere, ovvero: "aver sapore; esser saggio, capire".¹

Tra le innumerevoli domande sorte ammiccando con il binomio "sapore-sapere" ne riporto alcune che hanno ispirato questa breve testimonianza:

Quali "sapori" vogliamo che apprezzino i nostri allievi? Cosa si intende per "cultura generale" in ambito matematico? Quale contributo può dare la disciplina matematica allo sviluppo della personalità, degli interessi e della curiosità degli allievi? Come trasmettere il "bello" della materia, anche oltre la materia?

Per tracciare una traiettoria comune ai quesiti evocati potrebbe valer la pena richiamare un obiettivo generale d'insegnamento della matematica estratto dal piano disciplinare:²

[...] La matematica dovrebbe permettere di acquisire un vasto insieme di metodi, di ragionamenti e di strutture (mentali) che si esprimono in termini di conoscenze, di attitudini e di atteggiamenti [...].

Unitamente a questo obiettivo, desidero riportare la formulazione personale di alcuni obiettivi generali (coerenti al quadro normativo di riferimento) che condivido con i miei discenti,³ di cui taluni riguardano nello specifico lo sviluppo di atteggiamenti quali:

[...] Il gusto dello sforzo e della tenacia; l'autonomia nel lavoro; l'immaginazione, la curiosità, l'apertura mentale, la duttilità, l'intuizione; il senso del rigore e della coerenza logica; l'onestà intellettuale; il gusto per l'analisi e la sintesi, per il lato estetico di una teoria, per l'aspetto ludico dell'attività intellettuale.

Credo che si possa concordare non solo sugli atteggiamenti auspicati ma anche sulle competenze e sugli obiettivi molto ambiziosi, ne siamo ben consapevoli, e che non tutti gli allievi saranno in grado di raggiungere in egual misura. A completare il quadro, riporto un documento che ritengo ispirante per il mio lavoro di insegnante di matematica.⁴

Il mondo della matematica è ricco di conoscenze, strutture e metodi di lavoro che sono stati sviluppati in tutte le culture del mondo nel corso di migliaia di anni. La matematica è caratterizzata da un elevato grado di coerenza e astrazione, garantito dalla forza della dimostrazione matematica e privo di contraddizioni interne. La conoscenza matematica acquisisce così un carattere essenziale e oggettivo attraverso il rigore della dimostrazione. Questo sapere è costruito in modo altamente strutturato e si basa l'uno sull'altro.

Tra le scienze, la matematica è alla base del lavoro scientifico, della modellizzazione e dell'argomentazione, in particolare nelle scienze naturali, nell'informatica e nell'ingegneria. Interviene anche nelle scienze umane, nell'economia e nelle scienze sociali. Infatti, molti importanti sviluppi della società moderna sono stati compresi e sviluppati solo con l'aiuto di concetti o teorie derivate dalla matematica.

¹ — Enciclopedia Treccani online (16.04.2023).

² — Mi riferisco qui in particolare a quelli delle scuole di maturità liceale, che tuttavia nei termini generali proposti non si discostano da quelli della maturità professionale.

³ — L'elenco è distribuito agli allievi di quarta liceo, in vista degli esami di maturità. Il documento si completa poi con una lista strutturata degli argomenti e delle competenze disciplinari richieste e su cui gli allievi possono prepararsi.

⁴ — Bozza del preambolo al capitolo matematica del nuovo Piano Quadro degli studi (PQS) delle Scuole di maturità 2022. Nel frattempo, tale documento ha subito delle modifiche.

Gli allievi sviluppano importanti competenze e abilità matematiche durante la loro scolarità. Ciò fornisce una base necessaria per l'istruzione superiore e li aiuta ad assumere compiti impegnativi nella società in modo responsabile, consentendo loro di guardare alle nuove sfide della società.

L'insegnamento della matematica è una continuazione di ciò che gli alunni hanno già appreso e contribuisce alle loro capacità accademiche generali, preparandoli con le conoscenze, le competenze e le attitudini di base necessarie. Gli alunni scoprono l'importanza di questa materia nella loro vita di apprendimento e ne sperimentano i metodi di lavoro specifici, come il ragionamento logico, l'illustrazione attraverso l'esempio e la generalizzazione, alcune strategie tipiche di risoluzione dei problemi e vari approcci esplorativi. Questa diversità di metodi mira e garantisce un uso appropriato degli strumenti matematici.

Gli allievi imparano anche a modellare matematicamente, a esaminare criticamente i possibili modelli, a interpretare i risultati ottenuti e a riconoscerne i limiti. In questo modo, si sviluppano fortemente la perseveranza e la fiducia nel proprio pensiero. Infine, gli studenti si appropriano della matematica e la esprimono in un linguaggio preciso e rigoroso, con simboli, formule e rappresentazioni grafiche. Sperimentano una crescente astrazione come forma pura e potente di espressione e acquisiscono così uno strumento intellettuale per superare le intuizioni e far progredire le loro conoscenze scientifiche e il loro pensiero critico.

Di fronte a questa lunga serie di competenze e di obiettivi occorre chiedersi qual è il ruolo dell'insegnante e attraverso quali strategie didattiche si possono raggiungere.

Proviamo a dare delle prime risposte, affermando che per un insegnante è imperativo *saper* “leggere” gli obiettivi più generali nel piano degli studi, ossia interpretarlo al di là dell'elenco dei temi da trattare. Un po' come uno chef di brigata legge, inventa, reinterpreta e combina le regole nell'universo dell'arte culinaria per dar vita alla propria idea di cucina.

A ciò si aggiunge, a mio personale avviso, la volontà di *saper* interpretare il proprio ruolo, dando il buon esempio: mostrando entusiasmo, interesse, piacere, aiutando a sviluppare il “sapore”, il “gusto” per la materia, il “gusto” per il “bello”. Ciò comporta *saper* operare delle scelte – didattiche e di contenuto –, *saper* mettere delle priorità, *saper* motivare e proporre delle attività volte a sviluppare “sapori” o almeno le condizioni che possano favorire il raggiungimento di tale obiettivo.

In tutto questo discorso non va naturalmente perso di vista un obiettivo cardine, quello di voler insegnare a ragionare, ossia di sviluppare negli allievi la capacità di condurre un discorso secondo la logica, di argomentare, di trattare e di discutere di un soggetto in modo razionale. Si tratta di un obiettivo a cui tutte le discipline mirano (o dovrebbero mirare). La matematica però, per sua natura, si presta in modo particolare allo sviluppo di questo obiettivo. Val la pena ricordare che il ragionamento matematico può essere distinto in diversi momenti che, senza pretesa di esaustività, possono enuclearsi attraverso: “la definizione di concetti ed entità (più o meno astratte), il teorema (una proposizione, un predicato vero) e la sua dimostrazione, l'esempio e il contro-esempio, il problema e l'esercizio. Trasversalmente a questi aspetti, un ruolo importante lo hanno la *motivazione* (nell'insegnamento e nell'apprendimento della matematica) e il *rapporto con la realtà* nel ragionamento matematico.”⁵

A questo punto è giunto il momento di chiedersi come si riescono a realizzare tutti questi ambiziosi obiettivi? Come stimolare saperi e sapori?

La trasposizione didattica di questi obiettivi può avvenire seguendo traiettorie che chiamano in causa aspetti ludici, sfide intellettuali o logiche, oppure che, attraverso l'uso di modelli, aprono verso la descrizione della realtà e delle simulazioni. Infine, sia l'attualità che uno sguardo verso

5 — Bramanti, M. (2011, luglio 15). *Il ragionare matematico* (conferenza). Accademia di Formazione interdisciplinare in Matematica, Scrittura, Storia, Dante, Milano, Italia.

il passato possono offrire interessanti spunti per una riflessione storica, culturale e, magari pure, per contribuire all'educazione alla cittadinanza.

Certamente, le strategie didattiche da introdurre possono essere più o meno stimolanti ed opportune ma l'attività che compete all'elaborazione e selezione degli esercizi da proporre ai propri discenti (come dicevamo, calati all'interno delle più svariate metodologie e/o forme sociali) gioca un ruolo centrale. Per la motivazione dell'insegnante, che nella selezione degli opportuni "ingredienti" (ed espedienti), i più stuzzicanti, è in grado di ravvivare le proprie creazioni didattiche, scoprendo (o riscoprendo) determinati argomenti attraverso lo studio di contesti insoliti, sfidanti, curiosi, e per la motivazione dei propri studenti e delle proprie studentesse, il cui entusiasmo viene liberato da taluni ostacoli grazie a questo approccio.

A seguire, l'intento è quello di riportare alcuni esercizi (dalle formulazioni declinabili nei più svariati modi) che trovano, e hanno trovato, spazio nelle proposte didattiche fatte ai miei discenti e che dovrebbero consentire, a mo' di "ricettario" (in continuo aggiornamento), di testimoniare la mia idea di "cucina", degli ingredienti che prediligo e dei sapori che la caratterizzano e che preparo quotidianamente insieme ai miei discenti per creare dei "bei piatti".

Alcuni esempi di traiettorie tematiche su cui imbastire un proprio esercizio (il mio *menù*)

Aspetti ludici che "strizzano l'occhio" ad una traiettoria per così dire "magica" della disciplina, in grado di alimentare, attraverso qualche "acrobazia" algebrico-numerica, lo "stupore" dei non addetti ai lavori, che suscitano una certa curiosità, non poi così lontana da quella che può nascere negli occhi di uno spettatore qualsiasi di un numero di magia, il quale ambisce, in un modo o in un altro, a carpirne il "trucco", a decifrarne il segreto, la *logica*. A mo' di esempio, avvalendosi dei "trucchi" malcelati dell'usuale sistema numerico a base 10 e di talune semplici prerogative della sua cifra maggiore, la proposta che facciamo qui di seguito mette in relazione un'ordinaria data del nostro calendario Gregoriano (ma non solo...) e le "taumaturgiche" proprietà del numero 9:

MAGIE...DEI NUMERI I

A1

Si annoti la data di oggi, ad esempio il 17.4.2023 (prima giornata di studio sulla maturità professionale in Ticino), e la si consideri alla stregua di un unico numero identificandola come segue:

17.4.2023 \approx 1'742'023

Da questo numero si sottraggano la somma delle cifre che lo compongono, ovvero 19 (= 1 + 7 + 4 + 2 + 0 + 2 + 3), ottenendo così un nuovo numero,

$$\begin{array}{r} 1'742'004 \\ = 1'742'023 - \underbrace{(1 + 7 + 4 + 2 + 0 + 2 + 3)}_{=19}, \end{array}$$

divisibile per 9.

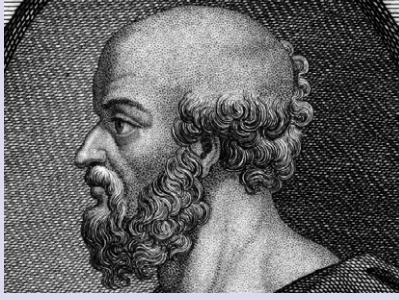
.....
*Come è possibile? E poi, è sempre così?
È vero per qualsiasi data scelta?*

Si tratta di sfide logico-intellettuali, che avvengono sul terreno del gioco, che alimentano una sana e stimolante competizione con sé stessi e con gli altri come pure un vero e proprio *piacere* che si prova nel tentativo di svelare, con intuito e sapere, il mistero di un quesito il più delle volte insolito e/o “camuffato” da errori che ne rivelano il “trucco”, come nella proposta seguente dal sapore prettamente algebrico:

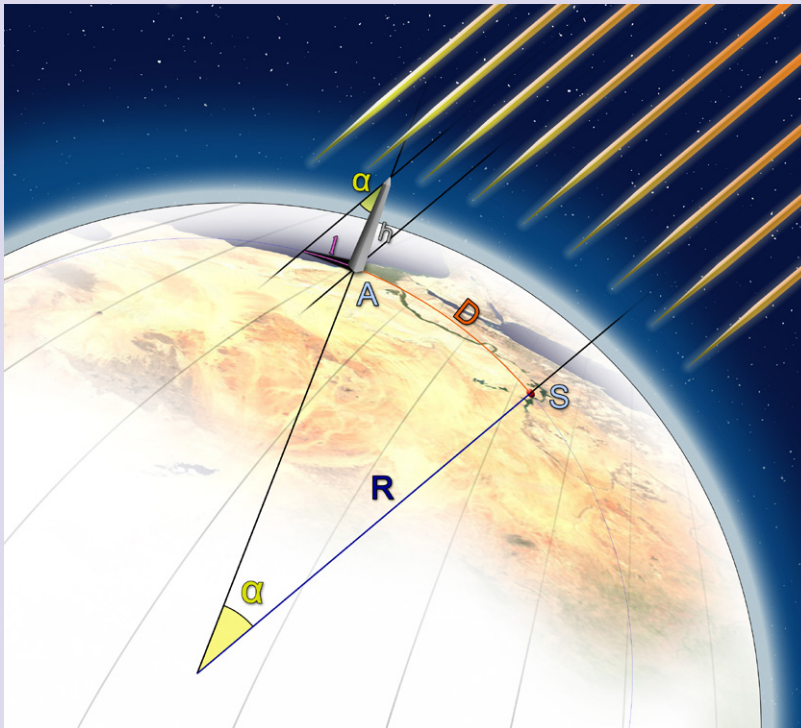
TUTTI I NUMERI SOLO UGUALI	A2
$A = B + 1$	$\Leftrightarrow A \cdot (A - B) = (B + 1) \cdot (A - B)$ $\Leftrightarrow A^2 - AB = AB - B^2 + A - B$ $\Leftrightarrow A^2 - AB - A = AB - B^2 - B$ $\Leftrightarrow A \cdot (A - B - 1) = B \cdot (A - B - 1)$
	$A = B$
<p>.....</p> <p><i>Cosa non va in questo ragionamento?</i></p>	

Un'altra traiettoria è senz'altro quella tracciata dal confronto con la Storia della matematica, dal principio all'evoluzione di alcuni concetti matematici sviluppati da grandi filosofi, scienziati, da uomini e donne che hanno saputo scoprire e/o (re)inventare il corso della disciplina: *Archimede* di Siracusa (specchio parabolico, il metodo di esaustione per determinare l'area del cerchio, il metodo meccanico per determinare il baricentro di un triangolo, l'area di un segmento parabolico oppure il rapporto tra i volumi della sfera e del cono con quello del cilindro mediante il principio di leva), *Bonaventura Cavalieri* (con il Principio degli indivisibili, il Principio di Cavalieri per il calcolo di volumi), *Michael Stifel*, *Johann Kepler* e *Justus Bürgi* (con l'origine dei logaritmi e le loro applicazioni), tanti, tantissimi altri illustri e sconosciuti.

Assaporare le cogitazioni delle grandi menti matematiche che costellano la storia della matematica i cui risultati, ancora oggi, mantengono invariato lo stupore della scoperta attraverso l'attitudine e gli strumenti immutati dell'intelletto e che, in un mondo per certi versi alla “rovescia”, consentono di riattualizzare alcune conquiste basilari che una minoranza (per fortuna) prova addirittura a negare (si veda per esempio il contesto evocato dalla proposta B1 e da quelle in allegato).



Eratostene di Cirene (città che si trova nell'odierna Libia), nel III° secolo a.C. misurò il raggio della Terra ottenendo una misura che differisce solo del 5% dal valore attualmente conosciuto.



Eratostene sapeva che a Siene (una città dell'antico Egitto, l'attuale Assuan) a mezzogiorno del solstizio d'estate il sole illumina il fondo dei pozzi. Questo fenomeno dipende dal fatto che, trovandosi su un tropico, i raggi del sole cadono esattamente perpendicolari alla città. Quindi, in quel momento, un bastone piantato verticalmente a terra non proietta nessuna ombra: il sole è allo zenit.

Nello stesso giorno Eratostene fece misurare l'ombra dell'obelisco ad Alessandria, una città che, secondo le sue conoscenze, si trovava a Nord di Siene, sullo stesso meridiano, a una distanza di circa 5'000 stadi. Grazie a tale misurazione egli stabilì che la direzione dei raggi solari formavano un angolo di 7.2° con la verticale, cioè $1/50$ di angolo giro.

Con questo "semplice" esperimento Eratostene dedusse il raggio della Terra? Come?

B1 — Fonti immagini
<https://orsomarsoblues.it/2023/09/come-fece-eratostene-a-calcolare-la-misura-della-circonferenza-terrestre>

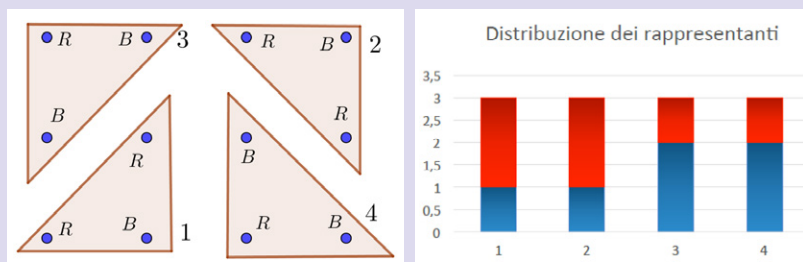
https://it.wikipedia.org/wiki/Raggio_terrestre

Dal confronto con la Storia, emergono interessanti excursus anche dal sapore civico, politico, che possono rappresentare un assaggio di educazione alla cittadinanza (si vedano le due proposte qui di seguito):

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA I

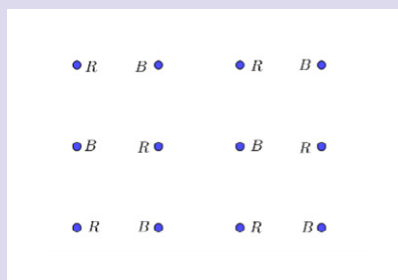
C1

Un quartiere X, che comprende 12 abitanti, elegge un collegio elettorale formato da 4 rappresentanti. Ogni distretto elegge un rappresentante del collegio e i candidati appartengono a due soli partiti: i *Rossi* e i *Blu*. La suddivisione in distretti illustrata qui sotto porterebbe ad un'elezione "equa": due deputati *Rossi* e due *Blu*, come rappresentato nel grafico ad istogrammi che riassume i risultati dopo le votazioni:



Supponi ora di essere un esponente del *partito Rosso* e di essere stato incaricato di una nuova suddivisione in distretti del quartiere X. Tieni presente che ogni distretto si compone di 3 elettori e due distretti tra loro non possono incrociarsi.

Sei in grado di formulare una ripartizione in distretti che consenta di ottenere una maggioranza favorevole di rappresentanti nel collegio?



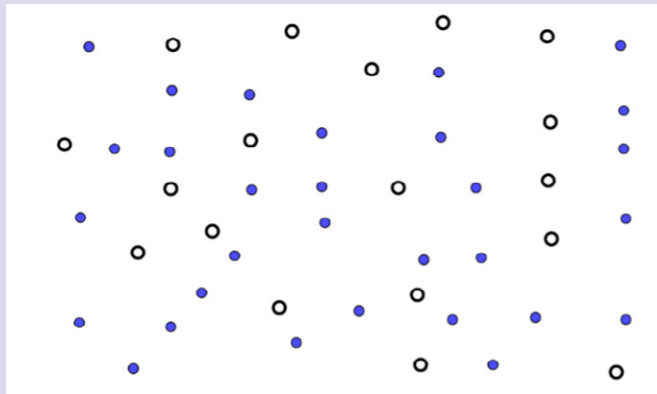
Difatti, le proposte qui formulate attingono al contesto storico-politico statunitense che grazie ad un taglio anedddotico e dai retroscena quasi surreali (al di qua dell'Atlantico) consentono ai discendenti di "investigare", con la poliedricità degli strumenti disciplinari, quel ruolo civico di cittadini "vigili" chiamati ad agire in maniera informata e critica: calandosi, per così dire, per gioco nel ruolo del "legislatore" che assapora la conoscenza (e persino i rispettivi confini etici) e l'uso di strategie tecniche per fini politici. Nello specifico di quanto qui presentato, l'attività di ridisegnare i confini dei collegi elettorali maggioritari in modo da favorire i candidati di un particolare partito politico è ciò che sta alla base del fenomeno noto come *Gerrymandering*, che letteralmente vuol dire "salamandrandolo alla maniera di Gerry".

L'origine del nome è legata a Elbridge Gerry (1744-1814), il governatore del Massachusetts che, consapevole del fatto che in una certa regione geografica possono esserci parti della popolazione ben localizzabili e favorevoli a un partito politico o ad un altro, ridisegnò i confini di un collegio elettorale in modo da includere un certo numero di elettori del suo partito, assicurandosi così la rielezione. Poiché i confini di tale collegio erano particolarmente tortuosi, si osservò che sembrava costituissero il contorno di una figura animalesca che ricorda la salamandra, da cui il nome *Gerrymandering*.



Fonte immagine
https://en.wikipedia.org/wiki/Gerrymandering#/media/File:The_Gerry-Mander_Edit.png

Ora, nel quartiere Y, partendo dalla seguente situazione svantaggiosa (18 *rossi* e 30 *blu*), riesci a individuare cinque collegi comprendenti nove elettori in modo da garantirti ancora una volta la vittoria?



Rappresenta i risultati elettorali realizzati attraverso un istogramma. Dalla lettura dell'istogramma cosa osservi? In che modo è necessario distribuire gli elettori in ciascun collegio in maniera da riportare un successo sicuro?

Se poi lo sguardo dell'osservatore decide di indagare la realtà che lo circonda, la matematica offre gli occhiali giusti per interpretarla. La bellezza della natura offre tanti orizzonti intellettuali e sensoriali da esplorare che ispirano l'arte e l'architettura. Basti citare senza nessuna ovvia pretesa di esaustività celeberrimi concetti quali:

- La *successione di Fibonacci*:⁶ origine storica (riproduzione a partire da una coppia di conigli), legame con la sezione aurea, presenza in Natura (numero delle spirali, dette *linee parastichie*, su dei coni di pino, sul broccolo romanesco, sul capolino del Girasole), nella sezione della conchiglia del Nautilus (nella distanza tra le sezioni a forma di spirale), eccetera;
- Il *rapporto aureo* (sezione aurea) in Natura, Architettura e Arte: l'Uomo vitruviano di Leonardo da Vinci, la facciata dell'Acropoli di Atene, la forma degli uragani, delle galassie, dei petali dei fiori, della disposizione delle foglie nelle piante, eccetera.

Si tratta in generale di investigare, di estrapolare modelli matematici che descrivono la realtà: da quella capace di strappare grandi sorrisi e curiosità avanzata nella proposta D1 a quella meno "spassionata", ma del tutto contemporanea, della proposta D2, che riproduce il sapore (anche amaro) dell'attualità, consentendo di sviluppare uno sguardo attento per saperla interpretare in maniera critica e riflessuta.

⁶ — Leonardo Pisano, Pisa 1'175 ca. – Pisa, 1'235 ca.

Studiando il “decadimento” della schiuma della birra di una buona birra bavarese in un bicchiere a forma cilindrica, si osserva che il livello della schiuma si riduce del 9% ogni 15 secondi.⁷

A Di quale percentuale si è ridotto il livello della schiuma in un minuto?

B Si supponga che inizialmente il livello della schiuma raggiunge i 10 cm. Determinare la funzione che ne descrive la decrescita e rappresentarne il grafico.

C La qualità della birra viene considerata buona se dopo 110 secondi dal versamento nel bicchiere il livello della schiuma è ancora almeno la metà di quella iniziale.

D Verifica con l'aiuto del grafico se la birra qui considerata è di buona qualità.

7 — Leike, A. (2002). Demonstration of the exponential decay law using beer froth. *European Journal of Physics*, 23, 21-26. staks.iop.org/EJP/23/21.

A questa ricerca fu conferito nel 2002 il Premio Ig Nobel per la fisica.

Si veda: <https://improbable.com/ig/winners/#ig2002>

Durante la pandemia del COVID-19 si è a lungo discusso delle misure di contenimento dei contagi. Dal punto di vista scientifico si è sentito parlare negli organi di informazione (e non solo) di termini quali numero di riproduzione di base R_0 e di immunità di gregge. Alla scuola compete certamente di aiutare gli allievi e le allieve a comprendere questi concetti e di avere così gli strumenti per comprendere le informazioni di natura scientifica che sono adottate per giustificare certe misure di natura sanitaria. In questo caso è la matematica che è in grado di contribuire non solo alla cultura generale, ma pure all'educazione alla cittadinanza (come abbiamo già visto nel caso delle proposte B1 e B2), nel senso di poter fornire gli elementi per poter garantire, alle persone in formazione, il ruolo di cittadino informato in grado di relazionarsi con la realtà con spirito critico, distinguendo informazioni basate sui fatti da quelli che lambiscono vere e proprio *fake news*.

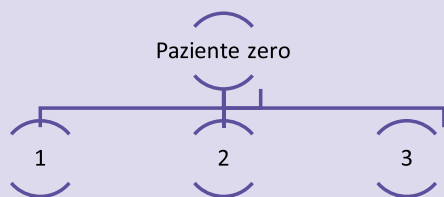
IMMUNITÀ DI GREGGE

D2

La trasmissione di una malattia infettiva avviene a partire da una prima persona contagiosa, indicata come paziente zero. Sulla base di risultati empirici è possibile determinare il numero medio di persone che tale individuo può contagiare durante il proprio periodo infettivo, in una popolazione che altrimenti non sarebbe infetta.⁸

Per il COVID-19, questo valore empirico, detto numero di riproduzione di base e indicato con R_0 , è di 1,4 – 3,9, a seconda della variante in circolazione.⁹

Se prendiamo, a titolo d'esempio, $R_0=3$ allora possiamo descrivere questa trasmissione del contagio tramite lo schema seguente.



La diffusione del virus avviene mediamente a tre persone: il numero di contagi cresce in maniera esponenziale.¹⁰

Se un tale paziente zero contagiassero soltanto una persona ($R_0=1$), in media, si parlerebbe allora di crescita lineare.

L'immunità di gregge è la capacità di un gruppo circoscritto di resistere all'attacco di un'infezione, verso la quale una grande parte dei membri del gruppo è immune. È una forma di protezione indiretta che si verifica quando una parte significativa di una popolazione (vale pure per un allevamento di animali) ha sviluppato anticorpi specifici verso un agente infettivo (sia in seguito al superamento della malattia, sia dopo una vaccinazione).¹¹ Alle autorità sanitarie interessa pertanto: sapere quando in una popolazione si ha raggiunto tale immunità di gregge, rispettivamente, indirizzare la propria politica sanitaria per raggiungerla.

L'immunità di gregge è raggiunta, quando una porzione della popolazione considerata, indicata con S , è tale per cui la diffusione è al massimo lineare, ossia quando $R_0 \leq 1$.

*Come determinare tale porzione di immuni in una popolazione?
E se $R_0=N$, come si ricava S ?*

8 — Esprime quindi il numero atteso di nuove infezioni originatesi da un singolo individuo nel corso del suo intero periodo di infettività, in una popolazione interamente suscettibile all'inizio di una epidemia o in contesti in cui non siano stati presi provvedimenti per limitare il contagio.

9 — A titolo di confronto per il virus Ebola tale valore è pari a 1,5 – 2,5 e per quello dell'influenza a 1,5 – 1,8, sempre a seconda della variante di virus.

10 — Ciò avviene perlomeno nella fase iniziale della diffusione. Col crescere delle persone contagiate, poi guarite e immuni almeno parzialmente, tale crescita rallenta. In effetti il modello di diffusione segue una legge di crescita logistica.

11 — La presenza di anticorpi in una grande parte della popolazione riduce la probabilità di contagio anche negli individui che non hanno sviluppato l'immunità direttamente.

Come dicevo, si tratta qui di una brevissima carrellata (si veda anche in allegato) di esercizi proposti lungo gli anni, anche in “salse” diverse, che però restituiscono a grandi linee i sapori della mia idea di “fare matematica”. Si tratta però di un’istantanea che riproduce la strada percorsa “fin qui”. È nella ricerca e nell’elaborazione continua, mai appagata, di nuovi stimoli, letture, interessi trasmutati in esercizi (a volte sorprendenti ed accattivanti e delle volte un po’ più scontati) che credo, incessantemente, tanti docenti, forse tutti, possano continuare a trasmettere la loro passione per, e oltre, la loro disciplina: il “bello” sta forse proprio, o anche, nell’atto del ricercarlo, sempre.

Allegati: ALTRI ESERCIZI...

MAGIE...DEI NUMERI II

A3

Si scriva un numero di tre cifre in modo che la differenza tra la cifra delle centinaia e la cifra delle unità sia 2 o un numero più grande di 2 [ad esempio, consideriamo: 742, dove $7 - 2 = 5 \geq 2$].

Si inverta, a “specchio”, il numero [nell’esempio: 247] e si individui la differenza D tra questi due numeri [nell’esempio: $D = 742 - 247 = 495$].

Si inverta, a “specchio”, il numero D e si addizioni questo numero (\bar{D}) con D stesso [nell’esempio: $495 + 594 = D + \bar{D}$].

.....
Che numero si trova? Riprova con altri esempi e formula una congettura. Prova a dimostrarla.

ALLARGA IL BUCO ALLA CINTURA

A4

La circonferenza della terra all’equatore misura 40’080 km. Immagina di cingere l’equatore con una cintura d’acciaio perfettamente aderente; supponi che questa cintura sia perfettamente circolare.

Supponi ora di allungare questa cintura di 3 metri e di disporla ancora a cerchio attorno all’equatore: questa volta non sarà più così aderente come prima.

.....
Sarà possibile strisciarvi sotto?

Si racconta che il gioco degli scacchi fu inventato in India oltre 4'000 anni fa. Il sovrano che aveva commissionato un gioco interessante e appassionante per occupare i suoi cortigiani, soddisfatto del risultato, offrì al suo inventore un qualsiasi compenso a scelta. L'inventore chiese tanti granelli di riso quanti se ne sarebbero ottenuti ponendone uno sulla prima casella della scacchiera, due sulla seconda, quattro sulla terza, otto sulla quarta, sedici sulla quinta e così via (raddoppiando dunque ogni volta il numero dei granelli). Il sovrano si stupì della apparentemente modesta richiesta e ordinò ai suoi magazzinieri di consegnare la quantità di riso necessaria. Questi però, dopo alcuni calcoli, dovettero constatare che il riso di cui disponevano non sarebbe mai bastato. L'inventore del gioco degli scacchi fece poi una brutta fine: fu decapitato! Senza correre lo stesso rischio, prova ora a ripetere il calcolo:

A Determina le tonnellate di riso corrispondenti alla quantità di riso richiesta dall'inventore. (1 kg di riso equivale a ca. 40'000 granelli e $(1 + x + x^2 + x^3 + \dots + x^n)(x - 1) = x^{n+1} - 1$)

B Quanto sarebbe lungo un treno merci caricato con questa quantità di riso? (un vagone merci contenga 25 tonnellate e sia lungo 10 metri)

C Se il treno venisse cinto attorno all'equatore, a quanti giri corrisponderebbe? (raggio della Terra: 6370 km)

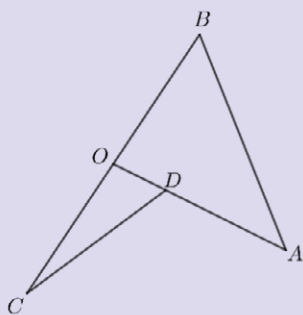
D Quanto tempo richiederebbe percorrere la distanza ottenuta in b) alla velocità di 100 Km/h.

UNA FIGURA ALL'ALTEZZA

Del quadrilatero ABCD si conoscono le misure seguenti:

$$\overline{AD} = 5\text{cm},$$

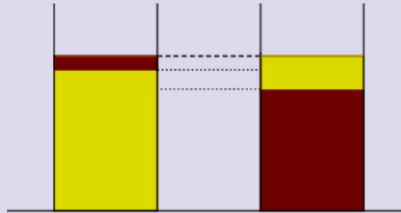
$$\overline{BO} = 5\text{cm}, \overline{OC} = 6\text{cm}, \overline{OD} = 2\text{cm}.$$



Calcola il valore del rapporto tra le aree dei triangoli CDO e ABO.

Due bicchieri contengono la stessa quantità di vino, ma uno contiene vino bianco e l'altro vino rosso. Dal bicchiere contenente vino bianco si toglia un cucchiaino e lo si versi nell'altro bicchiere.

Dopo aver ben mescolato il miscuglio di vino rosso e bianco, si tolga pure un cucchiaino e lo si versi nel bicchiere che contiene il vino bianco.



Dopo quest'operazione ci sarà più vino bianco nel bicchiere che conteneva solo vino rosso o più vino rosso nel bicchiere che conteneva solo vino bianco?

DIMOSTRA

A8

Vale che: $\log 3$ è un numero irrazionale.

Seguono i passaggi per la dimostrazione:

$$\log 3 \in \mathbb{Q}$$

$$\Rightarrow \log 3 = \frac{p}{q} \Rightarrow 10^{\frac{p}{q}} = 3 \Rightarrow (10^{\frac{p}{q}})^q = 3^q \Rightarrow 10^p = 3^q.$$

Giustifica ogni passaggio e spiega perché si può concludere che il numero $\log(3)$ non è razionale.

Dimostra che anche $\log_2(3)$ è un numero irrazionale.

Prova a dimostrare altrettanto con $\log_4(8)$. Cosa si osserva?

CAMBIA PROSPETTIVA

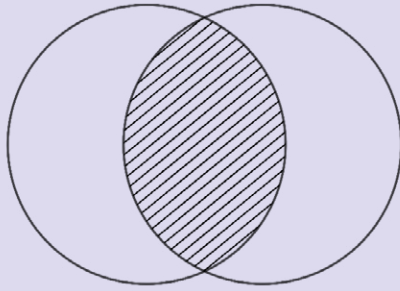
A9

Riporta i valori della tabella in un sistema di coordinate *su carta logaritmica*.

Congiungi i punti tramite una retta e determina la funzione corrispondente.

	x	0	1	2	3	4
A	y	10	6	3,6	2,2	1,3
B	y	2,5	3	3,6	4,3	5,2

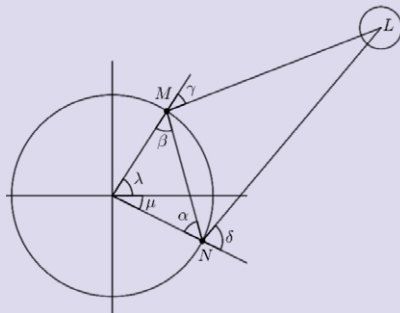
Durante l'eclissi solare del 20 maggio 1966 a Zurigo fu osservato che il diametro del sole era ricoperto per il 60%.



Trova la percentuale di superficie del disco solare oscurata.

NB: sole e luna sono da considerare come cerchi di uguale diametro.

Per misurare la distanza della Luna dalla Terra, si può adottare un metodo trigonometrico come quello introdotto da *Lacaille* nel 1751. La Luna viene osservata, allo stesso preciso momento, da due punti situati sullo stesso meridiano: *M* (Berlino) e *N* (Capo di Buona Speranza). Siano λ e μ le latitudini dei due punti. Si misurano gli angoli γ e δ , formati da *ML* e da *NL* con le verticali in *M* e in *N*. Si conosce inoltre la misura R_T del raggio della Terra.



Descrivi i calcoli necessari per trovare la distanza tra i due centri.

Calcola la distanza utilizzando i seguenti valori:

$\lambda + \mu = 86,4411^\circ$, $\gamma = 41,2622^\circ$, $\delta = 46,5603^\circ$ e $R_T = 6'378$ km.

Belpaese è una federazione di due stati, Nord e Sud. Per le elezioni presidenziali si presentano due candidati, Vin Cente e Tim Broglio. Lo spoglio dei voti ha fornito i seguenti risultati.

	Nord	Sud
Vin Cente	38%	69%
Tim Broglio	52%	30%

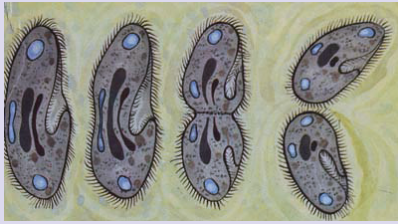
La legge elettorale di Belpaese prevede che sia eletto chi ha ottenuto la media più alta tra le percentuali delle due regioni. Perciò Vin Cente viene proclamato presidente, avendo conseguito la percentuale media del 53,5%, contro il 41% del suo avversario.

Analizza il sistema elettorale di Belpaese, sapendo che gli abitanti sono in tutto 20 milioni e che 4 milioni risiedono nella regione Sud.

LA VITA UNICELLULARE

D3

Un microrganismo unicellulare (ad esempio un *paramecio* o un *batterio*) si riproduce sdoppiandosi per *mitosi* una volta ogni ora. (un batterio è un *procariota*, ovvero una cellula senza nucleo).



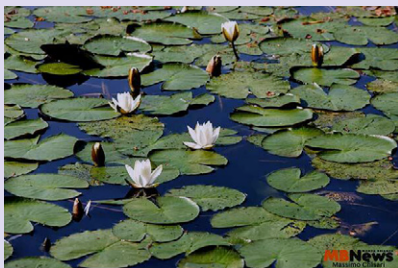
- A Iniziano il processo riproduttivo per $t = 0$, rappresenta in un grafico cartesiano il numero di microrganismi in funzione del tempo. Quanti microrganismi ci sono dopo t ore? Trova una formula.
- B Dopo quante ore, la coltura di microrganismi supera un milione di unità?
- C Parallela alla prima coltura, se ne alleva una seconda con dei batteri che si riproducono ogni 20 minuti. Dopo venti ore quale popolazione è più numerosa? In quale rapporto stanno le due popolazioni?
- D Ripeti gli stessi calcoli come al punto c), considerando ora che l'inizio dell'allevamento della seconda coltura subisce un ritardo di dieci ore rispetto alla prima.

Fonte immagine
<https://odobiochem.wordpress.com/introduzione-sui-viventi/>

SULLO STAGNO

D4

In uno stagno si pianta una specie di erba acquatica, dotata inizialmente di una sola foglia, che raddoppia il numero delle foglie ogni giorno. Dopo 30 giorni, lo stagno è interamente ricoperto dalle foglie.



- A Dopo quanti giorni, lo stagno sarà coperto a metà dalle foglie?
- B Dopo quanti giorni, lo stagno si ricoprirebbe interamente, se si piantassero all'inizio due esemplari della specie, anziché uno solo? (Entrambe con una sola foglia il primo giorno).
- C Sapendo che lo stagno ha una superficie di $5,369 \cdot 10^8 \text{ cm}^2$, quanto misura la superficie di una singola foglia?

Fonte immagine
<https://www.mbnews.it/2019/06/ninfee-lago-azzurro-parco-sovracomunale-della-brughiera-come-raggiungerlo-percorso-mappa-lentate-sul-seveso>

IL pH**D5**

L'acidità o la basicità di una soluzione è espressa attraverso il logaritmo dell'inverso della concentrazione degli ioni di Idrogeno, data in moli al litro. Questo valore numerico è detto pH (*potentia Hydrogenii*) della soluzione. Per esempio, se il pH di una soluzione è 8,5, allora la concentrazione degli H⁺ è di $10^{-(8,5)}$ mol/l.

A Qual è il pH di una soluzione di sapone con una concentrazione doppia di H⁺?

B La pioggia acida può raggiungere un pH di 2,4. Quante volte è maggiore la concentrazione di H⁺ rispetto all'acqua distillata? (pH=7)

IL TASSO ALCOLICO**D6**

Un'ora dopo un incidente automobilistico, nel sangue del conducente coinvolto si riscontra una concentrazione del $1_{0/00}$ di alcool. Un'altra ora dopo, un secondo esame rivela una concentrazione del $0,6_{0/00}$.

Qual era la concentrazione di alcool nel sangue del conducente al momento dell'incidente?

La funzione sia della forma $t \rightarrow f(t) = c \cdot e^{(-a \cdot t)}$ con $c, a \in \mathbb{R}$ e $a > 0$.

DATAZIONE DEI FOSSILI**D7**

Le cellule animali e vegetali assumono oltre al normale Carbonio C_{12} anche del Carbonio radioattivo C_{14} . Quando un organismo muore la percentuale di Carbonio C_{14} diminuisce per decadimento radioattivo non essendoci più scambio continuo di CO₂ con l'atmosfera.

A Il tempo di dimezzamento del C_{14} ammonta a 5730 anni. Di quale percentuale diminuisce il contenuto di C_{14} in 1'000anni?

B Un grammo di Carbonio emana inizialmente 15,3 radiazioni al minuto (ossia: l'attività media è di 15,3 decadimenti al minuto). Dato che il rapporto tra la quantità di C_{14} e quella di C_{12} rimane costante nell'atmosfera e quindi anche negli esseri viventi, è possibile stabilire l'età di campioni di materiale organico storico, archeologico o paleontologico misurando il decadimento al minuto rimanente per ogni grammo. Determina l'età:

- della Sacra sindone di Torino (13,8 particelle/minuto per ogni grammo)*
- di un sarcofago egizio (8 particelle/minuto per ogni grammo)*
- di un legno carbonizzato di Stonehenge (9,5 particelle/minuto per ogni grammo)*
- di un osso di Mammùt (1,9 particelle/minuto per ogni grammo)*

C Nel 1991 è stata rinvenuta in un ghiacciaio la mummia di Similaun (Oetzi). Misurazioni hanno rilevato che conteneva ancora il 53,3% del C_{14} normalmente presente in tessuti viventi. Quanti anni fa morì Oetzi?

Nel 1935, i sismologi Charles Richter (1900-1985) e Beno Gutenberg (1889-1960) definirono la magnitudo di un terremoto come $M = \log(I/S)$, dove I rappresenta l'intensità del sisma (misurata con un sismografo posto a 100 km dal suo epicentro) e S rappresenta l'intensità di un terremoto standard, di intensità appena percettibile.

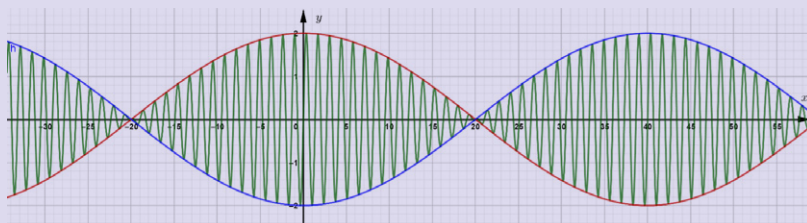
La scala dei terremoti misurati con questo metodo è oggi nota come *scala Richter* (in contrapposizione alla *scala Mercalli*, basata su osservazioni empiriche).

A Determina la magnitudo del terremoto standard.

B Il terremoto più devastante registrato dall'introduzione della scala Richter fu il grande terremoto del Cile del 22 maggio 1960, che fece registrare una magnitudo di 9,5. Quanto più intenso fu tale sisma rispetto al terremoto di magnitudo 6,6 verificatosi a Bam, in Iran, il 26 dicembre 2003?

C Il terremoto verificatosi a Città del Messico il 19 giugno 1985 fece registrare una magnitudo di 8,1. Il giorno dopo la stessa città fu colpita da un altro sisma, la cui intensità fu però di 3 volte inferiore. Quale fu la sua magnitudo?

FENOMENO DEL BATTIMENTO



A Il grafico sopra rappresenta la funzione:

$$f(t) = \sin(1,45 \cdot \pi \cdot t) + \sin(1,5 \cdot \pi \cdot t).$$

Giustifica che il grafico di f si situa tra i grafici delle funzioni:

$$g_1(t) = 2 \cos(0,025\pi t) \text{ e } g_2(t) = -2 \cos(0,025\pi t).$$

*B La funzione f s'interseca con $g(t) = 2 \cos(0,025\pi t)$?
Per quali valori di t ?*

C Il fenomeno illustrato è detto battimento e si genera dalla sovrapposizione di due suoni le cui frequenze ν_1 e ν_2 differiscono leggermente tra loro.

D Spiega perché la frequenza ν_3 con la quale si percepiscono i battimenti è $\nu_3 = |\nu_1 - \nu_2|$.

E Rappresenta sullo stesso grafico le funzioni $f(t)$, $g_1(t)$ e $g_2(t)$.

2.3 Un dialogo tra storia e grafica: creare legami interdisciplinari nell'insegnamento della storia

Daniela Delmenico

Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, l'interdisciplinarietà è diventata una sfida cruciale per un insegnamento e un apprendimento efficaci. La mia esperienza come docente di Storia presso il CSIA (Centro scolastico per le industrie artistiche) di Lugano mi ha portata a riflettere sulla possibilità di creare ponti significativi tra la storia e le discipline professionali dei miei allievi. Questo articolo delinea i primi passi di un percorso intrapreso per far sì che la storia possa essere una materia in grado di offrire anche un valore tangibile e interdisciplinare nella formazione dei futuri professionisti.

La storia, spesso percepita come una disciplina prevalentemente accademica, ha sofferto a lungo di una reputazione di "lontananza" dai contesti professionali. Gli stereotipi che circondano l'insegnamento della storia sono radicati nella visione tradizionale della disciplina come studio dei fatti passati, lontani dalla pratica quotidiana delle professioni contemporanee. Questa percezione rischia di creare un divario tra l'educazione storica e le esigenze del mondo professionale, mettendo a rischio la sua rilevanza nell'istruzione moderna.

Tuttavia, è fondamentale riconoscere che la storia non è semplicemente un catalogo di date e avvenimenti, ma una disciplina connessa all'esperienza umana in tutte le sue sfaccettature, ed è qui che risiede, a mio parere, il suo valore intrinseco. Essa ricerca, analizza e interpreta le azioni, le scelte e le trasformazioni che hanno plasmato la società nel corso del tempo. Questa ricca interconnessione con gli aspetti culturali, sociali, politici ed economici dell'esistenza umana rende la storia, in realtà, una disciplina estremamente "concreta" e interdisciplinare.

Nel corso della mia carriera di insegnante, ho dunque cercato di affrontare questa sfida: come far emergere la rilevanza della storia anche in relazione alle professioni dei miei studenti e alle discipline professionali? Come individuare e costruire legami concreti e non forzati tra la storia e i loro futuri contesti lavorativi? E come fare sì che tali legami potessero allo stesso tempo mantenere in primo piano il valore della disciplina in quanto tale? L'esperienza mi ha permesso di comprendere come l'insegnamento della storia apra in maniera naturale a interessanti legami con le discipline professionali e come sia possibile sviluppare didatticamente questi legami, mantenendo nello stesso tempo un saldo ancoraggio agli obiettivi disciplinari e al rigore metodologico.

I primi legami: l'importanza delle fonti iconografiche

Il punto di partenza per creare legami tra la storia e le discipline professionali è stato per me l'uso delle fonti iconografiche, strettamente connesse all'ambito formativo e professionale del CSIA. Le fonti visive, come dipinti, vignette, manifesti e fotografie, sono spesso considerate semplici illustrazioni della storia. Tuttavia, è essenziale comprenderne l'importanza per la ricostruzione accurata degli eventi passati e per una comprensione più profonda dei contesti storici.

Le fonti iconografiche offrono uno sguardo diretto sulla vita, le mentalità e le emozioni delle persone del passato. Inoltre, le immagini possono trasmettere informazioni in modi che, a volte, le parole da sole non

riescono a fare. Attraverso l'analisi di dipinti, vignette, manifesti e fotografie, gli studenti possono dunque esplorare non solo gli aspetti artistici, ma anche le narrazioni visive della storia.¹

Le fonti iconografiche coprono una vasta gamma di periodi storici e culture, rendendole un ponte ideale tra la storia e le discipline professionali, e permettendo inoltre di coprire l'intero programma della materia. Nelle mie lezioni, ho quindi incoraggiato gli studenti a vedere queste opere d'arte e immagini non solo dal punto di vista artistico, ma come autentiche fonti storiche. Questo approccio ha guidato gli studenti nell'analisi delle immagini, attraverso vari esercizi, permettendo loro di interpretare non solo l'aspetto estetico, ma anche il contesto storico e gli intenti di chi le ha create.

Un legame più puntuale: l'analisi dei manifesti di propaganda della Prima guerra mondiale

In un secondo momento, ho voluto creare attività didattiche che collegassero in modo più specifico la disciplina, il programma scolastico e la formazione professionale dei miei allievi. L'esercizio che qui presento² riguarda l'analisi dei manifesti di propaganda della Prima guerra mondiale ed è stato proposto in una classe di grafici del quarto e ultimo anno di formazione. Tale esercizio è integrato in un percorso didattico sulla Prima guerra mondiale che dapprima cerca di delineare le principali cause del conflitto e di tracciare un quadro dell'Europa negli anni che precedono il 1914, e in seguito si concentra sulla nascita e sulle principali caratteristiche della società di massa. Lo scopo di questa prima parte del percorso didattico è proprio quello, tra le altre cose, di porre le basi necessarie alla comprensione del fenomeno della propaganda. L'esercizio propone dunque agli allievi una selezione di immagini che essi sono chiamati a contestualizzare e analizzare, in maniera autonoma, per prima cosa classificandoli a seconda della tipologia del contenuto del manifesto: vi sono manifesti che trattano dell'immagine del nemico che si vuole trasmettere; quelli relativi all'arruolamento; e infine quelli rivolti al fronte interno. Il secondo passaggio dell'esercizio prevede che gli allievi interpretino le immagini seguendo tre assi d'analisi principali: il legame con il contesto nel quale si inseriscono; lo scopo del manifesto e il suo destinatario; e i meccanismi visivi e testuali con i quali si intende raggiungere tale scopo.

Questo esercizio rappresenta in modo emblematico il lavoro svolto dagli storici, i quali, come detto, si servono delle fonti iconografiche tanto quanto di quelle scritte. Inoltre, è in linea con il programma scolastico che prevede di trattare il tema della Prima guerra mondiale e delle sue implicazioni come "guerra di massa". Ma soprattutto, si collega direttamente alla formazione professionale degli studenti di grafica, poiché uno dei compiti di un grafico è chiaramente la creazione di manifesti.

Gli studenti non solo hanno l'opportunità di esplorare le tecniche di persuasione e gli argomenti ricorrenti dei manifesti di guerra, ma possono anche collegare queste conoscenze alla loro formazione professionale e al loro futuro lavoro. Questo esercizio apre ulteriormente una finestra sulla storia della professione grafica, evidenziando l'evoluzione delle tecnologie di stampa, l'uso dei colori e dei grandi formati resi possibili dall'industrializzazione del XIX secolo, e la nascita delle agenzie governative specializzate in manifesti di propaganda. Durante la Prima guerra mondiale, infatti, il potere della propaganda divenne un elemento fondamentale nelle strategie di guerra dei paesi coinvolti. Di conseguenza, molte nazioni crearono agenzie governative dedicate alla produzione e distribuzione di manifesti di propaganda che avevano l'obiettivo di mobilitare le risorse nazionali, sostenere lo sforzo bellico e influenzare l'opinione pubblica (Formiga, 2015, p. 119).

1 — Approfondimenti sulle fonti iconografiche tra disciplina e didattica si possono trovare per esempio in Borghi, 2009; e in Girardet, 2015.

2 — Vedi allegato.

Risultati e analisi: L'esplorazione dei manifesti di propaganda

Gli studenti coinvolti nell'analisi dei manifesti di propaganda della Prima guerra mondiale hanno dimostrato una comprensione più profonda della storia e delle dinamiche comunicative dell'epoca. Durante l'esercizio, sono emersi risultati significativi che evidenziano il valore di questo approccio interdisciplinare.

Prendiamo come esempio il manifesto "Lord Kitchener," un'icona della propaganda britannica dell'epoca. Gli aspetti storici analizzati dagli studenti includono il fatto che il manifesto si rivolge direttamente al singolo individuo, facendolo in un certo senso emergere dalla massa anonima dei passanti. Questo aspetto è stato collegato alle conseguenze psicologiche della società di massa, come la perdita di individualità e l'uniformizzazione, e alla necessità di far leva su questo aspetto per convincere gli uomini ad arruolarsi volontari nell'esercito britannico, dato che il Regno Unito non aveva una leva obbligatoria (Pedrini, 2015, p. 185).

Inoltre, gli studenti hanno riconosciuto che il manifesto ha sfruttato efficacemente il potere visivo. Hanno notato l'uso di agganci ottici, come il dito puntato e lo sguardo di Lord Kitchener, che catturano l'attenzione dell'osservatore. Questo è stato interpretato come un tentativo di coinvolgere emotivamente il pubblico. Inoltre, l'analisi ha evidenziato il legame tra testo e immagine, con la figura di Lord Kitchener che diventa parte integrante del messaggio scritto, enfatizzando l'importanza della sua chiamata.



Immagine 1
Manifesto "Lord Kitchener"

Gli studenti hanno anche esaminato elementi più tecnici dell'arte grafica, come l'impatto dei manifesti affissi per le strade rispetto ad altre forme di pubblicità. Hanno spiegato che in un manifesto c'è un ordine preciso con cui si desidera che venga letto, guidando lo sguardo dello spettatore attraverso il messaggio.

Inoltre, come accennato, l'analisi dei manifesti ha permesso agli studenti di esplorare argomenti più ampi, come i meccanismi utilizzati dai governi per coinvolgere la popolazione e l'effetto di tali meccanismi sulle masse. Questo approccio ha fornito loro una comprensione più ricca delle dinamiche sociali e politiche dell'epoca.

Complessivamente, l'analisi dei manifesti di propaganda ha dimostrato di essere un'esperienza didattica interdisciplinare di successo. Ha contribuito a connettere la storia, la formazione professionale dei grafici e il programma scolastico sulla Prima guerra mondiale in un contesto

significativo. Gli studenti hanno acquisito non solo una comprensione più profonda della storia, ma hanno anche applicato le loro conoscenze nel contesto professionale, dimostrando che l'interdisciplinarietà può arricchire l'apprendimento e preparare gli studenti per le sfide del mondo reale.

Prospettive future

Svolgere questo esercizio in classe e presentarlo al convegno SUFFP “Il bello della materia e il bello oltre la materia. Riflessioni e pratiche sull'insegnamento in Maturità Professionale”, mi ha permesso di ragionare a fondo sull'interdisciplinarietà nell'insegnamento della storia e sull'importanza di creare legami significativi tra questa disciplina, il programma scolastico e la formazione professionale. A questo proposito emergono alcune prospettive e desideri che spero possano concretizzarsi nei prossimi anni.

In primo luogo, mi auguro che questa esperienza di successo possa essere ampliata e resa più articolata. Una possibile direzione potrebbe essere quella di collaborare più attivamente con i docenti dell'area professionale del CSIA. Un approccio interdisciplinare più stretto potrebbe portare a ulteriori scoperte e sinergie tra la storia e le discipline professionali. In particolare, mi piacerebbe sviluppare una parte pratica dell'insegnamento che coinvolga gli studenti nella creazione di manifesti. Questo consentirebbe loro di immergersi completamente nell'epoca storica della Prima guerra mondiale, mettendosi nei panni dei grafici dell'epoca e applicando le conoscenze acquisite nell'analisi dei manifesti originali. Attraverso questa esperienza pratica, gli studenti potrebbero acquisire una comprensione più profonda del processo creativo e delle sfide che i grafici affrontavano durante la guerra.

Questa esperienza mi ha permesso di capire meglio il valore dell'interdisciplinarietà, che può essere una risorsa preziosa nell'istruzione. Per essere efficace l'interdisciplinarietà non deve però essere forzata, ma emergere in modo naturale laddove le discipline convergono in un contesto significativo. L'inclusione di progetti interdisciplinari può arricchire così l'esperienza di apprendimento degli studenti, aiutandoli a vedere le connessioni tra diverse discipline e preparandoli meglio per un mondo professionale in continua evoluzione. Questo approccio può arricchire inoltre anche la crescita professionale degli stessi docenti, permettendo loro di applicare le proprie conoscenze disciplinari a contesti professionali.

Conclusioni

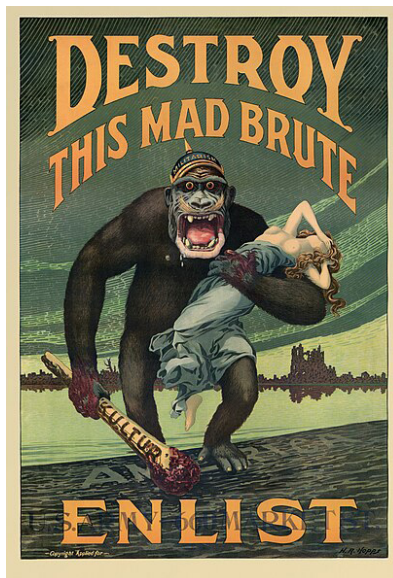
La mia esperienza nell'intersecare la storia con la formazione professionale ha, almeno in parte, rivelato il potenziale dell'interdisciplinarietà nell'ambito dell'insegnamento. Mentre concludo questa riflessione, vorrei sottolineare alcune considerazioni finali.

La storia è una delle discipline che può, a mio parere, più facilmente superare i confini delle materie, rimanendo, al contempo, radicata nella sua specificità. È un'area di studio in grado di attraversare le epoche e le culture, toccando tutti gli aspetti della storia umana. La sua interdisciplinarietà intrinseca offre quindi un terreno fertile per creare legami significativi anche con le discipline professionali.

Questo percorso interdisciplinare non è senza sfide. Esistono programmi da seguire e obiettivi da raggiungere che lasciano a volte poco spazio a queste sperimentazioni. Tuttavia, come dimostrato da questa esperienza, è possibile trovare il “bello oltre la materia” restando perfettamente all'interno della materia stessa.

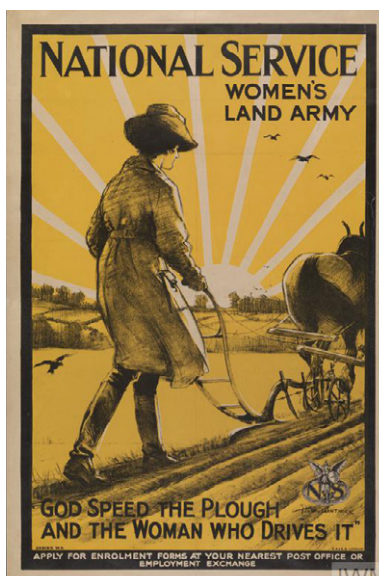
Allegato

Osserva e analizza le fonti iconografiche qui di seguito proposte: si tratta di manifesti propagandistici della Prima guerra mondiale, appartenenti a varie nazioni. Prova innanzitutto a classificare queste immagini dividendole in categorie e dando un nome ad ogni categoria. Cerca poi di elencare gli elementi attorno ai quali, secondo te, le nazioni e i governi cercavano di mettere l'accento per convincere la popolazione della necessità della guerra, spingendo la popolazione ad accettarla e anzi ad aderirvi favorevolmente. Per fare ciò, concentrati sugli aspetti seguenti: il contesto nel quale l'immagine si inserisce; lo scopo del manifesto e il suo destinatario; i meccanismi con i quali si intende raggiungere tale scopo.



1 — Immagine 1 (fonte sconosciuta)

2 — (c IWM Art.IWM PST 0243)



3 — (c IWM Art.IWM PST 2734)

4 — (c IWM Art.IWM PST 5996)



5 — (c IWM Art.IWM PST 6541)

6 — (c IWM Art.IWM PST 0311)



7 — (Library of Congress, loc.gov/item/99613624)

8 — (c IWM Art.IWM PST 12420)



9 — (c IWM Art.IWM PST 8704)

Riferimenti bibliografici

Borghi, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Pàtron.

Formiga, F. (2015). I manifesti della Grande Guerra: nuovi prodotti editoriali per la propaganda. *Nova Historica*, 53.

Girardet, H. (2015). *Vedere, toccare, ascoltare: l'insegnamento della storia attraverso le fonti*. Carocci.

Pedrini, P. P. (2015). *I manifesti nella Grande Guerra. Tecniche persuasive alle origini della comunicazione contemporanea*. Carocci.

2.4 Testimonianze didattiche degli insegnanti di maturità professionale (workshop)

Nicole Minoretti

Dare colore alla lezione

Introduzione: un'esperienza da condividere

Ho iniziato la mia carriera di insegnante nel ruolo di assistente nel corso di biologia per studenti di medicina presso l'Università di Basilea, e successivamente sono stata docente al corso Bachelor di Conservazione e Restauro presso la Scuola universitaria professionale (SUPSI). Queste esperienze hanno plasmato la mia visione dell'insegnamento, spingendomi a cercare un dialogo armonioso tra i saperi disciplinari e le competenze pratiche necessarie. Sono sempre stata interessata alla scienza per la sua capacità di indagare i fenomeni naturali, e a come essa possa promuovere la salvaguardia dell'ambiente e l'innovazione. Alla SUPSI prima e poi al Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA), dove attualmente insegno, ho scoperto che la scienza gioca un ruolo significativo nel mondo dell'arte, fungendo da strumento per acquisire conoscenze e sviluppare materiali e tecniche artistiche. Inoltre, ho constatato che i fenomeni naturali e l'ambiente possono diventare oggetto e fonte di ispirazione per le arti visive. Il titolo del mio contributo, 'Dare colore alla lezione', riflette quindi il mio contesto lavorativo e, al contempo, intende sottolineare in modo figurato la mia convinzione che il dialogo tra discipline accademiche e professioni non solo vivacizzi, ma renda anche più coinvolgente sia l'insegnamento che l'apprendimento, illuminando così entrambe le sfaccettature di questa stessa realtà. Nelle prossime pagine offro una breve contestualizzazione, presentando la mia materia e le professioni in cui viene insegnata al CSIA. In seguito, condivido le mie esperienze di insegnamento illustrando alcune attività didattiche sviluppate negli ultimi tre anni.

- dapprima riporto in sintesi alcune piccole esperienze, che possono forse suggerire – a partire dal mio percorso personale – possibili modalità di interazione, utili a identificare collegamenti con le professioni (Passi di avvicinamento alle professioni dei miei studenti);
- successivamente prendo in esame in maniera più approfondita una singola esperienza didattica, entrando anche nel merito delle sue caratteristiche metodologiche (Descrizione di un percorso: Non tutta la plastica è un rifiuto).

Concludo infine il contributo sintetizzando quelle che ritengo essere le principali considerazioni trasversali, derivabili dalla mia esperienza.

Contesto: insegnare in molteplici ambiti professionali

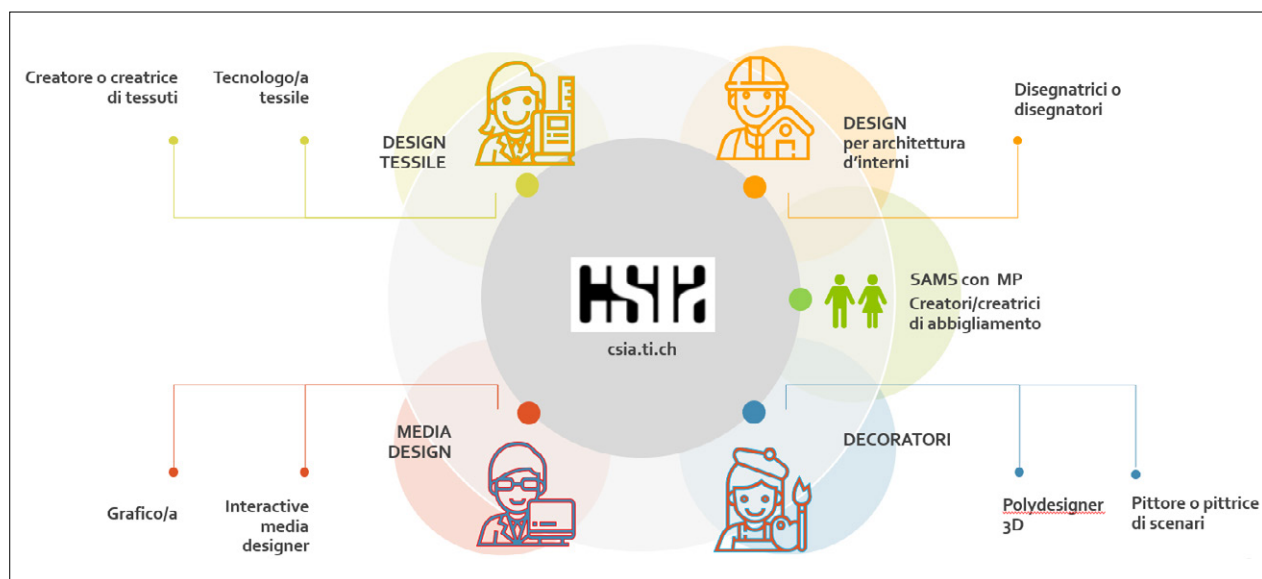
Al CSIA insegno la materia complementare Tecnica e ambiente (TEA), introdotta con la nuova riforma del programma quadro per la maturità professionale (2012). Questa disciplina consente alle persone in formazione di cogliere le sfide principali a carattere ambientale, sociale ed economico che si prospettano nei prossimi decenni, necessarie per garantire la sostenibilità del pianeta. Inoltre, contribuisce all'ambito professionale che studenti e studentesse stanno apprendendo, promuovendo un comportamento sostenibile sul posto di lavoro. Ciò guida allievi e allieve a diventare cittadini/e responsabili e consapevoli delle proprie azioni. La materia TEA presenta un ampio spettro di tematiche attuali, le quali possono essere integrate nel contesto professionale. Questo fornisce una

solida base iniziale che agevola l'associazione tra la professione e la materia che insegno.

La MP integrata al CSIA copre un ampio spettro di professioni legate all'industria artistica (fig. 1), che includono Creatore/creatrice di tessuti (CTm), Decoratore/decoratrice 3D (DEm), Disegnatore/disegnatrice con orientamento architettura d'interni (DAm), Interactive media designer (IMm), Grafico/a (GRm), Pittore/pittrice di scenari (PIm), Tecnologo/a tessile (design, o TTm), e Creatore/creatrice d'abbigliamento (MPAa SAMS). Come insegnante, questo richiede di compiere sforzi considerevoli per comprendere le peculiarità di ciascuna professione e determinare le possibilità di collaborazione. Di conseguenza, insegnare Tecnica e ambiente con uno sguardo rivolto anche alle specifiche esigenze professionali diventa particolarmente complesso.

Figura 1

Le otto professioni con maturità professionale integrata del Centro scolastico per le industrie artistiche, CSIA (immagine del "rocchetto confilo" di Vectorportal.com, schema sviluppato con Microsoft PowerPoint di Office)



Passi di avvicinamento alle professioni dei miei studenti

Nel progettare la trasposizione didattica degli obiettivi di TEA, ho rilevato un primo punto di contatto nel riferimento a materiali, metodi o strumenti della professione. Ciò ha rappresentato per me il primo passo di avvicinamento alle professioni dei miei studenti. Ad esempio, nella professione dei grafici, il manifesto pubblicitario è uno degli artefatti che possono rientrare tra gli strumenti della professione. Nelle mie lezioni, ho proposto manifesti pubblicitari dell'archivio CSIA (fig. 2a), per far conoscere e sensibilizzare allievi e allieve di grafica sull'obiettivo 5, l'uguaglianza di genere, dell'Agenda 2030, approfondendo un aspetto dello sviluppo sostenibile come da Programma Quadro di materia. Tale iniziativa è stata proposta in occasione del cinquantesimo anniversario dell'introduzione a livello federale del suffragio universale in Svizzera. Lavorando invece con i Decoratori 3D mi sono interessata agli spazi espositivi, prodotto tipico di questa professione; ho ideato un percorso didattico orientato a progettare uno spazio promozionale (Focus Point) all'interno della biblioteca, per promuovere la documentazione inerente all'uguaglianza di genere in Svizzera, riutilizzabile poi per altri temi. I progetti degli studenti non sono arrivati a un grado di sviluppo tale per essere effettivamente realizzati, ma il lavoro didattico svolto è risultato interessante sia in relazione agli obiettivi di TEA sia in relazione alle competenze professionali valorizzate.

Il mio secondo passo di avvicinamento è stato analizzare in maniera più approfondita le competenze di riferimento per la materia e per le professioni. È stato possibile identificare alcune aree di competenza delle ordinanze che regolano la formazione professionale, che si integrano perfettamente con i temi focali di TEA. Nella sezione Disegnatori, ho individuato il tema dell'energia rinnovabile, concentrandomi sugli standard

energetici per gli edifici e approfondendo l'uso innovativo di pannelli solari in architettura (fig. 2b). Questo approccio ha aperto le porte all'esplorazione di casi studio a livello locale, l'operazione è stata facilitata da A. Giovinetti di TicinoEnergia, e da N. Cereghetti collaboratore presso l'Istituto sostenibilità applicata all'ambiente costruito (ISAAC). Essi ci hanno rispettivamente accompagnati a visitare un esempio di edificio innovativo per la sostenibilità – lo Scudo di Stabio – e, nello stesso giorno, l'ISAAC alla SUPSI di Mendrisio; ciò ha permesso di approfondire i diversi settori di competenza relativi alle energie rinnovabili.

Mi sono infine resa conto sempre di più che, per presentare situazioni particolarmente significative, è importante poter cooperare con i colleghi delle diverse professioni e sviluppare progetti comuni, costruendo collegamenti non solo concettuali ma anche relazionali. Considero questo il mio terzo passo di avvicinamento alle professioni dei miei allievi. Recentemente, grazie alla collaborazione con la collega Mariana Minke, con studenti e studentesse della sezione Tessili e della sezione Disegnatori ho avuto l'opportunità di introdurre il tema dell'economia circolare attraverso la realizzazione di un piccolo campo di lino (fig. 2c). In questo contesto, le PIF hanno esaminato le diverse tappe del ciclo di vita di un tessuto: produzione di materie prime, suo riutilizzo e riciclaggio; è seguito un approfondimento sull'impatto dell'industria dell'abbigliamento. Questa collaborazione ha offerto alle persone in formazione l'opportunità di 'sporcarsi le mani', un'esperienza nuova per molti, attraverso la semina del lino. Al contempo, il medesimo percorso ha aperto una porta inaspettata alla conoscenza letteraria. Seguendo infatti il consiglio dell'artista e collega Susanna Baumgartner, ci siamo dedicati alla favola di H. C. Andersen sul lino, in cui lo scrittore dipinge le diverse fasi o 'vite' del materiale, dalla materia prima al tessuto fino al suo riciclaggio. Questa esperienza didattica è risultata per me interessante perché in essa vi ho visto la possibilità di uno stimolo alla crescita personale attraverso l'insegnamento e l'apprendimento attivo con ragazze/i. Ciò riflette bene il nostro intento, delle colleghe e mio, di promuovere un approccio alla scuola come luogo di apprendimento significativo, al di là del mero aspetto valutativo.

Figura 2

Immagini relative alle attività descritte:

- a) manifesto pubblicitario dell'archivio CSIA sul tema dell'uguaglianza di genere
- b) modello di sistema fotovoltaico usato per il nuovo campus Franklin University Switzerland di Lugano visto all'Istituto di sostenibilità applicata all'ambiente costruito (ISAAC, a Mendrisio)
- c) semina del piccolo campo di lino presso il CSIA, a Lugano



Descrizione di un percorso: Non tutta la plastica è un rifiuto

Descrivo ora in maniera più dettagliata un percorso sperimentato con allievi e allieve della sezione Decoratori 3D e della sezione dei pittori di scenari, secondo anno, a.s. 2020-2021. Essi-e svolgono la maturità integrata e quindi non frequentano un'azienda. Ho cercato di ovviare parzialmente a questa limitazione nell'insegnamento ricorrendo all'approccio

della Didattica per Situazioni (Ghisla et al., 2014; Boldrini et al., 2014; Piccini, 2022). Essa propone di lavorare in classe su situazioni professionali e di vita significative per le persone in formazione in maniera da creare continuità tra attività professionale, apprendimento scolastico e vita quotidiana.

Concretamente, la Didattica per Situazioni (DpS) richiede di progettare percorsi didattici a partire da una specifica situazione, che viene successivamente elaborata, alternando fasi in cui allievi e allieve sviluppano nuove risorse a fasi in cui essi-e consolidano la loro competenza, trovandosi nella condizione di utilizzare “in situazione” le risorse apprese. In questo modo, essa favorisce l’apprendimento in contesti reali o situazioni pratiche piuttosto che su nozioni astratte o teoriche isolate. Ho trovato questo metodo didattico funzionale ai miei obiettivi di insegnante, in quanto mira a coinvolgere gli studenti in attività che richiedono l’applicazione pratica delle conoscenze acquisite, spesso simili o identiche a quelle che potrebbero incontrare nella vita reale o in situazioni professionali. Nel caso della classe composta da Decoratori 3D e Pittori, ho identificato una situazione professionale in qualche modo significativa per entrambi (Costruire allestimenti indoor e outdoor), trasformandola nel mandato-progetto per un ipotetico stagista. Il ruolo di stagista è infatti parte integrante della realtà vissuta durante la formazione da allieve-i DEm e PIm al secondo anno di studi, avendo esse-i sei settimane di stage durante l’anno scolastico e due settimane a fine giugno. La situazione identificata e portata in aula mi ha permesso di posizionare le persone in formazione in un contesto professionale verosimile e al contempo di riprendere e sviluppare specifici contenuti della mia materia, descritti nel programma quadro per il secondo anno. Di seguito descrivo lo scenario presentato ad allievi e allieve, espongo l’analisi delle risorse necessarie per affrontarla e presento in forma sintetica il lavoro didattico articolato a partire da essa.²

Situazione professionale e scenario proposto agli studenti

Ho chiesto a ciascuna persona in formazione di immaginare uno scenario in cui, durante lo stage in azienda, si viene coinvolti nel team che si occupa di un progetto nell’ambito dell’industrial design, attivato in risposta a un concorso pubblico.³ Questo concorso immaginario chiederebbe di progettare spazi espositivi in plastica; gli allestimenti richiesti devono avvalersi di materiali durevoli, essere progettati per la produzione industriale e prevedere un impatto ambientale ridotto al minimo al termine del loro ciclo di vita. Lo studio dove si immagina che l’allievo-a svolga lo stage e il suo capoprogetto sono sensibili alla protezione dell’ambiente, vorrebbero promuovere comportamenti aziendali sostenibili che possano essere anche un’opportunità per sviluppare innovazione. La plastica è usata spesso nella professione, il capoprogetto vorrebbe sapere dal suo-a stagista quali tipi di plastica si usano in azienda per i loro allestimenti, e quando non sono riutilizzati dove finiscono i rifiuti (invece di gettare gli scarti); al-la giovane viene anche chiesto di verificare se in azienda sono già usate plastiche riciclate. Infine, l’allievo-a deve riportare al capoprogetto quanto ha scoperto.

Analisi delle risorse necessarie per affrontare con competenza la situazione⁴

La situazione professionale identificata rimanda al vasto tema dell’uso della plastica ai nostri giorni. In un sistema economico di tipo lineare (UFAM, 2023), si lavorano le materie prime e si fabbricano, vendono, consumano e gettano i prodotti al termine del loro utilizzo. È un *modus operandi* che comporta scarsità di materie prime, emissioni, ingenti quantità di rifiuti e il conseguente inquinamento ambientale. “La plastica è il materiale emblematico dell’economia lineare, è urgente applicarle i principi dell’economia circolare. Anche a livello federale diversi passi avanti sono

2 — Si consideri che verrà presentato il percorso così come è stato proposto alla classe, in un contesto ancora fortemente segnato dalle restrizioni sanitarie. Il percorso inizialmente progettato prevedeva maggiori scambi tra scuola e contesto esterno, che non hanno potuto essere realizzati; nella mia esposizione non entrerà nel merito degli adeguamenti resi necessari, presentando direttamente quanto fatto.

3 — Per creare lo scenario e il derivante mandato proposto agli studenti mi sono ispirata a un concorso reale: Guiltless Plastic (fonte: www.guiltlessplastic.com/ - ultima visita 14 febbraio 2024).

4 — In linea con l’approccio DpS, l’analisi delle risorse necessarie per affrontare la situazione è svolta dalla docente in fase di identificazione della situazione e condivisa con gli studenti in fase di strutturazione, tra la presentazione e lo svolgimento del mandato.

stati compiuti nei settori dell'economia circolare e della gestione sostenibile delle materie prime, ad esempio si è accettata una strategia di gestione sostenibile delle materie plastiche, in linea con gli sviluppi attuali dell'Unione europea. L'economia circolare rappresenta un approccio integrato che tiene conto dell'intero ciclo: dall'estrazione delle materie prime alla progettazione, fabbricazione e distribuzione di un prodotto, fino alla sua fase di utilizzo, che dev'essere quanto più lunga possibile, e al riciclaggio. Per far sì che prodotti e materiali rimangano all'interno di questo circuito, occorre un cambiamento di mentalità da parte di tutti i soggetti coinvolti" (Thorens, 2021). L'auspicata transizione richiede ai professionisti una pluralità di risorse, che entrano in gioco anche nella situazione specifica identificata. Per progettare le attività didattiche ho quindi prima di tutto compiuto un'analisi della competenza richiesta dalla situazione, distinguendo nel limite del possibile tra risorse professionali e risorse afferenti alla mia materia. Per quanto riguarda capacità e atteggiamenti le risorse riferite ai due ambiti, professionale o scolastico, includono anche diverse risorse trasversali, che vanno al di là della situazione in oggetto.

Conoscenze

Professionali: tipologie di plastica (riconoscimento, utilizzo, durata) e alternative sostenibili (es. plastica riciclata, bioplastiche); regolamentazione per lo smaltimento dei rifiuti (es. azienda dei rifiuti).

TEA: impatto ambientale (suolo, aria, acqua) dei rifiuti in plastica (es. littering o microplastiche); differenze tra riutilizzo, smaltimento, riciclaggio; ciclo di vita di un prodotto e vantaggi di un'economia circolare.

Capacità

Professionali: riconoscere i tipi di plastiche usate in ambito professionale e in commercio; capire quali plastiche sono riciclabili e quali non lo sono e quali invece provengono da plastica riciclata; come smaltire i rifiuti in plastica (se non sono riutilizzati); presentare e riassumere i risultati della propria ricerca; esprimersi in modo competente sugli argomenti suddetti (non per sentito dire ma con dei dati/degli esempi); saper utilizzare PowerPoint o strumenti simili per fare una presentazione orale.

TEA: saper spiegare l'impatto della plastica in modo competente (non per sentito dire ma con dei dati/degli esempi); saper descrivere le fasi del ciclo di vita di un prodotto.

Atteggiamenti

Professionali: disponibilità a chiedere informazioni se in difficoltà (ai collaboratori o al capoprogetto); collaborazione con le persone coinvolte nel progetto.

TEA: sperimentare nuove modalità didattiche; riflettere sul proprio operato (riconoscere le difficoltà sperimentate e cosa è stato imparato di nuovo).

Elaborazione didattica dello scenario

L'attività didattica considera l'impatto ambientale di un prodotto e approfondisce alcune soluzioni possibili per migliorarne la sostenibilità come l'analisi del ciclo di vita di un prodotto. La presentazione della situazione professionale è avvenuta attraverso la proposta dell'ipotetico mandato che lo stagista riceve sul posto di lavoro (si veda Situazione professionale e scenario proposto agli studenti, nelle pagine precedenti). In linea con l'approccio DpS, la successiva fase di strutturazione ha permesso all'allievo-a di identificare alcune risorse necessarie ad affrontare la situazione professionale. In seguito, sull'arco di quattro settimane è stato lasciato il tempo di svolgere autonomamente le ricerche di informazioni e presentarle: come si vede dalla figura 3 le fasi del ciclo della plastica sono state documentate con fotografie dagli stessi allievi-e per questo scopo. Ciò ha costituito un primo ciclo di sviluppo e integrazione delle nuove risorse

richieste dal mandato (fasi di sistemazione e consolidamento, secondo l'approccio DpS).

Il rischio intrinseco che l'attività proposta potesse sembrare un espediente per veicolare unicamente conoscenze teoriche è stato ridotto grazie all'intervento online di un professionista esterno, Daniele Dossi, gestore della qualità e sostenibilità ambientale presso Noyfil SA,⁵ con sede a Stabio. Questa azienda si occupa di produrre filati in materia plastica (polietilene, PE), i quali a loro volta sono impiegati in vari settori ma soprattutto nell'industria tessile. In generale l'azienda si premura di ridurre il suo impatto ambientale come attestano diverse sue certificazioni; essa è un significativo esempio grazie – tra altri aspetti – alla gestione sostenibile delle materie prime che utilizza: per ridurre la quantità di PE proveniente da Asia e Italia promuove il riciclaggio di PET in situ per produrre granulato di PE e fare i filati che commercia. Questa collaborazione è stata fondamentale come ulteriore fase di integrazione e transfer degli apprendimenti, perché ha avvicinato le persone in formazione a un'impresa del nostro territorio, che implementa buone pratiche destinate a una transizione verso l'economia circolare.

In seguito, ho previsto un momento di riflessione e consolidamento puntuale di alcune risorse: dopo aver definito gli obiettivi di apprendimento, abbiamo proceduto con esercizi di autoverifica al fine di rafforzare e, idealmente, rendere chiare le conoscenze e, più in generale, le risorse acquisite (verifica formativa). Per ottenere una valutazione sommativa, la DpS si è conclusa con un lavoro scritto a scopo di verifica, che includeva sia alcune domande finalizzate a valutare singole risorse conoscitive sia esercizi in cui si chiedevano riflessioni e collegamenti con la propria pratica, per andare nella direzione di una valutazione di competenza.

5 – Noyfil SA (Radicigroup):
www.radicigroup.com/it/prodotti/fibres-and-nw/cornleaf/azienda

Figura 3

In questo esempio alcune fotografie proposte per illustrare le diverse fasi del ciclo di vita della plastica:

- a) l'abbandono inappropriato (littering) e la raccolta delle bottiglie di PET
- b) la separazione del PET dal PE
- c) il riciclaggio e la produzione di prodotti in PE/PET riciclato, come ad esempio tessuti per la creazione di
- d) modelli di zaini popolari tra gli adolescenti (foto: classe 2DEm/2PIIm 2020)



Conclusioni sulla didattica per situazioni Dps

Uno dei principi della DpS è quello di imparare tramite l'esperienza. Essa è stata impostata sulla base di competenze che la PIF deve avere per affrontare la situazione professionale descritta, e svolgere quelle azioni. Ho cercato di orientare la didattica in base alle risorse, queste infatti diventano competenza quando si applicano. Le conoscenze, capacità e atteggiamenti richiesti rientrano nelle aree di competenza di entrambe le sfere, professionale e disciplinare (TEA).

Le conoscenze acquisite e dimostrate da allievi e allieve sulla gestione sostenibile delle risorse e la necessità di dare priorità al recupero dei materiali, vale a dire al riutilizzo, alla riparazione o al riciclaggio, sono abbastanza soddisfacenti. Le azioni riferite alla ricerca e presentazione dei risultati richiedono capacità organizzative che non tutte le persone in formazione hanno al secondo anno di formazione. Malgrado avessi indicato alcune fonti da cui partire ho constatato una generale difficoltà ad approfondire un argomento; ho rilevato tuttavia che comunque tutti

hanno partecipato con entusiasmo. Allievi-e hanno proposto delle belle presentazioni orali, arricchite anche da esperienze personali, condividendo ad esempio un breve filmato delle vacanze per riferire del problema della plastica per gli squali balena. Mi sembra che studenti e studentesse siano diventati-e più attenti-e nell'osservare e identificare alcuni prodotti in plastica riciclata: mi segnalano regolarmente esempi come occhiali da sole, borse e zainetti. Questo mi fa molto piacere, come anche il fatto che abbiano avuto l'opportunità di dare senso a una pratica come il riciclaggio; grazie alla DpS forse ora parole quali riutilizzo ed economia circolare si sono arricchite di contenuto.

Un quadro del mio percorso

Gli esempi visti insieme hanno l'intento di offrire un quadro del mio percorso professionale.

Nello sperimentare diverse strategie e modalità di integrazione, ho seguito un percorso di progressiva apertura alla realtà professionale, che può essere rappresentato utilizzando una metafora, l'immagine di una piantina in crescita (fig. 4). Ho iniziato esplorando materiali, metodologie e strumenti in uso nell'industria artistica; ciò mi ha permesso di utilizzare situazioni semplici, immediate sia per me sia per le persone in formazione; questo primo passo può essere visto come le radici del mio percorso di avvicinamento. Le foglie della pianta simboleggiano ciascuna una competenza specifica che ho scoperto essere in comune tra il Programma Quadro di tecnica e ambiente e le ordinanze delle professioni, che indicano le conoscenze, capacità e atteggiamenti richiesti per l'ottenimento dell'Attestato federale di capacità. I germogli all'apice indicano la crescita e lo sviluppo nel tempo del mio ventaglio di collaborazioni e relazioni di fiducia, instaurate all'interno del mio contesto di sede.

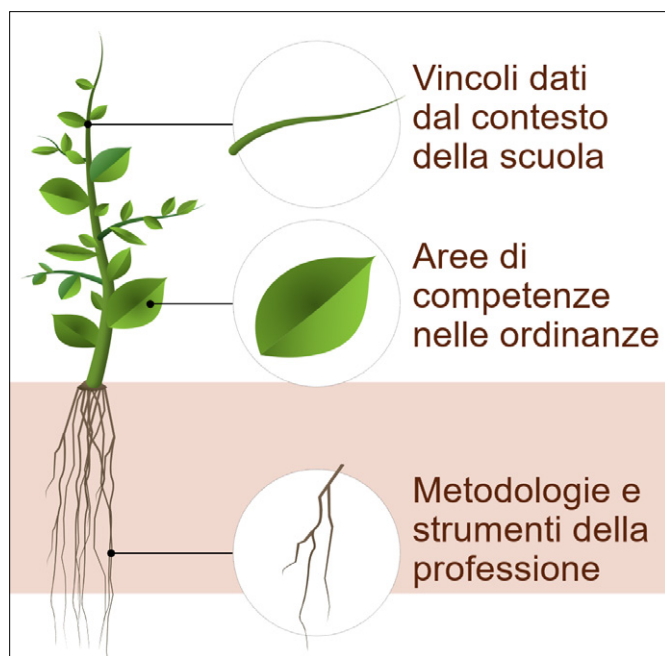


Figura 4

La mia esperienza professionale ha rivelato canali che metaforicamente si allineano alle varie componenti di una pianta, simboleggiando così l'evoluzione del mio approccio alle professioni

Ritengo fondamentale affrontare la sfida di armonizzare teoria e pratica, conferendo autorevolezza alla mia disciplina e, al contempo, adattandola a una dimensione più pragmatica. Sono consapevole sia dei limiti del mio approccio sia delle specificità della materia che insegno, per molti versi privilegiata nei suoi molteplici agganci con la realtà di vita e professionale. Mi auguro tuttavia di aver offerto con il presente contributo alcuni spunti trasferibili ad altri contesti e spero di poter stimolare direttamente o indirettamente occasioni di confronto e dialogo.

Riferimenti bibliografici

Boldrini, E., Ghisla, G., & Bausch, L. (2014). Progetti di didattica per situazioni. In G. P. Quaglino (Ed.), *Formazione. I metodi* (pp. 337-360). Raffaello Cortina Editore.

Ghisla, G., Boldrini, E., & Bausch, L. (2014). *DpS Didattica per situazioni. Una guida per gli insegnanti di formazione professionale*. IUFP.

Piccini, C. (2022). Situationsdidaktik im Unterricht an der Berufsmaturität: Argumente und Grundsätze. In G. Ghisla, E. Boldrini, C. Gremion, F. Merlini & E. Wüthrich (Hrsg.), *Didaktik und Situationen: Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung* (S. 169-178). Hep.

Thorens, A. (2021). *Un nuovo slancio per l'economia circolare, da Tecnologie per una nuova economia: la sfida della responsabilità*. SUFFP.

Ufficio federale dell'ambiente (UFAM). (2023, aprile 2). *Economia circolare*. www.bafu.admin.ch/bafu/it/home/temi/economia-consumo/info-specialisti/economia-circolare.html

Parte 3

Lingue seconde e insegnamento bilingue

3.1 La formazione bilingue alla Scuola cantonale di commercio

Christian Fiorillo, Walter Benedetti

Intervista a Walter Benedetti, direttore SCC

La Scuola cantonale di commercio di Bellinzona è pioniera in Ticino dell'insegnamento bilingue. Sin dalla fine degli anni Novanta l'istituzione s'impegna per promuovere le competenze linguistiche degli studenti, offrendo l'opportunità di seguire parte del programma formativo in una lingua seconda.

Per offrire uno sguardo su questa esperienza, Christian Fiorillo – docente di Matematica nel curriculum bilingue italiano-francese – ha dialogato con il direttore, prof. Walter Benedetti, docente d'Inglese e responsabile degli insegnamenti e stage linguistici. Proponiamo il testo dell'intervista.

Come è nato il progetto della formazione bilingue alla Scuola cantonale di commercio?

Il progetto della formazione bilingue ha radici importanti. È nato nella seconda metà degli anni Novanta, con l'obiettivo di migliorare le competenze linguistiche degli studenti, in particolare nelle lingue nazionali, sperimentando contemporaneamente nuovi approcci per l'apprendimento delle lingue seconde (L2). Tuttavia, i primi passi non furono semplici, poiché ci furono diverse obiezioni e resistenze, sia da parte del corpo docente che dall'esterno.

Ci potrebbe spiegare meglio quali sono state le preoccupazioni iniziali?

Certamente. C'era un timore diffuso che l'introduzione della formazione bilingue potesse indebolire l'uso della lingua locale. Si pensava che non sarebbe stato possibile raggiungere gli obiettivi disciplinari nelle materie insegnate in una lingua straniera e che sarebbe stato difficile trovare docenti disposti e in grado di insegnare la propria materia in una seconda lingua. Inoltre, anche gli studenti e i genitori erano scettici sull'efficacia del nuovo metodo didattico. I nostri insegnanti di lingue, ad esempio, temevano che si stesse abbandonando un approccio tradizionale che ritenevano imprescindibile.

Come siete riusciti a superare queste difficoltà?

Malgrado queste frizioni la Direzione decise di proseguire con la riflessione, ispirati dai risultati positivi di progetti simili già sperimentati in altre parti della Svizzera e sostenuti da specialisti come la prof.ssa Claudine Brohy dell'Università di Friburgo e il prof. Christoph Flügel, allora consulente linguistico della Divisione della scuola. Così, nell'anno scolastico 1997/98, abbiamo creato la prima sezione bilingue italiano-francese per il terzo anno, composta da circa venti studenti. Le lezioni in Economia politica, Geografia, Scienze naturali ed EPEA (Esercitazioni pratiche di economia aziendale) erano impartite in francese. Abbiamo stabilito che i contenuti disciplinari non dovessero essere in alcun modo sacrificati e che avremmo tollerato qualche incertezza linguistica, purché gli obiettivi delle materie insegnate in L2 fossero raggiunti.

Quali furono i risultati iniziali?

I risultati furono fin da subito positivi e molto incoraggianti, ciò spinse la direzione a voler continuare senza indugio anche al quarto anno, con un percorso bilingue che prevedeva 11 ore settimanali insegnate in francese, per poi implementare, a partire dall'anno scolastico 2004/05, pure il curriculum italiano-tedesco, con l'insegnamento in L2 delle discipline Economia aziendale, Scienze naturali, Matematica ed Educazione fisica; anche per questo secondo percorso formativo i risultati continuarono a essere oltremodo soddisfacenti.

Come aiutate gli studenti a scegliere il percorso bilingue?

Decidere di proseguire il proprio percorso scolastico in un curriculum bilingue è senza dubbio una scelta formativa importante che implica, da parte del giovane, un'approfondita ponderazione. Per accompagnare gli allievi in questa scelta e per dar loro l'opportunità di conoscere al meglio il cammino che si accingono a intraprendere, la scuola ha sviluppato nel tempo tutta una serie di attività che permettono alle studentesse e agli studenti di avvicinarsi alla formazione bilingue. Nel corso del mese di dicembre, presentiamo una panoramica della formazione bilingue agli studenti del secondo anno, mostrando la griglia oraria e le attività culturali e linguistiche. Nel mese di febbraio, organizziamo una serata pubblica per gli studenti e le loro famiglie, dove alcuni ex-studenti bilingue raccontano le loro esperienze. Nel corso della primavera, offriamo poi lezioni dimostrative e incontri peer-to-peer, dove gli studenti possono discutere con i compagni che già frequentano il percorso bilingue.

E quali sono gli elementi più caratterizzanti del curriculum bilingue?

A fianco di una griglia oraria molto ricca sia per varietà di discipline insegnate in lingua seconda sia per numero settimanale di ore-lezione impartite in lingua straniera, la scuola ritiene che l'esperienza di una formazione bilingue debba imprescindibilmente portare pure a un arricchimento del bagaglio culturale e personale del discente, oltre che a un'evoluzione tangibile delle diverse competenze nella L2 di riferimento. La programmazione delle uscite culturali è significativamente più ricca rispetto a quella normalmente prevista per le classi con curriculum in italiano. Le classi bilingui del terzo anno svolgono infatti un'uscita culturale di cinque giorni in una regione in cui è parlata la lingua di riferimento del curriculum; per il quarto anno è prevista invece un'uscita di studio di sette giorni (a fronte dei cinque giorni delle gite di maturità ordinarie). Inoltre, le classi bilingue sono sovente coinvolte in attività di scambio e gemellaggio con altre classi di scuole superiori di cantoni francofoni o tedescofoni. Con la preziosa collaborazione dapprima del Servizio Lingue e stage, poi del Servizio Mobilità e scambi, a partire dal 2011 la scuola propone alle studentesse e agli studenti delle classi bilingui del terzo anno l'opportunità di svolgere un periodo di pratica professionale all'estero, della durata di 4-5 settimane, denominato ESAME (ESperienze AMministrative in Europa).

Cosa rende così significativo e speciale il progetto ESAME?

Questo progetto permette ai ragazzi di immergersi in un ambiente professionale e culturale all'estero. È un'opportunità unica per migliorare le competenze linguistiche e vivere un'esperienza incredibilmente arricchente sia dal punto di vista personale che professionale. L'attività è facoltativa, si tiene di regola dalla seconda settimana di giugno ed è sostenuta da una generosa borsa di studio stanziata dalla Confederazione (Movetia). Dalla sua introduzione ad oggi oltre 340 studentesse e studenti delle classi bilingue hanno potuto svolgere un mese di pratica professionale

in aziende di diverse città in Germania e Austria (ad esempio Berlino, Brema, Heidelberg, Vienna) o Francia (ad esempio Besançon, Bordeaux, Digione, Tolosa).

Grazie mille per queste informazioni, direttore Benedetti. Un'ultima domanda: come monitorate l'efficacia di questo percorso formativo?

La direzione continua tuttora a monitorare la validità delle due formazioni in lingua straniera attraverso quanto osservato in classe dai docenti, grazie alle analisi degli esperti disciplinari e naturalmente considerando i risultati ottenuti dalle allieve e dagli allievi durante e a fine percorso. La continua valutazione ci permette di migliorare e adattare il percorso bilingue, mantenendo alti gli standard di qualità.

3.2 L'esperienza didattica di un approccio all'insegnamento bilingue

Mauro Inselmini

L'approccio BILI alla Scuola d'arti e mestieri di Bellinzona

Sia il mondo del lavoro, maggiormente incline a un approccio internazionalizzato, che l'ambiente accademico richiedono sempre di più nuove competenze e la conoscenza di ulteriori lingue oltre all'italiano. Le competenze settoriali specifiche devono quindi essere accompagnate da una preparazione idonea in ambito linguistico e, implicitamente, anche culturale. È in questo quadro contestuale che la Scuola d'arti e mestieri (SAM) di Bellinzona raccoglie la sfida d'introdurre dei percorsi di insegnamento bilingue all'interno del ciclo di lezioni della maturità professionale. L'obiettivo è proprio quello di offrire alle persone in formazione degli strumenti idonei per affrontare le future sfide professionali e scolastiche, nonché facilitare e promuovere l'esperienza di mobilità linguistica, quest'ultima intesa come progetti di scambio sia all'estero sia nelle altre regioni linguistiche della Svizzera.

Con insegnamento bilingue (BILI), si intende una metodologia in cui i contenuti della disciplina di insegnamento vengono trasmessi in lingua locale e in una lingua seconda (L2). È importante mettere in rilievo il fatto che in questo processo la lingua funge unicamente da strumento di lavoro per acquisire gli aspetti disciplinari della materia mentre gli aspetti prettamente linguistici sono così in secondo piano. Da diversi anni l'insegnamento plurilingue sta ottenendo maggior rilevanza e, all'interno del quadro legislativo svizzero, l'ordinanza sulla maturità professionale (1998) fornisce le necessarie basi legali per l'implementazione di un programma in lingua locale d'insegnamento e in una lingua seconda.¹

Alla SAM di Bellinzona è stato scelto di introdurre l'insegnamento in lingua italiana e inglese iniziando da Economia e Diritto, materia proposta al secondo anno del ciclo di formazione. Tra le varie forme di insegnamento bilingue, la modalità che si è deciso di applicare è quella di un programma "leggero", che significa che gli elementi disciplinari vengono veicolati in lingua seconda nella misura approssimativa di un terzo.

¹ — Art. 20 Cpv. 2: "L'insegnamento in singole materie può avvenire parzialmente o totalmente in un'altra lingua nazionale o in una lingua non nazionale."

Insegnamento bilingue e accorgimenti didattici

Dopo una prima fondamentale analisi della struttura del corso e del materiale didattico, è stata impostata una flessibile suddivisione dei contenuti della materia, in modo da permettere a docente e persone in formazione di avere una chiara struttura di implementazione del bilinguismo. In particolare, il piano di insegnamento è stato modulato affinché la parte teorica sia prevalentemente in lingua madre, mentre la sezione dedicata principalmente al consolidamento delle competenze acquisite, ossia esercizi, articoli, estratti di manuali, video e grafici, sia proposta in lingua seconda. La decisione di mantenere la prevalenza dei contenuti teorici in italiano è fondamentale dovuta all'impostazione *light* del corso bilingue, che prevede di rendere la parte di insegnamento in lingua seconda un valore aggiunto per gli studenti e non quello di creare eccessive difficoltà nell'apprendimento della materia. All'interno del corso sono inoltre previste delle soluzioni ibride, questo per mantenere una certa duttilità di insegnamento e non essere eccessivamente rigidi o perfino cadere nella dicotomia linguistica dei contenuti. Per esempio, data la particolare propensione della materia ai dibattiti e alle discussioni volti a supportare le argomentazioni delle persone in formazione, nei momenti di confronto

viene mantenuta un'apertura a entrambe le lingue utilizzate in classe. Questa scelta ha una duplice finalità: quella di poter sperimentare l'espressione orale in un altro idioma senza avere il timore di essere valutati da un docente di lingua e, al tempo stesso, non privare la persona in formazione della possibilità di esporre il proprio pensiero e confrontarsi con i propri compagni senza alcun vincolo o impedimento linguistico.

All'inizio di ogni unità didattica, viene fornita alle persone in formazione una sintesi delle parole chiave del capitolo. Questa si compone del vocabolo in inglese accompagnato dalla qualifica grammaticale del lemma. Segue la corrispettiva traduzione in lingua italiana e un esempio pratico di come utilizzare correttamente il vocabolo all'interno di un contesto economico o di diritto. L'utilizzo di esempi di frasi in situazioni reali aiuta la persona in formazione a comprendere l'uso appropriato della parola e a migliorare la sua capacità di comunicazione in lingua seconda. Al termine di tale attività, è proposto un apposito spazio dove le PIF possono completare le parole chiave del capitolo con ulteriori elementi utili per il loro apprendimento. Questo si è mostrato uno strumento prezioso per arricchire il vocabolario e migliorare la competenza linguistica.

La digitalizzazione come supporto all'apprendimento

In un periodo in cui la digitalizzazione è profondamente radicata nelle abitudini delle persone in formazione, è stato necessario capire se e, eventualmente, come utilizzare i supporti tecnologici nel modo corretto. Durante le parti di lezioni in lingua seconda, nello specifico durante la lettura di testi ed estratti di manuali di economia e diritto, viene concesso l'uso di apparecchiature elettroniche per facilitare la comprensione di testi. Per quanto possibile, si cerca di promuovere l'utilizzo di piattaforme e applicazioni in modo che fungano unicamente da supporto e non da sostituti alla comprensione del testo in lingua inglese. In altre parole, è promosso l'utilizzo delle funzioni offerte dai dizionari online e non quelle dei traduttori automatici, che andrebbero a ridurre l'efficacia di un esercizio di comprensione testuale. Uno dei principali vantaggi dell'utilizzo del dizionario online è la prontezza con cui fornisce definizioni, pronunce, sinonimi, antonimi e ulteriori informazioni linguistiche. Rispetto alla versione cartacea, che rimane comunque una validissima opzione e viene messa a disposizione come unico ed esclusivo mezzo ausiliario durante le prove di verifica, i dizionari online offrono un accesso istantaneo a una varietà di vocaboli, permettendo di accorciare le tempistiche nel raggiungimento degli obiettivi didattici di materia, ovviamente dilatati da un programma in versione bilingue. Oltre a ciò, le piattaforme online permettono un aggiornamento più rapido rispetto all'evoluzione linguistica, proponendo in modo immediato nuove parole che emergono e significati che si trasformano nel corso del tempo.

Al fine di facilitare la completa comprensione di testi estratti da manuali disciplinari e articoli, dove possibile è proposta la corrispettiva versione in italiano. Questa possibilità viene offerta al di fuori delle ore svolte in classe e rappresenta la parte di lavoro autonomo richiesta allo studente nel momento in cui la comprensione dei testi sia eccessivamente complicata anche dopo l'analisi svolta a lezione. Le versioni tradotte sono a disposizione sul portale di lavoro solamente dopo le attività didattiche svolte in aula, in modo che l'impegno durante la presenza in classe rimanga costante e possa effettivamente portare a un continuo miglioramento della comprensione testuale. L'esperienza d'insegnamento ha mostrato una costante e progressiva riduzione dell'utilizzo dei testi tradotti. L'abitudine a leggere in lingua seconda è, a mio modo di vedere, un prezioso strumento per migliorare la competenza linguistica e non solo. Analizzare estratti, articoli o testi in inglese consente di acquisire vocabolario, comprensione grammaticale e una maggiore familiarità con l'uso

autentico della lingua. Inoltre, amplia la comprensione della cultura associata a quell'idioma, offrendo un importante arricchimento nel processo di apprendimento e un'apertura verso nuove prospettive culturali.

In modo simile a quanto accade con i testi scritti, anche nel caso di materiale video si cerca di agevolare il compito della persona in formazione. La facilitazione in questo caso si può riscontrare nella generazione di sottotitoli in lingua originale oppure nel riprodurre più volte il determinato materiale audiovisivo. In aggiunta, un'ulteriore strategia può essere rappresentata da una velocità di proiezione diminuita, che consente agli studenti di adattarsi gradualmente al dinamismo del contenuto originale. Affiancare documenti video alla documentazione scritta rappresenta una buona opportunità per permettere di migliorare la comprensione e la produzione orale, in particolare per ciò che concerne la cadenza, la pronuncia e il vocabolario.

Come implicitamente descritto sinora, un aspetto importante da mettere in evidenza in relazione all'insegnamento italiano-inglese riguarda la molteplice varietà di materiale didattico da poter utilizzare durante le lezioni. Proprio sfruttando l'opportunità di un insegnamento bilingue, vengono proposti articoli giornalistici, tabelle, grafici e video in lingua originale, permettendo di cogliere tutte le sfumature che altrimenti si perderebbero nei processi di traduzione. Queste attività offrono un'esperienza autentica, consentendo agli studenti di esporsi a varietà linguistiche e culturali che un insegnamento esclusivo in lingua madre non è in grado di offrire. Infatti, oltre a favorire una fluidità linguistica, l'approfondimento di documenti in lingua inglese agevola l'acquisizione di una comprensione più profonda della cultura associata.

L'insegnamento bilingue tra rischi e opportunità

In conclusione, dopo l'esperienza del primo anno di insegnamento bilingue e l'attuale sperimentazione in corso, si può sicuramente affermare che la pratica di insegnamento in lingua madre e lingua seconda coniuga contemporaneamente un grande valore aggiunto disciplinare con continue sfide didattiche. Trasmettere in modo efficace i contenuti della propria materia in lingua seconda senza, al tempo stesso, snaturare o banalizzare ciò che si sta insegnando, presuppone adeguate strutture e adattamenti didattici. Il tutto è inoltre da inquadrare in un contesto che non sempre prevede un immediato riscontro positivo dell'insegnamento bilingue da parte degli studenti coinvolti. Comprensibilmente, l'introduzione di questo approccio didattico può provocare un iniziale scetticismo della classe, principalmente dovuto alla percezione di una maggiore difficoltà generalizzata su tutta la materia. È proprio lavorando insieme alle persone in formazione che si ottengono i benefici di un insegnamento bilingue che, a mio parere, superano di gran lunga i possibili ostacoli che si incontrano durante un percorso formativo di questo tipo. Come infatti afferma Smith (1992), la conoscenza di una sola lingua limita le proprie possibilità, mentre il plurilinguismo permette l'apertura di molteplici orizzonti accademici e professionali.

Alla SAM di Bellinzona il progetto di proporre delle lezioni di maturità in formato italiano-inglese *light* continua anche nel secondo e terzo anno del ciclo di studi con la materia Chimica. Quando gli attuali studenti raggiungeranno la conclusione della formazione, sarà possibile ottenere un risultato globale sull'esperienza di questo approccio didattico.

Riferimenti bibliografici

Confederazione Svizzera (1998). *Ordinanza sulla maturità professionale*. www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/423/it

Smith, F. (1992). *To Think: In Language, Learning and Education*. Routledge.

Parte 4

Note sugli autori

Lista autori e autrici principali

Walter Benedetti

Direttore della Scuola cantonale di commercio di Bellinzona e docente di Inglese.

Delmenico Daniela

Docente di Storia presso il Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA) di Lugano.

Christian Fiorillo

Docente alla Scuola universitaria federale per la formazione professionale di Lugano.

Georgia Fioroni

Docente di Italiano a Lugano presso il Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA) e il Centro professionale sociosanitario.

Francesco Galetta

Docente alla Scuola universitaria federale per la formazione professionale di Lugano.

Arno Gropengiesser

Docente di Matematica, Fisica e applicazione della matematica, Informatica al Liceo cantonale di Locarno. Collabora con l'ETH-Zurigo per progetti di ricerca nell'ambito della didattica della matematica.

Mauro Inselmini

Docente di economia e diritto bilingue al Centro professionale tecnico di Bellinzona.

Nicole Minoretti

Docente di Scienze e di Tecnica e Ambiente presso il Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA) di Lugano.

Chiara Piccini

Docente alla Scuola universitaria federale per la formazione professionale di Lugano.

Rosario Talarico

Già docente liceale di storia, esperto per l'insegnamento della storia nelle scuole medie cantonali e di didattica della storia presso la SUPSI-DFA.

Voci ed esperienze dalla maturità professionale

**Idee per l'innovazione
nella formazione professionale**

Quaderno 4

Edizione cartacea

Maggio 2025

Responsabili redazione

Noè Albergati

Christian Fiorillo

Francesco Galetta

Monica Garbani-Nerini

Chiara Piccini

Simone Rizzi

Quaderni a cura di

Scuola universitaria federale

per la formazione professionale - SUFFP

Conferenza della Svizzera italiana per la
formazione continua degli adulti - CFC

Via Besso 84/86

6900 Lugano-Massagno

Grafica

Bitdesign, Montagnola

Stampa

Arti grafiche Lepori & Storni SA, Viganello

Con il sostegno di



Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport
Divisione della formazione
professionale

S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
F S E A ■ Fédération suisse pour la formation continue
Federazione svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning



**Idee per
l'innovazione
nella
formazione
professionale**

Quaderno
4