

# LE SOLUZIONI

## Conoscenza di termini o conoscenza concettuale

Anna Dallai, Monica Falleri, Carlo Fiorentini, Attilia Greppi,  
Antonella Martinucci, Rossana Nencini, Elena Scubla, Sandra Taccetti

L'antitesi presente nel titolo va interpretata non nell'accezione che la conoscenza di termini e di definizioni scientifiche non siano importanti, ma nel senso che lo sono solo quando sono connessi alla comprensione dei concetti o della teoria. In questo caso, diventano addirittura determinanti, perché senza una chiara formulazione di essi non c'è neppure una effettiva identificazione e comprensione dei concetti.

Il concetto di solubile è considerato anche da molti insegnanti banale, in quanto quotidianamente ci si imbatte in fenomeni di questo tipo, o si utilizzano termini quali *solubile*, *sciogliersi*, ecc. Vi è indubbiamente confusione tra conoscenza concettuale e conoscenza di termini, tra conoscenza scientifica e conoscenza di senso comune. La conoscenza di senso comune non va demonizzata, anzi deve costituire la base della conoscenza scientifica, in un processo di apprendimento caratterizzato sia da continuità che da discontinuità con il senso comune.

Il passaggio dall'una all'altra forma di conoscenza può, in questo caso, essere caratterizzata da tre fasi. La prima fase è quella della identificazione e definizione delle sostanze effettivamente solubili. Infatti non c'è coincidenza neppure del riferimento empirico, perché generalmente vi sono alcune esperienze della vita quotidiana che acquistano un carattere talmente paradigmatico da cancellare la traccia di altre esperienze. Da una parte, le sostanze colorate solubili non sono considerate tali perché molti hanno ormai interiorizzato i casi del sale e dello zucchero in acqua come esempi paradigmatici delle sostanze solubili. D'altra parte, per altri, anche eventuali sostanze che rimangono sospese in acqua sono solubili. E' presente in questo caso un concetto di solubile più esteso che comprende anche le sostanze che producono sospensioni: è probabile che questa idea sia una generalizzazione empirica di esperienze con materiali della vita quotidiana, quali il cacao solubile, indicati come solubili, pur non essendolo.

La seconda fase è quella della comprensione del tipo di interazione che si verifica, della comprensione, cioè, della permanenza, al di là dell'apparenza, nelle soluzioni delle sostanze iniziali. Si realizza, in questo modo, la possibilità di iniziare a familiarizzarsi con il concetto di trasformazione fisica.

La terza fase è quella esplicativa: si può iniziare ad ipotizzare delle risposte di tipo atomistico alla domanda "che cosa è successo alla sostanza solida, che è presente, benché non sia più visibile, nella soluzione?" Con risposte di tipo atomistico non intendiamo l'introduzione di una terminologia atomistica desunta dalle acquisizioni scientifiche del ventesimo secolo, ma ipotesi di tipo particellare, corpuscolare, quali, ad esempio, le seguenti: "il sale, poiché non è più visibile, potrebbe essere presente nell'acqua sotto forma di particelle talmente piccole da non potere essere rilevate dalla vista", oppure "se l'acqua ha la capacità di disgregare i granelli di sale in granellini, sempre di sale, ma non più visibili, si può ipotizzare che questi ultimi ci siano anche nei solidi, che, cioè, i granelli di sale non siano che aggregati di moltissime particelle invisibili".

In conclusione l'effettuazione di esperimenti di solubilizzazione con sostanze usuali della vita quotidiana è imprescindibile, ma tutt'altro che sufficiente: il passaggio dal concetto di senso comune al concetto scientifico non sta negli esperimenti, ma nelle riflessioni sistematiche che possono essere effettuate a partire da essi.

Si potrebbe, tuttavia, obiettare, che esiste uno scarto significativo tra il concetto scientifico da noi proposto di sostanza solubile e quello presente nelle trattazioni chimico-fisiche attualmente accreditate, dove il problema viene affrontato, in modo formalizzato, da molteplici punti di vista. Noi pensiamo che il concetto da noi proposto costituisca il primo livello di concettualizzazione, la base imprescindibile di un concetto che poi si potrà sviluppare in relazione alle esigenze di tipo specialistico dei vari ambiti scientifici. Stiamo adoperando il termine *concetto scientifico* nell'interpretazione vygotskiana di passaggio da una conoscenza di senso comune, casuale, preconettuale, ad una conoscenza di tipo riflessivo e sistematico. Lo utilizziamo, quindi in un'accezione pedagogico-didattica, dove l'attenzione è non ad una astratta correttezza scientifica rispetto alle teorie accreditate, ma è all'adeguatezza delle conoscenze scientifiche proposte, in una prospettiva evolucionistica, rispetto alle strutture cognitive e motivazionali del soggetto che apprende.

# 1. PROPRIETÀ MACROSCOPICHE E OPERATIVE DEI MATERIALI

## Riconoscimento di tre polveri: sale, zucchero, polvere di marmo

L'obiettivo principale di questo segmento di percorso è quello dell'osservazione di materiali particolari, le polveri. Inoltre esso "da ponte" fra la combustione e le soluzioni nel senso che recupera e utilizza alcune conoscenze apprese nel percorso sulla combustione e predispone l'attività futura sulle soluzioni attraverso l'osservazione di alcuni comportamenti di sale, zucchero, polvere di marmo.

Attrezzatura e materiale occorrente:

- 3 becher da 100 cm<sup>3</sup> o da 250 cm<sup>3</sup>
- 3 bacchette di vetro, spatola, piastra elettrica
- 3 capsule di porcellana (o piccoli tegamini)
- mortaio e pestello
- lenti di ingrandimento, stereomicroscopio
- zucchero cristallino in polvere e in zollette
- sale grosso e fine
- pezzi di marmo e polvere di marmo (carbonato di calcio)

### 1. Osservazione delle proprietà macroscopiche

a) Organizziamo la classe in gruppi di 2 o 3 alunni ciascuno e consegniamo ad ogni gruppo piccole quantità di zucchero, sale, marmo in tutte le loro varietà facilmente disponibili, per fare loro comprendere che le varie sostanze possono avere forme diverse: lo zucchero, in zollette, in granelli e a velo; il sale, grosso e fine; il marmo, a pezzetti e in polvere. Diamo inoltre il seguente consiglio "Non si assaggiano mai le polveri". Chiediamo agli alunni di osservare i materiali a occhio nudo e con la lente, ed eventualmente, con lo stereomicroscopio. Chiediamo poi di "descrivere", elencandone le proprietà, soltanto, lo zucchero usuale, il sale fine e la polvere di marmo. Verranno prodotte descrizioni del tipo:

- sale fine: bianco, trasparente, leggero, senza forma, a punta, ecc .

L'attività di osservazione e descrizione proposta permetterà agli alunni di capire che, nelle varietà considerate, le polveri sono facilmente distinguibili sia ad occhio nudo che con la lente.

b) Consegniamo poi ad ogni gruppo ancora una piccola quantità di zucchero, sale fine e polvere di marmo e chiediamo loro di macinare finemente le tre polveri con il mortaio e il pestello (se non ci sono mortai sufficienti sarà l'insegnante a macinare chiedendo agli alunni di *osservare*). Chiediamo loro di provare a distinguere le tre polveri macinate finemente; il riconoscimento risulterà ora impossibile o comunque molto più difficile.

c) Stimoliamo gli alunni a pensare a tutte le polveri bianche che conoscono e che hanno in casa dando loro la seguente consegna: "Elencate tutte le polveri bianche che avete in casa". Le produzioni individuali verranno confrontate con quelle dei compagni e si costruirà un unico elenco di polveri bianche, di uso quotidiano. Invitiamo gli alunni a discutere insieme sulle caratteristiche delle polveri elencate, comprendendo facilmente che, sono *tutte* simili, si possono confondere e che alcune sono pericolose. Questa riflessione collettiva da una motivazione concreta all'indicazione data all'inizio dall'insegnante di non assaggiare mai le polveri.

d) Poniamo infine agli alunni il seguente problema "Come fare a riconoscere le tre polveri macinate finemente se non possiamo assaggiare?" Stimoliamo una discussione collettiva; è possibile che qualche alunno facendo riferimento al lavoro svolto sulla *combustione* proponga di innescare o di riscaldare le tre polveri, oppure di aggiungere ad esse dell'acqua ... Se gli alunni non faranno nessuna delle due proposte, allora, sarà l'insegnante a indicarle.

## 2. Prove di combustibilità

Versiamo in tre capsule (o in modo più pratico su un foglio di alluminio) separatamente una punta di spatola di zucchero, di sale e di polvere di marmo; poniamole contemporaneamente per 4-5 minuti su una piastra elettrica e chiediamo agli alunni se sono in grado di riconoscere una delle tre sostanze, osservando il loro comportamento. E' facile in questo modo distinguere lo zucchero dalle altre due sostanze; infatti mentre non si osserva nessuna trasformazione con il sale e la polvere di marmo, lo zucchero prima diventa caramello, poi carbonizza e brucia, risultando essere un materiale combustibile.

Nel passato chiedevamo agli alunni non solo di osservare ma anche di descrivere individualmente il diverso comportamento delle tre polveri. Ciò che si otteneva era significativo. Abbiamo poi deciso di non chiedere più in questo caso la descrizione individuale, perché la riflessione sull'esperienza ci ha fatto capire che questa **fase fondamentale del processo di costruzione della conoscenza va utilizzata quando costituisce un passaggio necessario per la comprensione e la costruzione concettuale**. Il rischio è altrimenti sia quello di una dilatazione dei tempi immotivata dal

punto di vista conoscitivo (le prove di combustibilità hanno soltanto lo scopo di riconoscere lo zucchero) che quello di potere fare cadere la motivazione, per troppa scrittura, negli studenti.

### 3. Prove di solubilità

Poniamo in tre becher da 100 cm<sup>3</sup> una punta di spatola delle tre polveri, aggiungiamo poi una piccola quantità di acqua distillata e agitiamo con una bacchetta di vetro. Dopo aver agitato per un due minuti, chiediamo agli alunni di osservare il comportamento delle tre polveri con l'acqua e di scrivere individualmente se l'esperimento effettuato permette di riconoscere una delle tre polveri (e non di descrivere tutto ciò che osservano per le stesse motivazioni dette a proposito delle prove di combustibilità). Il riconoscimento della polvere di marmo è immediato; le verbalizzazioni individuali permetteranno facilmente di arrivare ad una risposta condivisa di questo tipo: il sale e lo zucchero si sono sciolti; al contrario il marmo è visibile come corpo di fondo e/o l'acqua non è più limpida.

Dopo aver constatato il comportamento del sale, dello zucchero e della polvere di marmo al riscaldamento e con l'acqua, gli alunni dispongono ora di due criteri che permetteranno loro di distinguerli in qualsiasi forma vengano loro presentati.

## 2. LE SOLUZIONI

Attrezzatura e materiale occorrente

- becher da 100 cm<sup>3</sup>
- bacchette di vetro
- spatola
- capsule
- fornello elettrico
- acqua distillata, sale, zucchero, solfato di rame, carbonato di calcio, sabbia, farina, cacao in polvere, ecc.

1. Nell'esperimento precedente, gli alunni sono stati in grado di constatare che il sale e lo zucchero si possono riconoscere facilmente dal marmo in polvere perché si sciolgono in acqua (può darsi che qualche alunno abbia anche detto perché sono solubili in acqua).

Nell'esperimento precedente ci siamo limitati al riconoscimento percettivo perché l'obiettivo era l'individuazione di un criterio di riconoscimento del sale e dello zucchero dal marmo. **Ora ci proponiamo di realizzare un salto concettuale: vogliamo che gli alunni costruiscano la**

## **definizione operativa di sostanza solubile.**

Iniziamo a chiedere loro, con una verbalizzazione scritta individuale, che cosa intendono con “sciogliere”, “sciogliersi” in riferimento alle esperienze precedenti con il sale e lo zucchero. Se è necessario, ripetiamo l’esperimento precedente con sale, zucchero, marmo ed acqua distillata.

2. Raccogliamo innanzitutto tutte le risposte individuali degli alunni. Questa modalità è stata sperimentata per la prima volta nell’anno scolastico 2013-2014 in alcune classi di Scarperia e Barberino del Mugello. Queste sono le risposte degli alunni di Scarperia.

- Una sostanza, si staccano piccoli pezzi e diventa liquida
- Che non si deposita sul fondo, ma occupa l’acqua in modo che non si veda( si espande ) perché era una piccola quantità ma ci sono ancora.
- I minuscoli chicchi di zucchero e di sale piano piano vengono assorbiti dall’acqua e non si vedono più, l’acqua è limpida.
- Che non si vedono più cioè sono ancora lì ma non si vedono, o sennò alcuni chicchi sono sul fondo, l’acqua è limpida.
- Sciogliere vuol dire che è diventato liquido. Prima diventano piccoli chicchi, poi iniziano a diventare piccolissimi. Poi diventa liquido.
- Sciolto significa che non si vedono più. Le polveri non ci sono più.
- Sciogliersi vuol dire che lo zucchero e il sale vengono assorbiti dall’acqua, cioè si sciolgono e l’acqua rimane sempre limpida.
- L’acqua assorbe sale e zucchero piano piano e quindi non si vedono più, insomma da solidi diventano liquidi.
- Quando sale e zucchero non ci sono più quando sono diventati più piccoli i chicchi.
- Da una forma solida diventa in uno stato liquido.
- Vuol dire che qualcosa si è trasformato da solido a liquido
- Per me significa questo: che si scioglie che diventa un liquido che non è più quello che era primo.
- Sciogliersi significa che sparisce, per esempio l’acqua rimane limpida.
- Significa che dal sale e dallo zucchero si staccano tantissimi pezzettini microscopici che non si vedono più ad occhio nudo ma ci sono ancora
- Significa che una sostanza si divide in parti e poi si cosparge dappertutto
- Sciogliersi per me significa svanire.
- Sciogliere significa che una sostanza si divide in molte parti esempio il sale si scioglie in pezzi piccolissimi che neanche si vedono.
- Sciogliersi significa trasformarsi, in questo caso in liquido e si unisce all’acqua ( come se fossero un solo materiale.

Le risposte sono generalmente significative anche se hanno caratteristiche molto diverse; possono essere classificate in quattro sottogruppi, quelle a carattere descrittivo, utili per ricavare la

definizione operativa, quelle che fanno riferimento al diventare liquido, quelle di tipo esplicativo che propongono ipotesi relative alla spiegazione del fenomeno della solubilizzazione, ed infine quelle non sviluppate. Alcune risposte si presentano in forma non pura, potrebbero essere collocate in più sottogruppi. Complessivamente le risposte riguardano tutte le varie fasi del percorso delle soluzioni e sono, a nostro parere, un'importante risorsa per lo sviluppo del percorso. Raggruppiamo, noi insegnanti, le risposte nei quattro sottogruppi e discutiamo con gli alunni i criteri di raggruppamento che abbiamo individuato e la pertinenza della collocazione delle loro risposte nei vari sottogruppi. Sarebbe, infatti, troppo complesso in questa fase iniziale discutere l'insieme non organizzato delle loro risposte; sarebbe infatti molto alto il rischio di una discussione caotica, inconcludente. Proponiamo, poi, agli alunni di discutere le risposte di ogni sottogruppo al momento opportuno del percorso, iniziando con quelle di tipo descrittivo per arrivare alla definizione operativa di "sciogliersi". Abbiamo aggiunto al punto 8, il confronto tra fusione e solubilizzazione, perché le risposte di alcuni alunni indicano un ostacolo epistemologico, che non avevano precedentemente individuato, quando si parla della solubilizzazione come "diventare liquido". Nella sperimentazioni del passato, le risposte di molti alunni all'ultima domanda del percorso, quella esplicativa, al punto 9, non risultavano soddisfacenti. Abbiamo invece constatato come sia stata facilitata la comprensione dalla riproposizione a questo punto del percorso delle loro risposte iniziali di tipo esplicativo.

Negli anni successivi, questa modalità di condurre la discussione collettiva è stata sperimentata in molte altre classi e con gli altri percorsi, dimostrandosi particolarmente significativa da molti punti di vista:

- a. Didatticamente perché per gli alunni diventa molto più semplice arrivare ad una concettualizzazione condivisa avendo a disposizione una tabella contenente le loro risposte, dopo che l'insegnante le ha organizzate.
  - b. Sul piano della motivazione, perché gli alunni vedono in modo tangibile riconosciuta la loro attività di verbalizzazione individuale.
  - c. Offre, infine, all'insegnante l'importante opportunità di raccogliere testimonianze delle competenze degli alunni in momenti significativi dei vari percorsi, da inserire nel dossier di ogni alunno; è così possibile constatare lo sviluppo delle competenze osservativo-logico-linguistiche nel corso dei mesi e degli anni.
3. Iniziamo a discutere le risposte di tipo descrittivo per arrivare ad una definizione operativa, nel caso del sale e dello zucchero, di "sciogliersi" di questo tipo: *il sale e lo zucchero si sciolgono in acqua significa che, dopo essere stati mescolati con essa, non sono più visibili*

(oppure *spariscono, ecc.*) e la mescolanza rimane limpida.

**La costruzione di questa definizione operativa costituisce il passaggio più impegnativo e più importante di tutto il percorso.** Impegnativo, perché nonostante la semplicità della definizione, una parte degli alunni non capisce neppure che cosa stiamo loro chiedendo e risponde che “sciogliersi” significa “sciogliersi”. Importante perché la costruzione del concetto di solubile sarà poi possibile generalizzando questa definizione. **A questa fase del percorso va dedicato un tempo molto disteso.**

Può essere necessario approfondire il termine *limpido* consultando un dizionario. È fondamentale che gli alunni comprendano che quando l’acqua non è limpida, ciò è dovuto a granellini di materiale, più o meno fini dispersi nell’acqua. In alcuni casi, è comprensibile immediatamente la relazione tra non limpidezza e granellini dispersi, quando dopo poco tempo dal mescolamento il solido va a fondo (*precipita*) e l’acqua ritorna limpida. In altri la situazione è molto più ambigua.

A questo punto, l’insegnante fa presente agli alunni che il termine *sciolgono*, utilizzato nella definizione precedente, è un termine di vita quotidiana, e che il termine corretto, dal punto di vista scientifico, è *solubilizzano*. La problematica è più complessa e confusa perché anche *solubilizzano* è utilizzato nella vita quotidiana. I concetti li devono costruire gli alunni, ed una volta che siano compresi, i termini scientificamente corretti (perché convenzionalmente utilizzati) non possono che essere proposti dall’insegnante.

Riscriviamo la definizione precedentemente ricavata di *sciogliersi* sostituendo *sciogliersi* con *solubilizzarsi*: *il sale e lo zucchero si solubilizzano (sono solubili) in acqua significa che, dopo essere stati mescolati con essa, non sono più visibili (oppure spariscono, ecc.) e la mescolanza rimane limpida.*

**4.** Per arrivare al concetto operativo di *solubile*, occorre generalizzare la definizione precedente. Effettuiamo esperimenti di solubilizzazione con altri materiali, quali ad esempio, sabbia, solfato di rame, farina, cacao in polvere. È indispensabile che vi sia un materiale colorato solubile in acqua.

Effettuando un esperimento per volta, chiedendo agli alunni, con una verbalizzazione scritta individuale, se il materiale mescolato con l’acqua sia solubile oppure no, motivando la risposta, è quasi immediato arrivare ad una risposta condivisa, ad eccezione dei casi problematici.

È opportuno non utilizzare più il termine *sciogliersi* perché è un termine della vita quotidiana non preciso.

Può essere utile l’utilizzo di una scheda per rendere più chiaro il lavoro.



SOSTANZA	SOLUBILE	MOTIVA LA TUA RISPOSTA
farina	SI  No	..... ..... .....
sabbia	SI  No	..... ..... .....
solfo di rame	SI  No	..... ..... .....
cacao solubile	SI  No	..... ..... .....
	SI  No	..... ..... .....

Soprattutto con il solfo di rame ed il cacao, le ipotesi degli alunni potranno essere differenziate; è comunque necessario con tutti i materiali arrivare grazie alla discussione collettiva a risposte condivise.

Il punto di riferimento per decidere (per comprendere) se un materiale è solubile oppure no, è la definizione di solubile ricavata nel caso dello zucchero e del sale. Nel caso del solfo di rame, una parte degli alunni potrebbe affermare che non è solubile in acqua, perché dopo mescolamento è ancora visibile il suo colore. Ma probabilmente altri alunni diranno che è

solubile perché la polvere non è più visibile e la mescolanza, benché colorata, è limpida. Anche il cacao in polvere potrebbe costituire un problema, per l'abitudine di utilizzare il "cacao solubile" nella colazione mattutina. In questo caso, nella vita quotidiana si utilizza un termine scientifico in modo improprio, volendo intendere che il cacao semplicemente si mescola facilmente con l'acqua e che non riprecipita immediatamente, ma ciò non significa che il cacao sia solubile.

Gli alunni, grazie al concetto di *solubile*, costruito con sale e zucchero, sono così in grado, generalizzando il concetto, di distinguere i materiali solubili da quelli non solubili.

Potrebbe sorgere l'esigenza di modificare la definizione precedente per eliminare l'ambiguità che è emersa con il solfato di rame: *il sale e lo zucchero si solubilizzano (sono solubili) in acqua significa che, dopo essere stati mescolati con essa, non sono più visibili (oppure spariscono, ecc.) e la mescolanza rimane limpida (incolore o colorata).*

#### 5. I concetti di solubile e insolubile sono assoluti o relativi?

Abbiamo constatato nella fase precedente, in cui ci interessava generalizzare il concetto di solubile, che vi sono sostanze solubili in acqua e sostanze non solubili. Probabilmente, qualche alunno potrebbe avere chiesto se, continuando ad aggiungerne, lo zucchero (o le altre sostanze solubili) fosse sempre solubile oppure no. Se si effettuasse l'esperimento si constatarebbe che ad un certo punto, pur continuando ad agitare, una parte dello zucchero non si solubilizzerebbe (si dice che si è arrivati alla saturazione, o che la soluzione è *saturo*).

Questo avverrebbe con tutte le sostanze solubili, ma si constatarebbe che la quantità di sostanza necessaria per arrivare alla saturazione è specifica per ogni sostanza. Si potrebbe anche constatare che sostanze non solubili, lo potrebbero essere versando una piccola quantità di sostanza in un grande quantità di acqua. In conclusione si comprenderebbe che le sostanze solubili e non solubili non costituiscono due gruppi distinti, ma si dispongono in un continuo che va da quelle più insolubili a quelle più solubili.

#### 6. La costruzione di definizioni operative è di grande importanza, ma in alcuni casi è necessario discuterle ulteriormente. Chiediamo agli alunni: "che fine hanno fatto le sostanze solide, quali il sale, lo zucchero, il solfato di rame, che non sono più visibili? Scrivete le vostre ipotesi".

Alcuni risponderanno che le sostanze, benché non siano più visibili, sono presenti nell'acqua, altri scriveranno che il sale, lo zucchero e il solfato di rame sono davvero spariti, lasciando eventualmente il proprio sapore o colore nell'acqua.

Dopo aver raccolto le ipotesi di tutti gli alunni, averle messe a confronto, e avere raggiunto una risposta condivisa, chiediamo loro collettivamente, se è possibile constatare la presenza delle

sostanze in acqua. Con molta probabilità verrà indicata da molti l'evaporazione o l'ebollizione; procediamo, quindi, ad effettuare la seguente esperienza:

- Versiamo 10-15 cm<sup>3</sup> delle soluzioni in capsule e riscaldiamole contemporaneamente su un fornellino elettrico; tutti gli alunni potranno così constatare che si riottengono le sostanze iniziali. Quando materiali come zucchero e sale vengono solubilizzati in acqua, all'apparenza l'acqua rimane inalterata, ma, come gli alunni hanno compreso in modo più consapevole con le riflessioni ed esperienze precedenti, in realtà l'acqua contiene, in modo non visibile, il sale o lo zucchero.

7. Si è formato un *miscuglio strano* di due materiali, acqua e materiale; questi miscugli per differenziarli da quelli i cui i due componenti sono ambedue visibili (come avviene nel caso dei materiali non solubili) si chiamano *soluzioni*<sup>1</sup> o *miscugli omogenei*. I due componenti delle soluzioni si chiamano *soluti* e *solvente*.

## MISCUGLI

### MISCUGLI ETEROGENEI

### MISCUGLI OMOGENEI o SOLUZIONI

Dopo che gli alunni hanno compreso che il fenomeno della solubilizzazione, nonostante l'apparenza, è caratterizzato dal fatto che le sostanze non cambiano, è possibile introdurre il concetto di trasformazione fisica. Le soluzioni costituiscono un esempio di trasformazione fisica, in quanto si ha la conservazione delle sostanze iniziali.

Si possono confrontare le soluzioni con il fenomeno della combustione che rappresenta invece un esempio di trasformazione chimica.

8. I vari significati di “sciogliere” nel linguaggio usuale.

---

<sup>1</sup> Può essere interessante consultare in un dizionario il termine soluzione. Si può anche in questo caso constatare vari significati, oltre a quello scientifico. Nel dizionario on line Sabatini Coletti si trova:

- **1** Scioglimento di una sostanza in un liquido; la combinazione così ottenuta: *fare sciacqui con una s. di acqua e sale*; in *chimica*, miscelazione di un corpo solido o gassoso (soluti) con un liquido (solvente); la miscela ottenuta
- **2** Superamento di una difficoltà, risoluzione di un problema; il risultato ottenuto: *s. di un indovinello* || *mat.* s. di un'equazione, valore dell'incognita che, opportunamente sostituito, trasforma l'equazione in identità
- **3** Interruzione spec. nella loc. s. di continuità, interruzione nel tempo o nello spazio: *i papi sono stati eletti senza s. di continuità*; salto logico: *nel tuo ragionamento c'è una s. di continuità*
- **4 comm.** Scioglimento di un debito, di un pagamento || pagare in una sola, in un'unica s., tutto in una volta

A questo punto del percorso chiediamo agli alunni di consultare dei dizionari per ricavare la definizione di “sciogliere”. E’ possibile constatare un lungo elenco di significati, dallo sciogliere i nodi delle scarpe, allo sciogliere un enigma, al risolvere un problema, al fondere della neve e del ghiaccio, al solubilizzare dello zucchero. E’ semplice in questo caso far scoprire agli alunni una delle caratteristiche fondamentali del linguaggio scientifico. Mentre nel linguaggio usuale e letterario le parole hanno spesso molti significati, nel linguaggio scientifico, le parole hanno uno solo (o pochi) significati.

Dai dizionari emergono due significati scientifici di *sciogliere*, la solubilizzazione e la fusione. Il concetto di solubilizzazione è stato compreso in questo percorso. Il concetto di fusione lo approfondiremo nella classe quinta, ma il fenomeno è stato già incontrato nella classe seconda nel percorso sui metalli dove si è osservato la fusione dello stagno.

Per consolidare ulteriormente la natura molto diversa **dei due fenomeni** chiediamo agli alunni di evidenziare differenze e somiglianze: in ambedue i casi si ottiene un materiale allo stato liquido, ma nel caso della **solubilizzazione** acquosa, mescolando con l’acqua un’altra sostanza, e della **fusione** dello stagno, riscaldando un unico materiale, lo stagno solido.

acqua + sale -----→ soluzione  
+ calore

stagno solido -----→ stagno liquido

9. Si può, infine, cercare di dare una spiegazione di ciò che è successo: “Che cosa sarà successo, secondo voi, allo zucchero, al solfato di rame, al sale che non sono visibili nell’acqua demineralizzata, pur essendo ancora presenti dentro di essa?”

Prima li invitiamo a rileggere le risposte di tipo esplicativo che alcuni di loro avevano formulato (raccolte nella tabella la punto 2). Poi, chiediamo agli alunni, individualmente, di dare la loro risposta.

Se le ipotesi prospettate non saranno sufficientemente adeguate e condivise, potrebbe essere utile il seguente esperimento: dopo aver messo in un becher 20-30 cm<sup>3</sup> di acqua distillata ed un grano di sale grosso, chiediamo agli alunni di osservare più volte, dopo aver agitato, il contenuto del becher, fino a completa solubilizzazione del sale. Sarà più semplice ora, formulare l’ipotesi che l’acqua solubilizza il sale in quanto è capace di separarlo in particelle talmente piccole da non essere più visibili.

Quando una sostanza è solubilizzata non è più visibile perché è presente nel liquido sotto forma di particelle piccolissime. I ragazzi possono così formulare le prime ipotesi atomistiche.

Quest'ultima fase dell'attività potrebbe risultare più impegnativa, perché implica lo sviluppo di ragionamenti che vanno al di là dei dati percettivi. Sono, tuttavia, ipotesi alla loro portata, perché costituiscono estrapolazioni di primo livello rispetto ai dati percettivi.

## 10. Esempi di *soluzioni* nella vita quotidiana

E' importante anche alla fine di questo percorso chiedere agli alunni: “nella vita quotidiana dove si incontrano le *soluzioni*?”

Raccogliamo in una scheda gli esempi più significativi a parere della classe. Un esempio particolarmente importante è costituito dalle saline, dal modo in cui si ricava da tempi immemorabili il sale dall'acqua di mare.

Un altro filone di possibile approfondimento è quello storico: ad esempio l'importanza delle saline e del sale nella storia. Se possibile dal punto di vista logistico, è di grande significato la visita di saline.

## Appendice

### Sale e lo zucchero sostanze necessarie e problematiche per l'alimentazione

“In tutto il mondo il consumo medio giornaliero di sale pro capite si aggira tra i 9 e i 12 grammi, il range è compreso tra 6 e 20 e i livelli più alti si registrano in Asia.

Il cloruro di sodio però non nasce sulla tavola e deve essere estratto in natura. Il fatto è che in passato il problema per l'uomo non era eliminare il sodio, ma assumerne abbastanza, perché la maggior parte dei vegetali ne contiene pochissimo ...

Gli abitanti degli altipiani orientali della Nuova Guinea con cui ho avuto modo di lavorare, la cui dieta consisteva per il 90% di patate dolci a basso contenuto sodico, mi hanno raccontato quanto costava in termini di fatica procurarsi il sale fino a pochi decenni fa, prima cioè che i bianchi lo portassero in negozio. **Raccoglievano le foglie di particolari piante, le bruciavano, ne raccoglievano le ceneri, le bagnavano in acqua per sciogliere i residui solidi e infine facevano evaporare l'acqua per ottenere minime quantità di sale amaro ...**

Con la nascita degli stati centralizzati, il sale divenne e ancora è un genere diffusissimo e prodotto su scala industriale a partire da essiccatoi per l'acqua salata, miniere e depositi di superficie. Oltre a impiegarlo come condimento, pare che circa 5000 anni fa i cinesi abbiano iniziato a usarlo come conservante invernale. Merluzzo e aringhe salate diventarono quindi capisaldi dell'alimentazione in Europa, e il sale si trasformò così nella merce preziosa più tassata al mondo. I soldati romani venivano pagati in sale – da cui il termine salario, che non ha dunque niente a che fare con la radice di << moneta >> o << denaro >> -, per il sale si sono combattute guerre e contro le tasse imposte sul sale sono scoppiate rivoluzioni ...

L'adozione di una dieta ad alto contenuto sodico ha conferito all'assunzione di sale il ruolo di fattore di rischio nella maggioranza delle malattie non trasmissibili moderne. Molti degli effetti nocivi sono mediati dal ruolo che il sale gioca nell'innalzamento della pressione sanguigna. L'ipertensione, come anche viene chiamata, figura tra i principali fattori di rischio delle malattie cardiovascolari in genere, nell'ictus, nell'insufficienza cardiaca, nelle coronopatie e soprattutto nei infarti del miocardio, nonché nel diabete di tipo 2 e nelle nefropatie ...

Le diete occidentali sono ricche di zuccheri e di carboidrati raffinati che stanno al diabete come il sale sta all'ipertensione. Intorno al 1700, negli Stati Uniti e in Inghilterra il consumo pro capite annuo di zucchero era di circa 2 chili, mentre oggi supera i 75. Di per sé il diabete non è contagioso né rapidamente fatale, ragion per cui non occupa le prime pagine dei giornali come magari fa l'AIDS; ciononostante l'epidemia mondiale di diabete falcia più dell'AIDS, aggredendo e riducendo lentamente la qualità della vita delle sue vittime. La causa remota di molti danni legati al diabete è proprio l'alta concentrazione di glucosio nel sangue che provoca un riversamento di questo zucchero nelle urine. Poiché tutte le cellule del nostro corpo vengono a contatto con lo zucchero per mezzo del sangue, il diabete può infatti colpire il sistema afferente a quasi tutti gli organi. Negli Stati Uniti rappresenta per esempio la principale causa di cecità negli adulti, la seconda causa non traumatica di amputazione di un piede, la causa di un terzo di insufficienza renale, uno dei maggiori fattori di rischio di infarto, ecc. ...

Quali sono i cambiamenti in grado di ridurre molti rischi per la maggioranza di noi lo sappiamo già: smettere di fumare, fare esercizio fisico regolare, limitare il consumo giornaliero di calorie, alcolici, sale e cibi salati, zucchero e bibite zuccherate, acidi grassi saturi e trans, cibi lavorati, burro, panna e carne rossa, e aumentare l'assunzione di fibre, frutta e verdura, calcio e carboidrati complessi<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> J. Diamond, *Il mondo fino a ieri. Cosa possiamo imparare dalle società tradizionali?*, Torino, Einaudi, 2013.