

2 Adesione all'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale

Lo scorso 19 maggio il Consiglio di Stato ha approvato il messaggio di adesione all'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale: alcune considerazioni e informazioni a tal riguardo.

2 Il docente di classe nella scuola media

di Edo Dozio
Sintesi del documento "Scuola media: idee e lavori in corso. Il docente di classe nella scuola media".

7 Il progetto GAS-GAGI di Andrea von Felten

Presentazione del progetto GAS-GAGI, il cui obiettivo è quello di amministrare con un unico applicativo tutti i 51'000 allievi del Cantone, dalle scuole dell'infanzia alle scuole medie superiori e alle scuole professionali.

9 Autogestione: opportunità di crescita?

di Mauro Arrigoni
L'esperienza dell'autogestione al Liceo di Mendrisio: intervista ad alcuni allievi che hanno preparato le tre giornate autogestite tenutesi la scorsa primavera.

12 La didattica del testo letterario nella Terza Fase: fra tradizione e nuove tecnologie (ICT)

di Simone Fornara
Alcune delle linee guida che sono state alla base del modulo denominato «Il discorso sul testo letterario» e inserito nella programmazione del Master universitario professionalizzante in Didattica dell'italiano.

17 Un'esperienza di lettura per ascoltarsi e per parlarsi

di Olimpia De Girolamo Vitali
Riflessioni attorno a un progetto di lettura collettiva in due classi di seconda media.

21 Festival delle lingue di Davide Ricciardi

Resoconto di una manifestazione sul plurilinguismo che ha coinvolto gli allievi di quarta media delle sedi del Luganese.

23 Comunicati, informazioni e cronaca

24 L'opinione di...

Per chi non disdegna... sognare un po' di Mirella De Paris

292

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXVIII – Serie III

Maggio-Giugno 2009

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto TIPress/S.G.



Il docente di classe nella scuola media¹

di Edo Dozio*

Il docente di classe è una figura molto importante nella scuola media. Per gli allievi è il primo punto di riferimento al momento del loro arrivo nella nuova scuola dopo gli anni delle elementari, in seguito è l'interlocutore privilegiato per tutti i problemi riguardanti l'organizzazione scolastica e le relazioni con i docenti e gli altri allievi. Per i genitori, il docente di classe è la persona che fa da primo intermediario fra scuola e famiglia; chiedono quindi che sia presente e assicuri l'accompagnamento del figlio nel percorso scolastico. Nei casi di difficoltà di adattamento alla scuola, di riuscita scolastica o di relazione con le persone della scuola, ci si rivolge principalmente al docente di classe. È indubbio che questo ruolo si è molto complicato negli ultimi anni. Alla scuola vengono esplicitamente, o più spesso implicitamente, affidati compiti educativi che in tempi passati erano meno visibili, non esistevano o erano assunti dalla famiglia; oggi li si affida o li si vorrebbe delegare alla scuola come unica istituzione rimasta nella quale tutti gli allievi passano parecchi anni della loro gioventù.

La dinamica della vita d'istituto e il lavoro del consiglio di classe sono fattori che influiscono sull'educazione degli allievi. Il clima educativo interno

alla scuola e alla classe influenzano la facilità di adattamento dell'allievo; un buon clima è il primo mezzo per contenere i vissuti anche problematici degli allievi. In un secondo tempo è utile prestare attenzione agli aspetti più individuali dell'allievo, al suo vissuto della scuola, al di là del comportamento in classe o del rendimento scolastico. È un'attenzione che tutti i docenti possono offrire e che il docente di classe dovrebbe avere in modo particolare. Non si tratta di confondere il suo ruolo con quello di un operatore sociale o di un terapeuta; è sufficiente una posizione di ascolto, di interesse per l'allievo e di mediazione, per avere un'influenza positiva sul vissuto scolastico dell'allievo. Il docente di classe non dovrebbe però essere lasciato solo in questo ruolo. L'educazione è un'azione sociale, collettiva, che coinvolge tutti i docenti nel loro rapporto con la classe e con i singoli allievi; il docente di classe ha bisogno di sentire che i colleghi e la comunità educante composta da tutti gli operatori della scuola condividono le attenzioni per la persona-allievo e deve sapersi sostenuto nel suo ruolo. Proprio per queste complessità, cresciute negli ultimi anni, il ruolo del docente di classe è diventato più difficile da assumere. Le direzioni da parte lo-

ro faticano vieppiù a trovare docenti disponibili ad assumere questo importante e gravoso compito.

La funzione di docente di classe esiste da parecchio tempo nella scuola secondaria ticinese con lo scopo di essere il riferimento primo, per gli allievi e i genitori, nella relazione con la scuola e i docenti. Il docente di classe svolge anche attività importanti all'interno della sede scolastica, in particolare sul piano amministrativo e nel contatto con gli allievi e gli altri membri dell'istituzione, direzione scolastica e colleghi in primis, oltre agli eventuali contatti con i servizi sociali esterni. Strettamente connessa alla docenza di classe, vi è l'ora di classe, la cui conduzione spetta appunto al docente di classe.

Quanto previsto da leggi e regolamenti si può riassumere con i seguenti principi:

- ogni classe ha un docente di classe di riferimento.
- Il docente di classe:
 - gestisce l'ora di classe;
 - cura il buon andamento della classe e assicura i contatti con le famiglie;
 - verifica il carico di lavoro degli allievi;
 - valuta i problemi scolastici degli allievi e costituisce il primo livello di aiuto verso l'allievo;

Adesione all'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale

Lo scorso 19 maggio il Consiglio di Stato ha approvato il messaggio di adesione all'Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale.

L'entrata in vigore, il 1° gennaio 2008, della Nuova perequazione finanziaria (NPF) che regola la suddivisione di oneri e

compiti tra la Confederazione e i cantoni ha comportato il trasferimento a questi ultimi della competenza per la gestione globale della pedagogia speciale per i minori in situazione di handicap e/o con bisogni educativi particolari. In virtù di una norma transitoria della legge federale, almeno per i prossimi tre anni, cioè nel periodo 2008-2011, dovranno essere mantenute ai destinatari le stesse prestazioni sancite dalle normative federali. A partire dal 2011 ogni cantone dovrà invece procedere all'adattamento della propria legislazione. A questo proposito il DECS ha istituito un'apposita Commissione con il compito di allestire, entro gennaio 2010, il progetto di Legge sulla pedagogia speciale. La proposta sarà successivamente oggetto di una procedura di consultazione prima di essere sottoposta al Consiglio di Stato per approvazione.

In vista di questo cambiamento, nel 2006 è stato elaborato da parte della Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) un primo progetto di Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale avente lo scopo di armonizzare sul territorio nazionale alcune prestazioni e pratiche nell'educazione e nella scolarizzazione di bambini e allievi con handicap o con bisogni educativi particolari, lasciando però ai cantoni una certa autonomia. L'avamprogetto di Accordo è stato posto in consulta-

- cura la redazione dei rapporti scolastici;
- presiede il consiglio di classe ed è incaricato di riunirlo almeno tre volte l'anno al di fuori delle ore di lezione;
- collabora con i servizi interni ed esterni;
- viene coinvolto nelle procedure disciplinari se di una certa gravità;
- beneficia di uno sgravio per i compiti che assume.

Anche le scuole delle nazioni vicine hanno una figura analoga chiamata *professeur principal* in Francia, *Klassenlehrer* in Germania oppure *Klassenvorstand* in Austria. Quando alla fine della scuola secondaria la classe si suddivide spesso in gruppi di lavoro, il ruolo viene sostituito da quello di tutor o di docente consigliere (*Beratungslehrer*). Il docente di classe fa parte e si avvale per la progettazione dell'azione educativa di un'équipe di docenti e operatori con la quale elabora i principi educativi e coordina le attività. A detta di genitori e allievi, il docente di classe in Germania risulta essere quel docente dal quale ci si aspetta di più in ogni ambito, deve avere, ancor più degli altri docenti, doti umane spiccate poiché è, in una certa misura, un modello per allievi e famiglie e rappresenta l'imma-

gine della scuola verso l'esterno. Deve poter mostrare una linea di condotta chiara e coerente, motivare le proprie scelte, essere presente come essere umano, con le sue forze e le sue debolezze, i suoi dubbi ma anche le certezze date dal quadro istituzionale nel quale è inserito, e mostrare modestia, capacità di dialogo e di comunicazione. Egli sa prendere sul serio gli allievi e le loro richieste; nel contempo sa mostrarsi un valido docente di materia. Il docente di classe è quel docente la cui immagine rimane nella memoria degli allievi particolarmente a lungo, che viene ricordato nel bene e nel male. È una figura di riferimento che ha un ruolo molto rilevante nel creare il clima e lo spirito di classe, soprattutto se ha saputo favorire la fiducia reciproca. Egli è decisivo per il comportamento della classe: quali comportamenti accetta? Quali scuse? È attento al rispetto della puntualità? Si mostra interessato al funzionamento della classe nelle sue ore di lezione, così come in quelle che la classe passa con i colleghi?

Quattro sono le grandi funzioni del *Klassenlehrer*: è interlocutore, coordinatore, amministratore ed educatore. Interessante è considerare le aspettative che gli allievi hanno rispetto a tale figura; gli alunni che frequentano la classe corrispondente alla nostra ter-

za media affermano che a loro piacerebbe che il docente di classe:

- non se la prendesse di fronte a considerazioni critiche,
- fosse gentile e cortese,
- non facesse differenze fra noi quando dà le note,
- reagisse con calma se qualcosa non funziona,
- facesse con noi attività quali passeggiate, gite, cinema, ...
- ci aiutasse e consigliasse in caso di difficoltà scolastiche,
- avesse fiuto per le difficoltà e i problemi personali e se ne occupasse,
- tenesse sotto controllo gli allievi che disturbano,
- fosse raggiungibile anche fuori dall'orario scolastico via telefono o e-mail,
- contribuisse a creare un buon clima e a rafforzare la solidarietà,
- non sparasse di noi in aula docenti,
- fosse affidabile e prendesse sul serio il suo compito e noi allievi,
- ci lodasse pure e ci ritenesse capaci di qualcosa!
- come docente di materia non fosse troppo "rigido" nel senso che non valorizzasse solo i secchioni che ripetono a memoria.

Se i compiti organizzativi e amministrativi non pongono di solito problemi particolari ai docenti di classe della nostra scuola media, gli aspetti relativi all'ora di classe, alla mediazione e

zione nel novembre 2006 e in Ticino una ventina di enti, interpellati dal DECS, avevano espresso le loro considerazioni. La CDPE, prendendo atto delle osservazioni raccolte, ha approvato nell'ottobre 2007 il nuovo Accordo. Il documento è attualmente sottoposto ai cantoni per la ratifica ed entrerà in vigore quando almeno 10 cantoni vi avranno aderito, ma in considerazione del periodo transitorio, al più presto il 1° gennaio 2011. Una delle conseguenze dell'adesione all'Accordo è l'adozione del principio secondo cui l'insieme dei provvedimenti per il settore della pedagogia speciale è parte integrante del mandato educativo della scuola e, in particolare, della scuola obbligatoria. Si segnala che il Ticino già da molti anni adotta il principio integrativo nella propria politica scolastica e concepisce la pedagogia speciale come una prestazione integrativa da adeguare ai bisogni effettivi del minore in situazione di handicap. Uno degli apporti essenziali dell'Accordo è dato dalla creazione da parte della CDPE di strumenti d'armonizzazione e di coordinazione sul piano nazionale. I cantoni firmatari s'impegnano a utilizzare una terminologia comune, degli standard uniformi di qualità in materia di prestazioni e una procedura standard di valutazione per determinare i bisogni individuali. La terminologia comune serve per una comprensione equivalente in tutta la

Svizzera a garanzia della coordinazione necessaria all'applicazione dell'Accordo. Per quanto concerne gli standard di qualità per il riconoscimento dei prestatori nell'ambito della pedagogia speciale, i cantoni assicurano il loro riconoscimento nella misura in cui le prestazioni siano finanziate o sovvenzionate dalle autorità pubbliche. Ai cantoni spetta il rilascio dell'autorizzazione e la vigilanza dei prestatori riconosciuti.

Entro l'estate del 2009 si concluderà il mandato per l'elaborazione di una procedura di valutazione standardizzata che indicherà gli elementi indispensabili da considerare per la determinazione dei bisogni individuali. Con questo strumento si riafferma il principio che gli enti o le persone che si occuperanno della valutazione del diritto alle misure supplementari dovranno essere distinti da coloro che assumeranno l'incarico delle prestazioni. In questo modo i cantoni assicurano un miglior controllo e applicano pure gli standard di qualità definiti dalla CDPE. Altri aspetti dell'Accordo riguardano il limite di età per poter ottenere le prestazioni (fissato a 20 anni) e il riconoscimento dei diplomi del personale per la pedagogia speciale, la logopedia e la psicomotricità che la CDPE ha regolamentato con delle condizioni minime a livello intercantonale.

alla comunicazione con allievi e famiglie, così come il funzionamento del consiglio di classe, possono rivelarsi invece complessi.

Il docente di classe passa parecchio tempo con gli allievi nell'ora di classe con lo scopo di trattare i problemi particolari del gruppo e dell'istituto, i temi relativi all'organizzazione scolastica e l'informazione scolastica e professionale. L'ora di classe pone nella pratica di tutti i giorni una serie di interrogativi che la rendono un onere non necessariamente ben vissuto dai docenti e a volte anche insoddisfacente per gli allievi. Fra i problemi e gli interrogativi che si sentono citare più spesso dai docenti troviamo:

- cosa fare concretamente nelle ore di classe. Le indicazioni programmatiche lasciano molti margini di libertà con la necessità per il docente di sapersi organizzare autonomamente;
- come conciliare gli aspetti organizzativi e amministrativi con un lavoro più centrato sulla relazione con gli allievi;
- come condurre l'animazione del gruppo classe, come intervenire nei casi di conflitti interni o di reclami nei confronti di colleghi docenti;
- come creare, in particolare in prima media, un clima di classe positivo in un gruppo di allievi che all'inizio non si conoscono e che dovrebbe diventare un gruppo di lavoro;
- di fronte a gruppi che non sembrano porre problemi evidenti, come riempire questo tempo: con la ripresa di parte del programma scolastico? Per completare lavori non terminati nel tempo di insegnamento disciplinare? Per i compiti? Per ampliare gli orizzonti?
- quali attività o indicazioni proporre agli allievi affinché si possa "insegnare" loro ad apprendere (richiesta questa molto spesso formulata sia da docenti, sia da allievi). E ancora: in che modo insegnare le dimensioni di ordine metodologico, come organizzarsi, tenere a giorno il diario, gestire i classificatori, svolgere i compiti, rispondere alle indicazioni dei docenti, "studiare", ...
- per quanto concerne i docenti stessi:
 - di quale formazione possono attualmente o dovrebbero disporre per poter assumere questa funzione?

- di quali strumenti possono disporre per animare l'ora di classe, a quali pubblicazioni far riferimento?

Il ruolo dell'animatore di un'ora di classe è diverso da quello dell'insegnante, richiede un cambiamento di prospettiva, ma non è impossibile da assumere. L'ispettore scolastico francese Salzemann scrive:

"Il docente animatore dell'ora di classe non è, come lo vedono ogni tanto gli allievi, una specie di mago che può risolvere tutti i problemi. Egli non deve, in nessun caso, dare sempre una soluzione ai problemi posti. Il pericolo principale, in questa situazione, sarebbe di mettersi troppo al posto degli allievi o ancora di ricercare una loro complicità. Se in quel momento non siamo più degli insegnanti, restiamo pur sempre degli adulti di riferimento."

Le sue funzioni di animatore-coordinatore si possono riassumere nel seguente modo:

- essere garante delle regole e dell'autorità. Non deve lasciar dire qualsiasi cosa, essere chiaro sulle aspettative.
- Saper ascoltare ciò che gli allievi hanno da dire, senza necessariamente commentare o rispondervi. È importante a questo proposito prestare attenzione a non escludere nessuno. Se un allievo si mette in disparte, è utile chiedergli lo stesso la sua opinione e, se del caso, fargli esprimere il suo rifiuto di partecipare.
- Sapersi cancellare per attenuare il proprio ruolo di professore, [...] e dare così agli allievi l'occasione di esprimersi il più liberamente possibile.
- Guidare gli scambi, aiutare a riformulare gli interrogativi e le critiche degli allievi. L'animatore gioca il ruolo di mediatore affinché le raccomandazioni, le opinioni emergano da decisioni collettive.
- Conoscere il proprio margine di manovra: deve sapere che non è possibile rispondere e dare una soluzione a tutte le domande sollevate dagli allievi. L'essenziale è che siano stati ascoltati.
- Non andare al di là dei propri compiti: egli non deve giocare allo "psi", se non ha una competenza specifica nel campo. Non dimenticare che lo scopo è la regolazione dell'insieme e non di casi singoli.

La creazione di un clima di classe positivo, propizio all'apprendimento e quindi favorevole all'insegnamento è pure una delle funzioni possibili

dell'ora di classe. Janosz afferma che un buon clima scolastico predispone agli apprendimenti scolastici e sociali, incoraggia e sostiene la partecipazione dei docenti e degli allievi alla missione educativa della scuola. I seguenti aspetti sono indicati come qualificanti per un buon clima di un ambiente con scopi socio-educativi:

- clima relazionale: buona intesa fra le persone, cioè calore dei contatti interpersonali, rispetto fra gli individui e sicurezza del sostegno altrui;
- clima educativo: la scuola è luogo reale di educazione, cioè rivolta alla riuscita degli allievi e al loro benessere, dispensante una buona educazione; il clima educativo ne mette in valore il significato e favorisce l'attribuzione di un senso agli apprendimenti;
- clima di sicurezza: ordine e tranquillità dell'ambiente rivelati dal sentimento di sicurezza e di fiducia delle persone e dal basso sentimento di rischio;
- clima di giustizia, al quale gli allievi sono particolarmente sensibili: equità delle regole, loro applicazione giudiziosa e sentimento che è il comportamento che viene sanzionato e non la persona;
- clima di appartenenza, sentimento di partecipare a qualche cosa di comune: sentimento di fierezza di appartenere a quell'istituto, luogo di vita ritenuto importante per sé, adesione ai valori prevalenti nell'ambiente.

L'attuazione di un clima favorevole all'apprendimento avviene necessariamente attraverso delle pratiche educative congruenti. Le dimensioni in gioco sono il sistema di inquadramento degli allievi, la gestione dei comportamenti, le pratiche di insegnamento, la percezione degli adulti della capacità di riuscire e della motivazione degli allievi, le attività parascolastiche, l'aiuto agli allievi in difficoltà, il coinvolgimento dei genitori, l'accessibilità agli strumenti per intervenire nelle situazioni di crisi, la leadership e lo stile di gestione della direzione, la responsabilità e la fiducia che la direzione manifesta verso i docenti e verso l'innovazione nella scuola.

Un desiderio spesso espresso da allievi e famiglie riguardo all'ora di classe



Foto TiPress/D.A.

è che questa contribuisca all'apprendimento, all'imparare ad apprendere, all'organizzazione delle attività di apprendimento al di fuori del lavoro scolastico, di solito chiamate genericamente "studio". È dagli anni '70 che si chiede alla scuola di spingere gli allievi ad andare oltre lo studio mnemonico e l'esercizio meccanico, per accedere ad apprendimenti con un alto valore di trasferibilità. Si insisteva allora sull'importanza dell'aiutare ad imparare, dell'*apprendre à apprendre* o *lernen lernen*. Affinché si stimolino questi apprendimenti metodologici con un valore trasversale alle materie, è necessario che nel corso dell'apprendimento gli allievi vadano oltre il livello della memorizzazione e dell'automatizzazione grazie a un maggior coinvolgimento cognitivo e metacognitivo. Più concretamente, per il docente si tratta di saper formulare richieste che portino gli allievi a raggiungere questi livelli di profondità o di astrazione e di saper indicare con quali procedure mentali si possano risolvere le situazioni-problema proposte. Diverso sarà il lavoro del docente di classe rispetto al contributo dei docenti di materia: il primo livello dell'aiuto metodologico all'apprendimento è la raccolta, l'analisi e l'eventuale modifica delle condizioni generali nelle quali l'atto di apprendimento dell'allievo avviene in classe, ma soprattutto al di fuori delle attività di classe. Il docente di classe dovrebbe ad esempio esaminare con gli allievi se quando "studiano" mirano a produrre una prestazione verificabile a breve termine oppure se mirano alla comprensione, a cercare di conoscere, capire, a dare una organizzazione mentale a un campo disciplinare, a concetti; dovrebbe vedere come gli allievi procedono nel loro lavoro di revisione, apprendimento, studio e memorizzazione, quale capacità hanno di stare concentrati, quali procedure o tappe adottano, come è distribuito il lavoro; dovrebbe esaminare che distinzione di strategia gli allievi usano a seconda se lo scopo è memorizzare delle informazioni, acquisire dei concetti o acquisire dei sapere-fare di procedure, oppure ancora se lo scopo è di saper risolvere dei problemi.

Il secondo livello di intervento deve invece essere condotto in modo coor-

dinato da tutti i docenti nel corso del lavoro didattico. Si tratta in particolare di vedere quali sono gli obiettivi attivati (specifici o trasversali), verificare la comprensione delle consegne (in classe o a casa) o, meglio, il significato che gli allievi hanno dato alla consegna ricevuta, vedere come l'allievo intende procedere per risolvere il compito, verificare il percorso che sta compiendo e chiedere come e perché procede in tal modo, valutare su quali ostacoli gli allievi si bloccano o incontrano difficoltà, eccetera.

Il docente di classe ha anche il compito di animare il consiglio di classe. Da organo principale della coordinazione dell'attività di insegnamento che aveva agli albori della scuola media, la centralità del consiglio di classe è andata diminuendo fino a ridursi, in qualche caso, a luogo di scambio e controllo delle valutazioni degli allievi.

I problemi di funzionamento del consiglio di classe non mancavano già qualche anno fa quando venivano così indicati in un testo del Servizio di sostegno pedagogico a cura di Gianni Ghisla:

- "scarsa motivazione, alle riunioni si partecipa perché si deve, ma non perché ci si crede, può prevalere il pregiudizio che si tratti di una perdita di tempo;
- la partecipazione alle riunioni non è regolare, vi sono colleghi che restano assenti senza scusarsi;
- la gestione delle riunioni è difficile per mancanza di interesse, di disciplina e di capacità a lavorare in comune in una riunione, ma anche per il numero elevato dei presenti;
- sovente le discussioni non riguardano i temi e i problemi all'ordine del giorno, ma problemi personali oppure situazioni conflittuali esistenti tra i membri del consiglio di classe;
- i consigli di classe a cui vi è una parteci-

pazione regolare sono quelli sulle valutazioni;

- presenza della Direzione poco incisiva;
- le decisioni prese in comune non vengono sufficientemente rispettate dai docenti;
- la difficoltà nel convocare consigli di classe straordinari, anche per il sovraccarico dei docenti;
- la tendenza a scaricare le responsabilità sul docente di classe;
- la difficoltà ad ottenere una collaborazione e informazioni sulla classe o i singoli allievi da parte dei colleghi;
- le difficoltà tecniche nella conduzione delle riunioni dovute alla presenza di comportamenti particolari, ad es. il deviante che ostenta indifferenza sedendosi in un banco appartato e leggendo il giornale, il leader che vuole pilotare e dirigere lui la riunione, il sabotatore sistematico che interviene continuamente per attaccare qualcuno o per spostare la discussione sui massimi sistemi, ecc.;
- la carenza di tempo per la preparazione delle riunioni."

Anche nella scuola francese la procedura più diffusa di svolgimento dei consigli di classe è:

- analisi della classe da parte del docente di classe;
- panoramica sul clima generale da parte dei diversi docenti, sul livello generale della classe, sulle difficoltà degli allievi, con la formulazione di qualche raccomandazione o proposta;
- analisi dei casi individuali. I materiali usati per disegnare il profilo degli allievi variano in forma e natura (solo note, commenti, quadro generale della classe proiettato, curve dei risultati, evoluzione dell'allievo nell'anno, ...);
- commenti riguardanti il rapporto fra allievo e lavoro scolastico, le capacità intellettuali, il passato sco-

lastico, le condizioni di vita, l'ambiente sociale e familiare, il carattere, la personalità e l'affettività, la salute, eccetera.

Parecchi autori sono molto critici su queste procedure. Mas definisce il rito valutativo del consiglio di classe un rito meritocratico, Meirieu ricorda che non dovrebbe essere un luogo nel quale si chiacchiera, nel quale si parla di qualsiasi cosa in funzione della buona voglia degli uni e degli altri. Il "consiglio" diventa in questi casi, un momento di sfogo, un momento di piacevole discussione, una istanza nella quale si organizzano le uscite, ecc. ma non tocca per niente le domande che riuniscono veramente le persone in questo luogo: come organizzarsi affinché ognuno impari il meglio possibile, affinché la vita collettiva aiuti ogni allievo a prendersi a carico nel proprio lavoro, affinché il docente non si esaurisca nel richiedere la calma ogni cinque minuti, affinché chi è più avanti in una materia possa aiutare chi è in ritardo, affinché le lezioni siano più efficaci e le valutazioni più formative, ecc. Il consiglio di classe è un luogo che potrebbe essere di scambio e progettazione, ma è anche luogo di decisione, di orientamento degli allievi. Il consiglio di classe rimane da anni un luogo di insoddisfazione e di ansia per i docenti che vi partecipano, un luogo di confronto, di scontro, con se stessi e con gli altri docenti, con altre concezioni. Soprattutto è però luogo di confronto con se stessi, con il proprio operato con la classe e con gli allievi, con ciò che si è riusciti a fare in rapporto a quanto si sarebbe voluto. È un confronto scomodo, sempre e comunque. Un ultimo compito del docente di classe, a volte suggerito proprio dal consiglio di classe, è la comunicazione e la mediazione con le famiglie oppure, a seguito di qualche problema relazionale, con gli allievi. La relazione fra scuola, famiglia e allievo è in profonda trasformazione non solo per le diverse modalità educative presenti nelle famiglie, ma per il significato che la scuola sta sempre più assumendo nelle rappresentazioni sociali. Da istituzione incaricata di trasmettere una cultura e riprodurre dei valori, essa si vede sempre più attribuire invece una funzione che potremmo definire di servizio. Scuola al servizio delle famiglie e non

più della società nel suo insieme, scuola al servizio dei desideri e delle ambizioni che le famiglie si sono date per i propri figli. I genitori chiedono quindi che la scuola permetta di realizzare il progetto che si sono immaginati per il figlio o che fornisca una preparazione la più adatta possibile per lasciare aperta ogni via di formazione successiva. Degli esempi significativi sono le pressioni (esplicitate ma più spesso implicite) alle quali sono sottoposti i docenti nelle valutazioni, soprattutto al momento della scelta dei livelli in seconda media, i ricorsi sulle attribuzioni delle note di fine anno, il numero crescente di richieste di ripetizione della quarta media quando i risultati ottenuti non sono stati all'altezza delle aspettative. A volte vi sono pure difficoltà nello stabilire un'alleanza fra scuola e famiglia in caso di situazioni educative problematiche o nei momenti di decisione sul futuro dell'allievo. Si assiste sempre più ad alleanze fra famiglia e allievo in opposizione alla scuola piuttosto che fra i partner adulti nei confronti dei ragazzi, così come non di rado si vedono genitori che proteggono le infrazioni dei figli di fronte alle rimostranze della scuola. Ogni genitore sa che la riuscita scolastica è molto importante per il futuro del figlio e, se può, cerca di garantirla. Nel contesto sociale attuale assistiamo d'altra parte a situazioni familiari nelle quali i genitori sono in difficoltà nell'assumere la loro funzione, a situazioni di dimissione dalla funzione educativa, di perdita del controllo con sentimenti di incapacità e impossibilità di intervenire sul comportamento di un figlio che mostra comportamenti a rischio, a volte anche socialmente devianti, sia a scuola, sia all'esterno.

La relazione fra scuola e genitori è facilmente una relazione di reciproca valutazione. Ognuno teme, in modo più o meno intenso, il giudizio dell'altro e il momento dell'incontro docente-genitore non sempre è occasione di confronto costruttivo di ottiche diverse su una stessa persona, allievo o figlio. I colloqui, quando si concentrano sugli aspetti della valutazione scolastica, sono intrinsecamente ansiogeni poiché sono in gioco non solo il valore di ciò che viene giudicato, ma anche il potere di chi valuta, perché, quando c'è valutazione, vi è sempre qualcuno, l'inse-

gnante in questo caso, che ha il potere di dare o togliere valore a qualcun altro. L'insegnante si sente investito delle aspettative, a volte irrealistiche, dei genitori riguardo al rendimento dell'allievo. La situazione è asimmetrica e gli aspetti della relazione, al di là dei contenuti della comunicazione, determinano l'esito dello scambio. L'oggetto della comunicazione dovrebbe essere l'allievo, ma il genitore decodifica emotivamente il messaggio come un giudizio sul suo saper essere un "buon" genitore. La competenza comunicativa del docente è quindi centrale nella ricerca di un esito costruttivo dei colloqui fra scuola e famiglia. Comunicazione verbale e non verbale, sensazioni, emozioni attuali o passate, magari il vissuto di se stessi come allievi, aspettative e speranze influenzano l'interpretazione della comunicazione. Il docente di classe è quindi costretto a svolgere un ruolo di mediatore al fine di preservare le migliori condizioni possibili per un lavoro didattico tranquillo, mirato e proficuo. In sintesi quindi vale la pena di ricordare come alla scuola, al docente e al docente di classe in particolare si attribuiscono funzioni sempre più diversificate e complesse, dagli aspetti organizzativi a quelli amministrativi, dalla gestione del consiglio di classe come luogo di progettazione e di collaborazione fra i docenti alla creazione di un clima di lavoro favorevole nonché all'aiuto metodologico all'apprendimento, dalla mediazione fra scuola e famiglia alla mediazione nei conflitti fra allievi, eccetera.

Le difficoltà che parecchi docenti manifestano verso questa funzione indicherebbero la necessità di una sua rivalorizzazione, in particolare in termini di tempo a disposizione, di formazione e di possibilità di supervisione, soprattutto quando si tratta di seguire situazioni di classe o individuali particolarmente complesse.

** Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico e formatore ASP*

Nota

1 L'articolo è una sintesi del documento «Scuola media: idee e lavori in corso. Il docente di classe nella scuola media», scaricabile da <http://www.scuoladecetti.ch/riforma3/gestione-classe/documenti/testi-riferimento.htm>; tale documento verrà distribuito a tutti i docenti di scuola media entro la fine di agosto.

Il progetto GAS-GAGI

di Andrea von Felten*

La gestione amministrativa delle scuole (GAS) sta vivendo in questi anni una piccola rivoluzione grazie all'introduzione di programmi informatici specifici che interessano docenti, allievi e istituti di tutto il Cantone. La gestione centralizzata dei docenti cantonali è una realtà già dal 2002 e dal 2004 si sono aggiunti i docenti delle scuole comunali. A partire da settembre 2007 è iniziato lo sviluppo dell'applicativo che permetterà di gestire tutti i dati amministrativi degli allievi e degli istituti del Cantone. È questo specifico settore che in queste righe voglio spiegare. Il progetto prende il nome di GAS-GAGI (Gestione Amministrativa delle Scuole – Gestione Allievi e Gestione Istituti). L'obiettivo è quello di amministrare con un unico applicativo tutti i 51'000 allievi del Cantone, dalle scuole dell'infanzia alle scuole medie superiori e alle scuole professionali. Durante l'anno scolastico 2007-08 è stato allestito il programma necessario alle scuole medie e alle scuole medie superiori e la sua messa in funzione è avvenuta a partire da settembre 2008. Contemporaneamente, durante quest'anno scolastico vengono messe a punto le specifiche relative alle esigenze delle scuole speciali e delle scuole professionali che saranno pronte per il prossimo anno scolastico. Infine, a partire da settembre 2010 si prevede di fornire l'applicativo alle scuole comunali (scuole dell'infanzia ed elementari).

Si tratta di un progetto ambizioso che vuole dare una risposta moderna e standardizzata alle esigenze amministrative delle scuole. È la prima volta che in Svizzera viene affrontato un progetto di questa ampiezza. In effetti, l'obiettivo è quello di gestire tutti i dati degli allievi che fanno capo al DECS, dalla loro entrata nel sistema scolastico con la scuola dell'infanzia alla fine della formazione.

Con modalità diverse avranno accesso al programma i docenti, le amministrazioni scolastiche periferiche (qui penso per esempio alle direzioni delle singole scuole e alla relativa amministrazione), gli uffici centrali, l'Ufficio studi e ricerche che potrà così rispondere a esigenze statistiche, e in alcuni casi anche gli stessi allievi oppure le loro famiglie. Si tratta di un numero importante di utenti che potranno interagire con l'applicativo a dipendenza delle proprie esigenze.

Finora, a livello cantonale, il punto di partenza in ambito amministrativo era assai differenziato. In alcuni casi già si erano messi a punto dei prodotti che permettevano di amministrare i dati di allievi appartenenti a una precisa fascia scolastica, in altri ogni singola scuola aveva sviluppato un prodotto ad hoc con un dispendio di energie e di risorse non trascurabili. Da questo punto di vista, l'organizzazione era poco razionale. Per esempio se una scuola sviluppava un applicativo per gestire le assenze degli allievi, il rischio era che questo restava all'interno della scuola che lo aveva elaborato senza estenderlo agli altri istituti che eventualmente lo avrebbero potuto utilizzare.

Era inoltre necessario pensare alla sostituzione di alcuni degli applicativi in uso, ormai datati perché basati su tecnologie non più attuali oppure perché non più rispondenti alle esigenze delle scuole. Qui penso per esempio all'applicativo necessario all'orientamento scolastico e professionale degli allievi, a quello che permette alla Divisione della formazione professionale di amministrare le informazio-



ni inerenti ai contratti e ai datori di lavoro oppure ancora al programma che permette la gestione amministrativa nei licei.

Questo tipo di organizzazione aveva anche lo svantaggio di adattarsi male alle esigenze statistiche proprio perché non esisteva alcun tentativo di standardizzazione a livello cantonale.

Per permettervi di meglio capire quali compiti si potranno portare a termine con l'introduzione del progetto GAS-GAGI e con quale livello di sicurezza, di seguito voglio descrivervi alcune caratteristiche tecniche del prodotto ed esporvi qualche esempio pratico.

Le caratteristiche dell'applicativo

Il programma che si è aggiudicato il concorso è IS-Academia, fornito da Equinoxe MIS Development (www.equinoxemis.ch). Già oggi questo programma è utilizzato per amministrare sia il politecnico federale di Losanna (istituto che inizialmente aveva sviluppato l'applicativo) sia altre scuole superiori in Romandia. Una delle caratteristiche del prodotto che può interessare tutti gli utilizzatori finali sta nel fatto che si accede a IS-Academia semplicemente attraverso il web. Questo significa che è sufficiente acquistare un PC in un qualunque grande magazzino, connetterlo a internet e digitare l'indirizzo web con i relativi codici di accesso. Attraverso il web si utilizza il programma che è fisicamente installato su un server presso il centro sistemi informativi (CSI) di Bellinzona. Una volta terminato il proprio lavoro, l'utente chiude l'applicativo e sul computer utilizzato non ne resta nessuna traccia.

La scelta di centralizzare il programma e i dati presso il CSI ha diversi vantaggi. Per esempio, le scuole non devono più preoccuparsi delle copie di sicurezza, della manutenzione ordinaria e degli aggiornamenti: tutti questi compiti ven-

gono svolti a livello centrale da specialisti. Un altro vantaggio è legato al fatto che si può usare il programma dappertutto: per esempio, i docenti non saranno più costretti a scrivere i giudizi a scuola, ma lo potranno fare comodamente da casa in qualunque momento. Inoltre, i docenti che lavorano in più sedi e ordini scolastici, potranno gestire gli allievi di loro competenza attraverso un solo programma. La centralizzazione del programma permette inoltre di poter effettuare degli sviluppi ulteriori estendendoli con facilità a tutti gli istituti. Se, per esempio, una scuola ha l'esigenza di gestire attraverso IS-Academia le assenze degli allievi, una volta sviluppato il modulo lo si potrà mettere a disposizione di tutte le altre scuole che ne faranno richiesta. In questo modo si riesce a razionalizzare gli investimenti evitando doppioni.

Inoltre, la centralizzazione dell'applicativo avvantaggerà anche l'Ufficio studi e ricerche (USR). Previo consenso degli interessati, si potranno per esempio ottenere informazioni per svolgere specifiche ricerche statistiche partendo da un'unica fonte e in modo diretto. Questo è possibile non solo perché i dati si trovano tutti in un medesimo luogo, ma anche perché sono organizzati in modo coerente. A medio termine sarà possibile effettuare sia ricerche trasversali (in un medesimo momento osservo una certa popolazione), sia verticali (osservo una certa popolazione in momenti diversi). Se in precedenza questi tipi di ricerche erano possibili solo investendo importanti energie, da oggi gli stessi risultati si possono ottenere con grande rapidità.

Tutto questo ci ha spinti a centralizzare le competenze legate all'applicativo. Se da una parte gli utilizzatori ordinari (amministrazioni scolastiche, docenti, allievi, eccetera) operano dalla periferia, gli specialisti si organizzeranno in un centro di competenza che garantirà la manutenzione del programma, l'assistenza all'utenza, la sua formazione e altro ancora.

Quali operazioni si potranno fare?

Si può ora presentare qualche esempio per comprendere cosa potranno fare gli utilizzatori finali con IS-Academia. Pensiamo ad un allievo che il prossimo anno comincerà la prima media. In maggio i genitori hanno compilato un modulo di iscrizione che hanno consegnato in segreteria. La segretaria inserisce così i dati dell'allievo nel programma semplicemente richiamando l'allievo i cui dati di base sono già presenti poiché inseriti quando l'alunno frequentava le scuole elementari. Nel mese di luglio, la scuola definirà la composizione delle classi di prima media basandosi su diverse informazioni, tra cui i risultati scolastici ottenuti nella scuola precedente. Questi potranno essere letti direttamente dal sistema senza più doverli chiedere alle famiglie. In seguito, la scuola potrà organizzare le diverse sezioni scolastiche assegnando ad ogni allievo i docenti, i gruppi di appartenenza e potrà stampare liste, lettere e tutto quanto occorre. Contemporaneamente e senza chiedere l'intervento di nessuno, l'Ufficio dell'insegnamento medio potrà attingere l'informazione necessaria per allestire la statistica ordinaria. Per questo, l'iscrizione alla scuola è stata adattata aggiungendo quelle (poche) richieste di informazione che i vecchi sistemi non gestivano. Nel mese di gennaio, i docenti potranno redigere i giudizi e

in maggio assegnare i voti finali stampando tutti i supporti cartacei che saranno necessari ai consigli di classe e all'invio dei documenti alle famiglie (in questo caso all'autorità parentale).

Se la Commissione scolastica del Gran Consiglio volesse sapere quali siano i risultati degli allievi che hanno determinate caratteristiche, l'USR, per il tramite del centro di competenza, potrebbe darne risposta in tempi brevi e con estrema precisione.

Gli allievi in quarta media devono scegliere il loro futuro scolastico con l'aiuto degli orientatori, i quali usano IS-Academia per gestire il loro lavoro; i giovani negli ultimi mesi dell'anno scolastico si iscriveranno nella scuola scelta, ma chi non saprà bene "quali pesci pigliare", depositerà l'iscrizione in più scuole: il sistema unico permetterà di accorgersi di questi casi e di gestirli in modo maggiormente razionale e ordinato rispetto a quanto era permesso fare finora.

La scuola scelta dall'allievo organizza diverse opzioni alle quali il giovane potrà annunciarsi ancora una volta attraverso IS-Academia. Il segretariato non dovrà far altro che leggere le iscrizioni ed organizzare quanto necessario.

L'amministrazione di una scuola ha dunque ora a disposizione uno strumento di lavoro moderno che aiuta a razionalizzare il lavoro. Se è necessario inviare una lettera a determinati allievi, oppure a tutti i docenti di italiano di una sede o del Cantone intero, l'operazione risulta essere semplificata con un invio in formato cartaceo o elettronico.

Tutto questo ed altro ancora è possibile garantendo la sicurezza del sistema nel rispetto della protezione dei dati. Accedendo al sistema, ogni utente potrà vedere solo quanto è di sua competenza. Per esempio, un allievo vedrà unicamente i suoi risultati scolastici, un docente solo gli allievi che gli sono stati assegnati e nelle sue materie di insegnamento. Un docente di classe potrà avere una lettura più ampia e completa dei dati riguardanti i suoi allievi e infine l'amministrazione di una scuola vedrà i dati di tutti i ragazzi con delle possibilità più ampie di intervento.

A livello centrale solo pochi operatori del citato centro di competenza potranno accedere alle informazioni in modo completo e lo faranno nel rispetto della protezione dei dati. Alle esigenze statistiche potranno dare risposte solo su dati resi anonimi e perciò nel rispetto della privacy degli studenti. È questo un tema delicato al quale è stata data grande importanza.

Voglio concludere questa breve descrizione augurando agli utenti attuali e futuri un buon lavoro nella consapevolezza che il passaggio che oggi stiamo vivendo dai vecchi sistemi al nuovo applicativo non sarà sempre semplice, ma ci fornirà uno strumento moderno, capace di rispondere con flessibilità alle esigenze di tutti.

** Direttore della Scuola media di Canobbio
e capo progetto GAS-GAGI*

Autogestione: opportunità di crescita?

di Mauro Arrigoni*

Il 2 ottobre 1996 il nostro Cantone ha varato una Legge sul sostegno e il coordinamento delle attività giovanili (Legge giovani) che sembrava voler colmare il vuoto nella politica giovanile e il cui scopo era espresso in modo esplicito nell'articolo 1: *Il Cantone sostiene e coordina, per il tramite della presente legge, attività giovanili finalizzate alla partecipazione dei/delle giovani in uno spirito di autodeterminazione.*

Da quel momento si sono avviate nelle scuole medie superiori esperienze di giornate di autogestione che, nei diversi istituti, hanno poi seguito una loro diversa evoluzione. In alcune sedi si è passati dall'autogestione vera e propria ad interessanti forme di collaborazione tra docenti e allievi o tra la Direzione, i docenti e gli allievi, che hanno creato altrettanti momenti di forte interesse culturale e sociale. La gestione di spazi autonomi, con le creazioni o le proposte culturali, ha dunque lasciato spesso lo spazio al tentativo da parte degli adulti di tutelare secondo le loro concezioni lo spirito di autodeterminazione dei giovani. Pur sperimentando delle buone forme di collaborazione tra allievi e docenti, di fatto si rinuncia ad una tappa della crescita dell'allievo socialmente qualificante, quale quella dell'autogestione. Al Liceo di Mendrisio, dove l'espe-

rienza dell'autogestione dura da oltre un decennio nella sua forma originale, la Direzione ritiene estremamente importante mantenere aperto un dialogo che, attraverso un rapporto di fiducia reciproco, miri a consentire delle forme di libera espressione degli allievi. Una scuola che fa sua l'esperienza dell'autogestione si apre inoltre, in termini concreti, alle novità e ai mutamenti che accompagnano la crescita delle nuove generazioni, anche in quegli aspetti che, nell'ottica dell'impegno sociale e della partecipazione, sembrano patire di una marcata involuzione. Non bisogna dunque sottacere gli aspetti deboli dell'esperienza: alcuni studenti intendono questa occasione come una facile fuga dai loro impegni scolastici o comunque come delle giornate dove uno fa quel che vuole.

L'esperienza dell'autogestione è comunque vissuta in forma diretta dagli allievi: è quindi sembrato più opportuno rivolgere a loro alcuni interrogativi, piuttosto che formulare delle ipotesi di risposta da un osservatorio diverso e con il pericolo di proiettare sui giovani delle esigenze o delle opinioni di un adulto.

Sono così riportate di seguito alcune domande con le risposte fornite da alcuni studenti che stavano vivendo

l'esperienza e la fatica della preparazione delle tre giornate autogestite al Liceo di Mendrisio che si sono tenute dal 30 marzo al 1° aprile 2009.

Cos'è l'autogestione?

Giulia: *L'autogestione è auto gestione. Di noi studenti, che, tenuti a fare ciò che ci dicono gli adulti (genitori e docenti), possiamo esprimere attraverso essa la nostra creatività, mostrando responsabilità e senso di organizzazione. Sì, perché pianificare tre giorni di attività per 680 allievi non è cosa da poco. Trovare 100 attività diverse, passando dal rugby alla fisica delle particelle, è un bell'impegno.*

Arno: *L'autogestione consiste in un periodo di tempo che la nostra scuola mette a disposizione agli allievi per organizzare attività speciali che possono aprire un ventaglio di nuove scoperte.*

Viola: *Durante le giornate autogestite il Liceo si riempie di colori, di musica, di novità, di entusiasmo. L'autogestione è motivo di orgoglio e di soddisfazioni per tutti coloro che si sono impegnati nel corso dell'anno scolastico per preparare una serie di attività interessanti e stimolanti da proporre ai propri compagni. Ma l'autogestione è anche e soprattutto partecipazione.*

Elsa: *È un insieme di giornate, organizzate dagli allievi, durante le quali si partecipa ad una vasta scelta di attività culturali, ludiche e sportive.*

Autogestione: opportunità o opportunismo?

Giulia: *Autogestione è anche conflitto tra opportunità e opportunismo.*

Opportunità per i partecipanti perché hanno a disposizione tre giorni per provare nuove esperienze, approfondire temi da loro stessi scelti, mostrare persino il proprio talento cimentandosi in art session improvvisate. Insomma, tre giorni per uscire dai rigidi schemi delle "solite materie" di scuola, senza smettere comunque di imparare. Ma anche opportunità per gli organizzatori, che tramite questa esperienza, possono arricchirsi perché si apre loro un mondo nuovo e vengono a contatto con decine di adulti, con cui devono imparare a comunicare guadagnandosi il loro rispetto.

Autogestione è purtroppo anche sinonimo, per altri, di opportunismo perché vi sono studenti che non si rendono conto di cosa significhi veramente l'autogestione e dell'opportunità che viene loro data.

Arno: *Sicuramente si tratta di un'oppor-*

Foto TTPress/R.A.



tunità che merita di essere sfruttata al meglio, ma devo ammettere che si sta facendo strada una forma di opportunismo da parte di alcuni allievi. Sinceramente la cosa mi infastidisce molto perché nella scuola tali attività sono indispensabili, anche per avvicinare e unire gli studenti.

Elsa: Un po' entrambi, o meglio: la maggior parte degli allievi vi sono affezionati e la vedono come un'opportunità per svolgere attività nuove, imparare qualcosa di insolito e divertirsi, per altri invece si tratta di tre giorni di vacanza, ed è un vero peccato.

Come bisogna fare per organizzare una buona autogestione?

Giulia: Per organizzare una buona autogestione è necessario tanto impegno, capacità d'organizzazione che si apprende strada facendo, molta intraprendenza per motivare personaggi, a volte di un certo rilievo, a mettere a disposizione il loro tempo per noi e un pizzico di fortuna.

Arno: Per organizzare una buona autogestione c'è bisogno di un lavoro di gruppo che consiste pure nel distribuirsi i compiti da svolgere. L'aiuto di tutti gli allievi è più che indispensabile, e quest'anno non ci possiamo proprio lamentare! Le attività sono numerosissime ed interessanti.

Viola: Bisogna ammetterlo: non è semplice organizzare un'autogestione! Impegno, costanza, fantasia, energia, incoscienza e ancora tanto impegno sono gli ingredienti fondamentali per creare questa ricetta variegata. E quando si è spinti dall'entusiasmo e dalla voglia di cimentarsi in un'impresa totalmente nuova, anche i più grandi ostacoli vengono abbattuti.

Elsa: È importantissimo organizzare ogni cosa per tempo, perché essendo un evento che coinvolge un gran numero di persone non si può assolutamente cambiare le cose all'ultimo minuto, anche se puntualmente ogni anno succede che si devono fare modifiche affrettate, ma si riesce comunque ad arrangiarsi. È naturalmente essenziale che gli allievi proponano molte attività, aspetto che quest'anno è funzionato a meraviglia.

Perché l'autogestione, quali sono gli aspetti più importanti?

Giulia: Per tre giorni i ruoli si scambiano e ognuno impara cosa vuol dire essere l'altro.

Arno: Un aspetto a parer mio importante è proprio quello di permettere agli allievi

di scoprire nuove cose. Tra le attività che possono apparire in un primo momento "leggere" si possono trovare cose molto interessanti. Quest'anno si è puntato molto sul campo artistico, inteso come arti visive, musica ed espressione attraverso il movimento, anche teatrale. Tutte attività che possono sicuramente piacere a chi già le svolge, ma soprattutto a chi non è abituato a questo tipo di esperienze.

Elsa: È bello respirare un'altra aria a scuola, divertirsi, conoscere gente nuova, fare esperienze, e l'autogestione è un'opportunità perfetta per questo.

Si può concepire un'autogestione che non si preoccupi di ecologia? L'ecologia può respingere l'autogestione?

Giulia: Autogestione e ecologia è un binomio che va a passeggio tranquillamente. Proprio l'anno scorso il tema era il riciclaggio: decine di bottiglie in pet che decoravano il liceo mentre il bidone per il pet era messo in evidenza e visto quasi come una divinità. Sicuramente qualcuno non avrà buttato la propria bottiglietta nel cestino come era solito fare, ma avrà fatto un sforzo e grazie a qualche faticoso passo in più la bottiglietta sarà finita nell'apposito bidone. Ricordo anche due attività che spiegavano l'importanza delle energie rinnovabili e che sensibilizzavano gli studenti a mettere in pratica quei piccoli gesti (come chiudere il rubinetto mentre ci si lava i denti) che se tutti facessero, avremmo meno preoccupazioni. Inoltre, negli ultimi anni l'autogestione si è modernizzata e le iscrizioni avvengono via computer, evitando così un eccessivo consumo di carta, anche se qualcuno di recente ha detto che Internet inquina... E così l'autogestione, nel suo piccolo, si è preoccupata anche dell'ecologia.

Arno: Non capisco bene la domanda. In ogni caso visto che il tema principale dell'autogestione 2008, ovvero quella dell'anno scorso, era proprio il riciclaggio, mi sembra che abbiamo dimostrato un alto interesse nei confronti dell'ecologia. Inoltre la nostra cara autogestione non mi pare certo un enorme camion che vomita monossido di carbonio nell'ambiente.

Elsa: Durante i tre giorni si cerca sempre di organizzarsi (soprattutto nella buvette) nel modo più ecologico possibile, e le attività su questo tema non mancano; è sicuramente una parte dell'autogestione di cui ci si occupa parecchio.

Cosa rappresenta per uno studente liceale l'autogestione?

Giulia: Paradossale appare il fatto che se trovare e motivare gli adulti è complicato, ma funziona, faticosa è la ricerca di coinvolgimento di tutti gli studenti nelle attività proposte. Grazie ad una commissione, formata da un buon drappello di allievi motivati, si riesce, oltre a trovare i relatori per le più inaspettate attività, ad organizzare concerti di studenti sul mezzogiorno, un pranzo a base di pasta, una buvette allestita nell'atrio, che vende qualsiasi cosa sia commestibile, e altri eventi, quali la partita di calcio tra docenti e allievi nonché un concerto con tanto di guest star, che hanno luogo dopo le attività pomeridiane. Non dimentichiamo le magliette griffate con il logo dell'autogestione che ogni anno vanno a ruba tra studenti e tra docenti e che vengono acquistate anche dai relatori.

Arno: Ognuno ha un'idea diversa dell'autogestione. Posso però dire che tanti sono interessati, ma una piccola parte degli allievi si sta pian piano allontanando da questo spirito positivo. La cosa mi preoccupa. Spero che autogestione in un futuro non significhi ozio e "bigiate". Sarebbe la fine di una bella opportunità.

Viola: Ogni anno, da un decennio, il Liceo di Mendrisio rinnova l'esperienza dell'autogestione. La leggerezza e l'incoscienza degli studenti permettono loro di organizzare nell'arco di soli tre giorni una varietà di eventi di grande qualità, lievitata negli anni e che oggi conta un centinaio di proposte. Provate a chiedere ad un adulto di offrire tre o quattro grandi conferenze nell'arco di una giornata e vi darà del matto. A Mendrisio, invece, ogni anno si rinnova il miracolo di un pugno di studenti intraprendenti che riescono a proporre l'inverosimile: da una conferenza sul tema dell'oncologia ad un corso di rock and roll, passando per un incontro con la polizia scientifica, fino ad arrivare ad una rilassante seduta di yoga. Tutto questo con il coinvolgimento di personaggi di spessore o di semplici persone che hanno deciso di condividere le loro esperienze e di trasmettere le loro conoscenze agli studenti.

Elsa: A parte gli assenteisti, credo che per gli altri siano i tre giorni più belli dell'anno scolastico, un momento del tutto speciale, una piacevole tradizione.



Foto TiPress/R.A.

L'autogestione è un fenomeno condiviso dagli studenti?

Giulia: L'autogestione, come già detto, è sempre meno condivisa dagli studenti ma paradossalmente sempre più ben accetta dai docenti. Infatti, anch'essi sono invitati a partecipare alle attività e sempre più numerosi si iscrivono. Per gli organizzatori è una bella soddisfazione riuscire a coinvolgerli, ribaltando quasi i ruoli. È pure capitata, a più riprese, la "bigiata" del docente iscritto, marcato assente perché non presentatosi all'attività scelta.

Arno: Il nostro liceo, come tutte le scuole, è composto da un corpo allievi e un corpo insegnanti. Essi rappresentano un modello aggiornato continuamente di ciò che sta là fuori, nella nostra società, oltre le finestre del liceo. Nel mondo ci saranno sempre persone attive e interessate, capaci di impegnarsi in qualcosa, unendosi. Ma purtroppo ci saranno anche persone indifferenti, annoiate, inconcludenti. Cancellare attività autogestite significa far vincere queste ultime persone.

Viola: Purtroppo ad ogni edizione si riscontrano numerose assenze; infatti sono molti coloro che pensano che le giornate autogestite equivalgano ad una vacanza supplementare e sono anche molti coloro che mettono in discussione l'importanza di questo evento. Tuttavia se effettivamente si riuscisse a far passare il messaggio che la partecipazione di tutti è fondamentale, l'autogestione acquisterebbe ancora maggior prestigio e gli studenti coinvolti in prima persona aumenterebbero, portando una vastità e una diversità di idee che renderebbero l'autogestione ancora più variata.

Elsa: Dalla maggior parte direi di sì, mi sembra sempre apprezzata, anche perché soddisfa quasi tutti i gusti in fatto di attività. Anche la commissione per l'autogestione è sempre quella più frequentata.

Quali sono gli aspetti deboli dell'autogestione?

Giulia: Vi è chi vede nell'autogestione la possibilità di saltare scuola, senza incapere nell'assenza da giustificare. Qualche giorno di vacanza in più, insomma. E gli organizzatori si ritrovano ogni anno confrontati con un tasso di presenza del 50% il mercoledì pomeriggio (ultimo dei tre giorni). Ciò non è per nulla gratificante e mette a rischio il reperimento di futuri "organizzatori" e la durata delle prossime manifestazioni, negli ultimi anni portata a tre giorni. È questo il vero punto debole

dell'autogestione. La partecipazione ogni anno langue, malgrado i temi proposti raccolgano parecchi consensi tra i partecipanti. Purtroppo non si riesce a far capire agli "altri" studenti che senza interesse da parte loro, prima o poi ciò che ci è stato concesso rischia di esserci tolto. La situazione rischia di diventare frustrante sia per la Direzione che ovviamente non può accettare così tanti assenti, sia per gli organizzatori, soprattutto in prospettiva futura. Chi vorrà mai impegnare mesi di lavoro per un evento che, come dicono le statistiche, è snobbato dalla metà dei liceali? Eppure nei corridoi, già un mese prima dall'inizio dell'autogestione, è palpabile l'attesa per l'evento, quasi tutti non vedessero l'ora che arrivi. E poi, inspiegabilmente, la mancanza di reali sanzioni induce molti a svignarsela ed a travisare quel momento di "libertà". Non credo che sia una fuga pianificata, quanto una risposta inadeguata ad un inabituale momento senza rigide regole.

Arno: Un aspetto debole dell'autogestione è lo spirito che sta piano piano spegnendosi. Stiamo facendo del nostro meglio per organizzare delle giornate che possano attirare l'attenzione di tutti. Proprio di tutti, e parlo pure di quelle persone che più volte fanno venire voglia di mollare la spugna e rassegnarsi.

Elsa: È fantastica sotto tutti gli aspetti eccetto l'assenteismo, che è un'assoluta mancanza di rispetto per chi si è impegnato ad organizzare tutto, lavoro per altro non da poco, e per i relatori.

Ci sarà ancora e come sarà l'autogestione tra vent'anni?

Giulia: Se si continuerà con questo andamento, credo fermamente che fra vent'anni, ma forse molto prima, l'autogestione sarà solo il bel ricordo di un'occasione persa. È necessario far cogliere l'importanza di cosa significa, per il mondo studentesco, avere a disposizione la scuola tutta per noi e far capire che nulla è dovuto o scontato.

Si tratta di un'opportunità che occorrerà difendere e continuare a meritarsi.

Arno: L'autogestione potrebbe morire molto prima. Tra due o tre anni forse nessuno si metterà a disposizione per tutto quello che riguarda l'organizzazione, la ricerca delle attività, i turni di lavoro, le informazioni date alle classi, la realizzazione di loghi e diversi altri compiti da svolgere per realizzarla.

Per non parlare di un disinteresse che mi lascia in bocca un gusto amaro. Disinteresse sia da parte degli allievi che dei docenti. In realtà l'autogestione è un pretesto per giocare a costruire qualcosa insieme e per tutti. Sì, forse è proprio un gioco, che però è estremamente serio e utile, anche per quello che viene dopo la fine del liceo. Ritornando alla risposta della domanda posta: io sono molto negativo nei confronti di autogestioni future. Ma di una cosa sono quasi sicuro. Appena c'è un briciolo di interesse, anche solo un sospiro, si deve lasciare la possibilità agli allievi di avvicinarsi, anche se solo per due o tre giorni, e passare del tempo in maniera diversa, più interattiva del solito. È proprio in queste occasioni che si vede se le persone sono davvero unite.

Bisogna rallentare il crescente menefreghismo.

Buona fortuna, cara Autogestione. Per il momento, comunque, non bisogna rattristarsi, sarà il futuro a confermare ciò che la mia penna ha appena finito di scrivere.

Elsa: Finché ci saranno allievi intraprendenti sopravvivrà di certo, e magari si sarà conquistata anche qualche mezza giornata in più. Ogni anno è un po' diversa, ma credo che la tradizione di fondo sia sempre quella, e che non cambierà molto neanche nel futuro.

* Direttore del Liceo di Mendrisio

La didattica del testo letterario nella Terza Fase: fra tradizione e ICT

di Simone Fornara*

In margine a un *Discorso sul testo letterario*

L'anno accademico in corso (2008-2009), grazie alla collaborazione tra l'Alta scuola pedagogica di Locarno e l'Università di Losanna, ha sancito l'avvio della prima edizione del Master universitario professionalizzante in Didattica dell'italiano. Il presente articolo intende tracciare alcune delle linee guida che sono state alla base del modulo denominato *Il discorso sul testo letterario* e inserito nella programmazione del Master¹. L'impostazione del modulo trae origine dalla constatazione che attualmente sta diventando sempre più difficile leggere un testo letterario in classe perché gli allievi si rivelano sempre più resistenti alla didattica tradizionale centrata sulla storia letteraria e sulla semplice lettura del testo. È dunque diventato indispensabile individuare la strategia didattica e tutti quegli accorgimenti più opportuni nel tentativo di "ri-aggianciare" gli studenti ai valori intrinseci dei testi letterari e al loro profondo peso culturale specifico, cercando di motivare il loro interesse per giungere così alla formazione di un'auspicata conoscenza dei fenomeni letterari e della nostra lingua. Per farlo, il punto di partenza è probabilmente l'attenta considerazione del tipo di intelligenza che essi utilizzano per conoscere la realtà, in quanto questo tipo di analisi suggerisce alcune piste metodologiche nuove e assai promettenti.

Intelligenza sequenziale e intelligenza simultanea

Nel suo notissimo libro *La Terza Fase*², Raffaele Simone ha colto tre grandi fasi nella storia della trasmissione della cultura occidentale: la prima, che iniziò con l'invenzione dell'alfabeto e della scrittura; la seconda, che si aprì con l'invenzione della stampa e che vede nel libro il suo più eloquente testimone; la terza – nella quale siamo entrati tutti noi ormai da più di un decennio e quasi senza accorgercene – che è caratterizzata dal ruolo predominante delle nuove tecnologie (computer e Internet prima di tutto), le quali hanno modificato radicalmente il modo stesso di intendere (e di conservare) la cultura. Ciascuna fase è caratterizzata dal diverso rapporto tra due

forme di intelligenza: quella *sequenziale* (che, ad esempio, ci permette di leggere una storia e di capirne la struttura narrativa, o di ricostruire la sequenza cronologica di determinati avvenimenti storici) e quella *simultanea* (che invece impieghiamo quando osserviamo un quadro, o quando guardiamo un paesaggio)³. Lo studioso è estremamente preciso al riguardo: "Alla fine del XX secolo siamo gradualmente passati da uno stato in cui la conoscenza evoluta si acquisiva soprattutto attraverso il libro e la scrittura (cioè attraverso l'occhio e la visione alfabetica o, se preferiamo, attraverso l'intelligenza sequenziale), a uno stato in cui essa si acquisisce anche – e per taluni soprattutto – attraverso l'ascolto (cioè l'orecchio) o la visione non-alfabetica (che è una specifica modalità dell'occhio), cioè attraverso l'intelligenza simultanea. Perciò, siamo passati da una modalità di conoscenza in cui prevaleva la linearità a una in cui prevale la simultaneità degli stimoli e dell'elaborazione"⁴. Quest'ultimo tipo di intelligenza è sollecitato appunto dall'interazione (anch'essa simultanea) di stimoli (potremmo dire di *input*) di diversa provenienza, che possono essere soprattutto visivi, ma anche, associati o meno a essi, sonori. Si tratta di moduli informativi tipici di Internet nonché della comunicazione multimediale, che spesso e volentieri presentano contemporaneamente la possibilità di sfruttare diverse vie di accesso al sapere e alla cultura, in quanto veicolano la conoscenza attraverso diversi codici e diverse percezioni: visivo-grafiche, sonore, visivo-icone. Gli studenti attuali sono cresciuti con una spiccata propensione a privilegiare questa via multimediale di comprensione dell'informazione che sollecita un nuovo tipo di intelligenza (pensiamo, ad esempio, alla rapidità per certi versi sconvolgente con la quale anche i bambini più piccoli imparano a controllare i più complicati videogiochi o a utilizzare i telefoni cellulari di ultima generazione *senza alcuna necessità di ricorrere ai manuali d'istruzioni*); per contro, questi stessi studenti hanno ricevuto poche sollecitazioni dal punto di vista dell'intelligenza sequenziale, che era tipica della seconda fase. Anzi, la tesi di Simone è che ne risultino sostan-

zialmente "indenni". Contemporaneamente, essi hanno capito (anche in modo inconsapevole) che non è più necessario riempire la memoria di dati, in quanto questi stessi dati sono facilmente recuperabili da Internet e dal computer in qualsiasi momento, secondo l'occorrenza (pensiamo ad esempio ai servizi del web2.0, come Wikipedia, veri "Bignami" del sapere universale, con relativi pregi e difetti). In altre parole ancora, stiamo assistendo ad adattamenti in linea con l'evoluzione della specie (e del sapere).

Didattica "lineare" e giovani "simultanei": come conciliarli?

Se ora trasferiamo il discorso a scuola e lo riferiamo in particolare al testo letterario, è possibile sostenere – e dimostrarlo – che la sua trasmissione a livello didattico risulta sempre più problematica⁵: la scuola si scontra quotidianamente con gli ostacoli che derivano da una manifesta ostilità nei confronti della lettura (più o meno lineare) di testi anche molto belli, ma che gli studenti avvertono come troppo distanti dal loro mondo, dai loro interessi e dalle loro preferenze e – potremmo aggiungere ora – dalla loro intelligenza dominante. Ciò avviene perché la trasmissione del testo letterario a scuola ha seguito per tradizione piste metodologiche fisse, standard, lineari appunto, in un certo senso inadeguate alla fase che stiamo attraversando. Metodi, che in un recente passato si sono rivelati efficaci, utili, preziosi per la diffusione del sapere letterario, scontrandosi con la nuova intelligenza conseguente al dominio della cultura elettronica, sembrano rivelarsi impotenti e inefficaci se il bisogno è quello di avvicinare i più giovani alla cultura della pagina scritta. Aggiungiamo inoltre una constatazione necessaria: non è vero – come si sente affermare troppo spesso – che i ragazzi di oggi sono meno intelligenti di quelli delle generazioni precedenti; essi sono dotati, appunto, di un'intelligenza diversa, che fa funzionare la loro mente in modo *simultaneo* e *sonoro-visivo*. La maggior parte dei docenti oggi in servizio, nella scuola ticinese come in quella di moltissimi altri paesi nel mondo, si è formata in un'epoca – neppure troppo lontana, ma di appe-

na qualche lustro fa – nella quale era invece l'intelligenza sequenziale a far funzionare la mente. Si è così creata una divergenza e talora un autentico "scollamento" tra chi ha il compito di trasmettere il sapere e i destinatari di questo sapere: lo dimostrano le grandi difficoltà dei docenti nel riuscire a coinvolgere gli studenti provocando il loro interesse in modo da attivare quella "trasformazione delle conoscenze" che costituisce il cardine del processo di apprendimento. Due fasi "di partenza" diverse, due mondi diversi, due intelligenze per certi versi opposte, che faticano a trovare un punto di accordo, anche per colpa di un repentino cambiamento avvenuto nel volgere di una generazione appena⁶: "La cultura digitale ha portato un turbamento radicale dei quadri della conoscenza. I metodi, i sistemi, le procedure che avevamo acquisito per formare le nostre conoscenze sono cambiati completamente"⁷.

È definitivamente tramontata questa "seconda fase"? Forse sì e forse no. In ogni caso si tratta di adeguare i nuovi scenari cognitivi e mentali dei più giovani ai nostri tradizionali bisogni formativi. Probabilmente, la soluzione migliore è che noi, come docenti, compiamo tutti assieme uno sforzo reale per capire il funzionamento dell'intelligenza dei nostri allievi di oggi e per "volgerla" a nostro favore. A tal fine, lo scopo principale dovrebbe essere quello di agganciare il loro interesse, la loro attenzione, con le cose "simultanee" che conoscono meglio e che apprezzano di più, per poter poi virare sul piano "sequenziale" e allenarli a far funzionare la mente anche da questo punto di vista. In altre parole, il docente dovrebbe dimostrare agli allievi che, per certi versi, lui "è uno di loro": si muove a proprio agio nel loro mondo, conosce i loro gusti, capisce che cosa può interessarli e, soprattutto, non li considera come casi disperati difficili da recuperare, che vanno pertanto solo "intrattenuti" a scuola, per far passare il tempo, perché non si perdano in mondi alternativi extrascolastici, perché attendano, con il minor danno possibile, di entrare nel mondo del lavoro. La scuola è altro, ovviamente, e ogni buon docente lo sa. Così come sa che vi sono dei valori culturali che vanno assolutamente

conservati e trasmessi alle nuove generazioni e che siamo soliti chiamare "classici", consapevoli che essi hanno ancora molto da dire, anche alle nuove generazioni dei cosiddetti *nativi digitali* (non possiamo fare a meno di citare Italo Calvino, secondo il quale "Un classico è un libro che non ha mai finito di dire quello che ha da dire"⁸).

Il primo passo: conoscere il testo

Per riflettere sulle possibili soluzioni didattiche a questa apparente frattura (fra chi insegna e chi apprende), partiamo da un assunto generale di lapalissiana evidenza: per insegnare, bisogna conoscere; e andiamo subito un po' più a fondo, considerando che cosa vuol dire conoscere quando si parla di testo letterario: per insegnare, cioè per trasmettere (o risvegliare, o generare) l'interesse per il testo letterario, bisogna prima conoscerne a fondo le caratteristiche; bisogna averlo non solo letto, ma anche riletto, masticato, digerito. Infatti, secondo le parole di Vladimir Nabokov, "Nel leggere un libro, dobbiamo [...] avere il tempo di farne la conoscenza. Non abbiamo un organo fisico (come è l'occhio per il quadro) che recepisca il tutto e possa poi goderne i particolari. Ma a una seconda o a una terza o a una quarta lettura, ci comportiamo, in un certo senso, di fronte a un libro come di fronte a un quadro"⁹. In altre parole, ne apprezziamo i particolari e ne cogliamo i caratteri del capolavoro, ma solo dopo una conoscenza ravvicinata, costruita attraverso un'attenta analisi. La prima lettura non basta, è come uno sguardo di sfuggita sul quadro: non ne catturiamo i particolari, e non ci facciamo catturare da loro. La lettura attenta e ripetuta è dunque indispensabile, ma può giovare anche di alcuni altrettanto indispensabili aiuti: i saggi e gli studi di critici, che contribuiscono a chiarire perché un testo funziona tanto bene da elevarsi al rango di capolavoro, di classico. Un esempio per tutti: la celeberrima analisi di Contini su *Tanto gentile e tanto onesta pare*¹⁰, che svela innumerevoli piste di lettura, alcune delle quali si prestano assai bene a insospettiti spunti didattici estremamente attuali. Ma si potrebbero citare anche i numerosi saggi di studiosi come Maria Corti, che tra l'altro ebbe modo di occuparsi con la consueta maestria

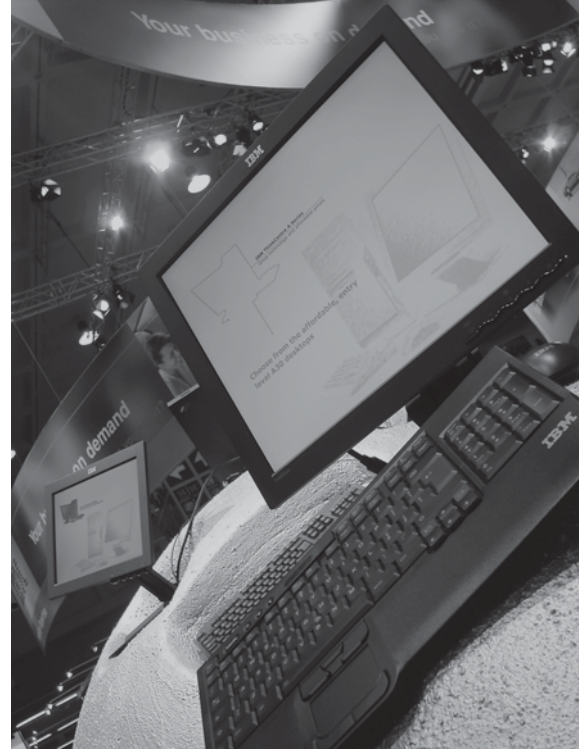


Foto TiPress/B.G.

anche degli aspetti didattici legati alla conoscenza del testo letterario¹¹, o la propensione per la filologia critica di un padre Pozzi, che – come è noto – di Contini fu allievo e continuatore, per citare solo alcuni dei più noti e influenti esperti del testo letterario che furono attivi anche nel territorio elvetico.

Verso una nuova didattica

Nel paragrafo precedente, abbiamo parlato di quadri e di testi scritti. Abbiamo cioè ragionato su due prodotti culturali che si guardano e si leggono mettendo in gioco due forme di intelligenza differenti: quella simultanea (iconica) e quella sequenziale (verbale), vale a dire quelle stesse individuate da Raffaele Simone. Chiediamoci allora in quale modo il docente di oggi possa sfruttare queste due risorse per certi versi complementari l'una all'altra.

La risposta non è così difficile: il docente può dapprima ricorrere all'intelligenza sequenziale per conoscere da vicino il testo, praticandone la (ri)lettura attenta con il supporto delle migliori analisi testuali disponibili nella letteratura scientifica di riferimento. Questa conoscenza ravvicinata gli permetterà di capire quali agganci contiene il testo per sfruttare l'altro tipo di intelligenza, che è poi quella più tipica dei ragazzi di oggi. Si tratta di agganci che rendono attuale il testo anche agli occhi di chi è naturalmente restio ad avventurarsi nella sua lettura e nel suo studio. Una volta trovati questi agganci (ma per farlo deve allo stesso tempo conoscere molto bene il mondo dei suoi allievi, i loro gusti e i loro interessi), il docente avrà la possibilità di costruire degli itinerari didattici nei quali la lettura del testo viene effettuata in

forme non troppo esplicite, o meglio viene sorretta e quasi inglobata in un approccio multidisciplinare e anche multimediale, senza eccedere negli apparati critici che hanno la negativa virtù di disamorare i ragazzi dalla pagina scritta. Di qui deriva l'importanza di saper utilizzare le immagini e le nuove tecnologie (ICT), che possono facilitare questa delicata fase iniziale di avvicinamento al testo e hanno il contemporaneo pregio di diminuire la distanza che separa il docente dall'allievo. Una volta effettuato ciò, il docente avrà a disposizione tutti gli strumenti più adatti e solidi per procedere nella lettura del testo e per indurre i suoi allievi ad apprezzarne le molteplici sfaccettature.

Alcuni esempi tra letteratura, storia e cinema

Perché il discorso non resti su un piano meramente teorico, vale la pena di illustrare alcune possibili idee per la costruzione di altrettanti itinerari didattici volti a introdurre il testo letterario a scuola secondo l'approccio appena descritto¹².

Le prime due traggono spunto proprio dalla lettura continiana di *Tanto gentile e tanto onesta pare*, citata precedentemente. A partire dall'analisi lessicale che Contini fa di alcune parole all'interno del sonetto (ad esempio, *gentile*, *onesta*, *pare*) è possibile costruire un percorso di avvicinamento al testo dall'interpretazione ingenua dei ragazzi, fatta alla luce delle loro competenze linguistiche. Si può chiedere loro di leggere e interpretare i primi versi del sonetto, secondo il significato che essi attribuiscono alle parole (dapprima senza ricorrere al vocabolario). Ne deriva una lettura che con ogni probabilità vede in Beatrice una donna che *sembra* di modi affabili, cortese, e che non è dedita a pratiche disoneste (non ruba, non dice bugie e, magari, non indugia in costumi sessuali poco edificanti); in un secondo momento, si può chiedere ai ragazzi di trovare o meno conferma alla loro lettura con l'ausilio di un vocabolario dell'uso (utile il ricorso al *De Mauro online*, che unisce il rigore dello strumento all'utilizzo delle nuove tecnologie); per la maggior parte dei ragazzi, poco abituati ad andare a fondo nella consultazione di un vo-

cabolario, cioè a non fermarsi alle prime accezioni presentate, la lettura verrebbe sostanzialmente confermata.

Arrivato a questo punto (e in assenza di pareri discordanti emersi dai ragazzi) il docente dovrebbe guidare gli studenti gradualmente per far cogliere loro le caratteristiche più tipiche dell'uso antico della nostra lingua: non è possibile leggere Dante con i nostri occhi e con le nostre parole, ma bisogna considerare il contesto in cui egli le utilizzò. Per farlo, vi sono due alternative: leggere più attentamente le informazioni del vocabolario dell'uso (il *De Mauro online* è già un prezioso aiuto in questo senso), non fermandosi alle prime accezioni, ma spulciando fra quelle arcaiche; oppure (o insieme) presentare uno strumento che forse raramente la scuola introduce, cioè il *Battaglia* (o *Grande Dizionario della Lingua Italiana*) che, messo nelle mani degli studenti (su fotocopie delle pagine di interesse, se lo strumento non è disponibile nella biblioteca della scuola), li guida verso la scoperta della lingua antica e dei suoi significati, restituendo a Beatrice le sue *manifeste* (e non *apparenti*) qualità spirituali e morali.

Dopo questa fase di avvicinamento al testo, che ha il pregio di iniziare a svelarne i segreti coinvolgendo attivamente gli allievi, è ovviamente possibile procedere con un'analisi testuale più approfondita, ma è anche possibile intercalare alla lettura altri spunti certamente non privi di fascino e attrattiva. Contini, nelle ultime righe del saggio, suggerisce a questo proposito un'altra pista accattivante, quando scrive delle ipotetiche (e fuorvianti) raffigurazioni pittoriche di Beatrice, individuando negli schemi "squisiti, esili, esangui" di un Botticelli lo stile che probabilmente si avvicina di più all'idea della donna amata e cantata da Dante. Lo spunto viene quasi naturale: proporre ai ragazzi (magari suddivisi in piccoli gruppi) una ricerca *online* del volto di Beatrice, tra affreschi e dipinti antichi, cercando di motivare le scelte al resto della classe (con la pratica della seduta argomentativa). Lo stesso esperimento si potrebbe attualizzare, chiedendo loro di trovare una attrice (o un'altra star dello spettacolo) che abbia un volto e un aspetto tali da assomigliare alla donna-angelo

dantesca. Il tutto per scoprire che forse non è così facile arrivare a una soluzione, in quanto – ed è lo stesso Contini a ribadirlo con forza – Dante fornisce ben pochi ragguagli sui tratti fisici della donna protagonista del sonetto (solo un cenno al suo incedere in *Ella si va...* e alla sua voce in *E par che de la sua labbia si mova*). Il concetto di "bellezza" è infatti inserito, nell'ideologia dantesca, in qualcosa di "ineffabile", esattamente in opposizione a quanto avviene oggi, quando cioè il bello deve essere sempre esplicito e mai velato.

La menzione delle star del cinema può esserci utile per collegare le due precedenti idee a una ulteriore proposta, che vede come protagonisti, da un lato, il Marcovaldo di Calvino e, dall'altro, il Fantozzi di Paolo Villaggio. *Marcovaldo* è, per tradizione, un testo che si legge già negli anni della scuola media, e che viene spesso utilizzato per far riflettere i ragazzi e contemporaneamente per farli divertire. Uno scopo analogo a quello perseguito da Villaggio con la creazione del suo personaggio più celebre, che ha dato vita a film memorabili (soprattutto i primi della serie): non una comicità fine a se stessa, ma uno strumento di denuncia sociale e una testimonianza amara (*tragica*, potremmo chiamarla con scelta lessicale fantozziana) del cambiamento dei tempi. Tra i racconti di Calvino e le avventure cinematografiche di Fantozzi (si fa riferimento solo alle versioni cinematografiche e non ai libri scritti da Paolo Villaggio, che si situano a un livello inferiore per impatto e riuscita) vi sono molti punti di contatto (e anche molte divergenze, in primo luogo per i contesti sociali differenti che vi sono descritti). Per esemplificare, nel racconto *La pioggia e le foglie*, Marcovaldo insegue con la sua bicicletta una nuvola di pioggia per mantenere viva la pianta che reca con sé sul portapacchi (Marcovaldo, come è noto, è alla continua ricerca della natura perduta, che in città si illude solo di poter ritrovare); per contrapposizione, Fantozzi, in molte sequenze tratte dai primi episodi della sua epopea, è vittima della famigerata "nuvoletta da impiegato", che lo insegue sempre ovunque egli vada, rovinandogli le vacanze o i pochi momenti di tempo libero. Per un docente è facile

reperire queste sequenze (su un portale come Youtube, ad esempio) e sfruttarle come introduzione al discorso sul testo letterario, avendo ovviamente cura che questo approccio non venga banalizzato dai ragazzi, ma consegua a un'attenta analisi delle differenze di scopi e di contesti (infatti è proprio da questa analisi comparativa che è possibile andare più a fondo nella conoscenza del testo letterario). Le idee per un avvicinamento del testo letterario con strumenti più iconici e perciò più adatti agli allievi della "Terza Fase" potrebbero facilmente moltiplicarsi. Quelle che abbiamo presentato qui perseguivano il fine di illustrare quali vantaggi didattici si possono oggi trarre da un approccio multimediale, moderno e al tempo stesso rigoroso. Più di ieri, questo approccio contemporaneo infatti un'attenta conoscenza del testo (o del materiale utilizzato) da parte del docente, per cogliere nel testo tutte quelle risorse che lo rendono disponibile alla nuova sensibilità "multimediale" degli studenti e alle loro possibilità di conoscenza. La differenza sostanziale è che oggi occorre fare del testo letterario quello che è sempre stato in passato: una forma di "spettacolo", cioè qualcosa da ammirare per la maestria e la bellezza con cui è stato costruito e per i significati che ci trasmette. Il problema è passare attraverso strategie di avvicinamento diverse da quelle tradizionali. In conclusione, aggiungiamo che si tratta di una metodologia che si presta assai bene all'interdisciplinarietà, poiché inevitabilmente coinvolge più arti e più rami del sapere, ma in continua comunicazione l'uno con l'altro (dalla letteratura al cinema, passando per la pittura e per la storia contemporanea). Con questa tecnica, si può persino scoprire che presentare la *Gerusalemme liberata* in una classe di scuola media superiore di oggi non è una mera utopia, partendo dalla straordinaria precisione tecnica dei combattimenti descritti dal Tasso e mostrando come lo stesso rigore e la stessa precisione siano alla base delle ricostruzioni di sequenze cinematografiche epiche, fondate su ricerche e studi storici di indubbio spessore¹³.

*Docente in Didattica dell'italiano presso
l'Alta scuola pedagogica



Foto TiPress/B.G.

Note

1 Assieme ad altri moduli dedicati rispettivamente alla "Didattica della grammatica e della scrittura" e alle "Strutture logiche e comunicative del testo". A questi vanno aggiunti anche i moduli relativi alle Scienze dell'educazione e più in particolare alla Sociologia dell'Educazione e alla Metodologia della ricerca.

2 Raffaele Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

3 La distinzione tra *intelligenza sequenziale* e *intelligenza simultanea* affonda le radici nel pensiero di Condillac, che Raffaele Simone riprese già prima di scrivere *La Terza Fase*, più precisamente in un saggio contenuto nel libro *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

4 R. Simone, *La Terza Fase* cit., p. 21.

5 Ovviamente, l'attenzione di questo articolo è rivolta in particolare all'insegnamento del testo letterario nella scuola media superiore, ma molte delle considerazioni fatte sono applicabili anche al contesto della scuola media, nella quale si formano le competenze di base per affrontare il più approfondito discorso sul testo letterario nel ciclo scolastico successivo.

6 Sulla realtà delle nuove generazioni e sui problemi di comunicazione tra queste e il mondo degli adulti, cfr. i saggi contenuti in *Giovani oltre*, a cura di Dario Corno e Ugo Cardinale, Catanzaro, Rubbettino, 2007.

7 R. Simone, *La mente al punto. Dialogo sul tempo e il pensiero*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 101.

8 Italo Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 2005, p. 7 (prima ed. 1991).

9 Vladimir Nabokov, *Lezioni di letteratura*, Milano, Garzanti, 1982.

10 Cfr. G. Contini, *Esercizio di interpretazione sopra un sonetto di Dante*, in Id., *Varianti e altra linguistica (1938-1968)*, Torino, Einaudi, 1970, pp. 21-31. Il ruolo di Gianfranco Contini, così come quello di padre Pozzi, è stato essenziale nel formare la didattica della letteratura italiana in Svizzera (e non solo) con l'attivazione di quella critica "verbale" (attenta cioè al testo come fenomeno concreto fatto di lingua codificata in modo specifico) che costituisce uno dei principali aspetti for-

mativi dell'"insegnare" il testo letterario. Su questi aspetti l'Alta scuola pedagogica ha collaborato, da qualche anno a questa parte, all'organizzazione di Convegni dedicati principalmente al rapporto tra poesia e nuove generazioni. Su questi temi (critica verbale, Dante e *Tanto gentile*, e l'analisi letteraria di uno tra i migliori poeti svizzeri e sicuramente tra i migliori allievi di G. Contini, Giorgio Orelli), si veda il saggio di D. Corno, "Quando la critica letteraria diventa poesia: Giorgio Orelli e la sua attività di critico" in M. Pedroni (a cura di), *Voci poetiche nella Svizzera italiana. Atti delle giornate internazionali di studio*, Centro Stefano Franscini, Ascona, Alta scuola pedagogica, Locarno, 14-15 novembre 2007, Bellinzona, Edizioni Casagrande, 2008, pp. 77-95.

11 Della Corti si veda, tra i numerosissimi saggi dedicati alla letteratura come specifica "forma di comunicazione", almeno *Il cammino della lettura. Come leggere un testo letterario*, Milano, Bompiani, 1993, che, accanto ad alcune efficaci riflessioni di carattere metodologico-didattico, fornisce molti esempi di percorsi di lettura.

12 Colgo l'occasione per ringraziare gli studenti del Master che hanno provato a progettare degli itinerari didattici secondo questo approccio: Paola Arduini (che ha sviluppato proprio uno degli spunti continiani qui discussi), Linda Cortesi, Loïse Curchod, Daniel Dolci, Clémentine Goy, Nina Jaeggli, Matteo Rossi, Giulia Torti. Ringrazio anche Dario Corno per i preziosi suggerimenti che mi ha proposto durante la stesura del presente articolo.

13 Si veda, ad esempio, il saggio di Victor Davis Hanson, *L'arte occidentale della guerra. Descrizione di una battaglia nella Grecia classica*, Milano, Garzanti, 2001, che propone una ricostruzione meticolosa della violenza dei combattimenti nell'antica Grecia. Questo spunto (qui appena accennato) è alla base di un percorso didattico sperimentale discusso e progettato con l'amico e collega Mario Gamba, docente di storia e filosofia presso il Liceo scientifico di Borgomanero (Novara).

Un'esperienza di lettura per ascoltarsi e per parlarsi

di Olimpia De Girolamo Vitali*

Leggiamo, incontriamoci, diamoci il tempo di essere insieme nello stesso momento e di ascoltare, di riflettere, di sentire. In questo anno scolastico ho imparato qualcosa di nuovo sull'essere docente. Ho imparato che la didattica di una materia passa attraverso una sottile e invisibile patina emozionale che è quella che ti permette di capire meglio i tuoi ragazzi e di farti nuove domande su te stesso.

La mia programmazione di italiano per le due classi seconde sezioni A e B della Scuola media di Canobbio prevedeva, tra gli altri argomenti, lo studio dei primi elementi di narratologia. Lezioni improntate a scoprire il piacere di capire la struttura di un testo narrativo, l'importanza di maturare uno sguardo che non si ferma solo al primo contenuto, ma che scava, va nel fondo, come un pescatore di spugne. Eppure qualcosa ancora mi sfuggiva. Erano le multiformi opportunità che un libro può offrire.

Dopo un'attenta consultazione a inizio anno con la nostra instancabile bibliotecaria Monica Di Minni, abbiamo deciso insieme che sarebbe stato interessante affrontare, con le due classi seconde, la lettura del libro di Annika Thor dal titolo "Obbligo o verità?". Sul retro di copertina si legge che si tratta di un libro sul bullismo e gli allievi si sono subito incuriositi.

Perché questo argomento? Mi sembra importante sottolineare che l'obiettivo principale non era tanto quello di affrontare il tema del bullismo, quanto quello di imparare a discutere insieme delle dinamiche di un gruppo e della tendenza a creare al suo interno dei sottogruppi in base a criteri di varia natura (sociali, di successo o insuccesso scolastico, di interessi, ecc). Ciò che ci interessava nello specifico era tentare di ricostruire la storia di un gruppo: come nasce, come si rinforza, come muore e come isola, taglia fuori, mette ai margini.

La strategia didattica ha quindi previsto incontri settimanali di un'ora in cui, insieme, si leggevano i vari capitoli del libro, per poi affrontare problematiche in essi contenute. A un primo spazio dedicato interamente alla lettura e all'espressione dei vissuti personali dei singoli allievi, è seguita, nei mesi di febbraio e marzo, l'analisi narrativa del testo. Gli allievi, divisi in

gruppi, hanno lavorato allo studio dei personaggi, dei ruoli e dell'interazione simbolica tra personaggi e spazio. Hanno poi dovuto dedicare una sezione della relazione scritta alle proprie opinioni personali sul metodo di lavoro e sul valore della lettura collettiva. L'argomento che è stato maggiormente sentito dagli allievi di entrambe le classi è stato quello dell'isolamento. Con mio grande stupore ho scoperto che già dalle scuole elementari viene sistematicamente applicato questo metodo di esclusione da parte di altri bambini. Molti allievi hanno raccontato, con profonda sofferenza, le loro esperienze di separazione e di frattura con la classe e con i maestri che, troppo spesso, sottovalutavano il loro dolore. Credo che quello che mi abbia in profondità segnata come docente sia stato il giudizio freddo e oculato che i ragazzi hanno espresso sugli adulti di riferimento che non erano in grado di gestire la situazione. Anche nel romanzo di Annika Thor gli adulti appaiono spesso distratti e immaturi, troppo presi dai loro problemi e inclini a sottovalutare i sentimenti dei ragazzi. Alla consegna dei lavori scritti dei singoli gruppi ho potuto raccogliere diverse opinioni su questa esperienza di lettura collettiva.

Allievi della classe 2A:

Sabu: "Leggere questo libro tutti insieme è stata un'ottima idea, perché ci ha permesso di condividere le nostre opinioni, mi ha aiutato a capire certi problemi e a parlarne con gli altri. È stata un'esperienza di confronto, siamo riusciti a tirare fuori molti discorsi anche intelligenti, nonostante alcuni sembrassero poco interessati".

Sabu ha tenuto inoltre a specificare che la sua esperienza nel lavoro per la stesura della relazione con il gruppo è stata frustrante. Non è riuscito a ottenere la dovuta collaborazione. Ciò però gli ha permesso di capire che lavorare insieme agli altri richiede pazienza e capacità di mediazione.

Carlos: "Confrontarmi con gli altri mi è servito a capire che ciascuno ha la propria idea e può essere utile esprimerla per capire meglio un testo".

Niels, Martina, Giulia, Valeria e Vasco nella loro relazione hanno lavorato all'individuazione delle tematiche principali del libro: "Tradimenti, bullismo, gelosia, falsità: tutti argomenti

che sembrano aver poco a che fare con l'amicizia, ma che invece la caratterizzano fino a distruggerla".

Bryan: "Questo libro racconta vicende che possono accadere anche a scuola tutti i giorni. Gli atti compiuti dalle ragazze nella storia rappresentano un bullismo psicologico che forse è anche peggiore di quello fisico".

Ciò che mi ha maggiormente colpito delle analisi che gli allievi hanno offerto dei personaggi del romanzo, è stata la sensibilità di leggerne i comportamenti in relazione alla struttura familiare in cui essi erano inseriti. I ragazzi, pur essendo molto giovani, hanno dimostrato una buona capacità di osservazione del comportamento degli adulti del libro e hanno espresso giudizi molto severi.

Marco, Diana, Valentina e Alessandro: "Sabina è una ragazza molto strana, forse perché vive in una famiglia che non è ben strutturata. I genitori sono separati, la mamma è insieme a uno sconosciuto e la figlia di 17 anni è incinta. La mamma non si occupa delle sue figlie e non le protegge dai suoi amori strani. Sembra che la vita privata della madre di Sabina e Nadja sia più importante delle sue figlie".

Anche i commenti sulla famiglia di Karin, la vittima all'interno del romanzo, sono puntuali.

Allievi della 2B:

Cristina, Thea, Thamyla, Francesco: "I genitori di Karin sono fin troppo presenti, molto severi e molto attenti al suo comportamento. Questo non è bello perché i genitori non si accorgono che la figlia ha bisogno di libertà e di essere capita. Trattandola così hanno creato in Karin insicurezza e hanno alimentato la paura di essere giudicata dagli altri compagni".

Lapo, Clarissa, Dorontina: "Il padre di Karin è un uomo sulla cinquantina, con il viso scavato e una faccia senza espressioni. È un uomo silenzioso e riservato, il suo cuore sembra fatto di ferro e la sua voce è secca e asciutta. È scontroso e minaccioso e a volte fa paura persino nella sua stessa famiglia. Il suo silenzio mette ansia e una nebbia di mistero lo circonda facendolo sembrare cattivo".

Dorontina: "Se fossi stata io la docente avrei osservato il distacco tra le due ragazze che un tempo erano grandi amiche del cuore!".

“Responsabilità è una parola grande e non vale solo per gli adulti. In questo racconto abbiamo accusato i genitori delle ragazze e i docenti di essere irresponsabili. Tuttavia anche i giovani dovrebbero mostrare un minimo di responsabilità e coscienza verso il prossimo.”

L'esperienza didattica della condivisione della lettura credo sia stata molto importante in quanto spesso, tra amici, si inizia a parlare di un libro quando si desidera condividere il proprio entusiasmo. La scelta del libro è inoltre fondamentale sul piano didattico in quanto il docente deve avere ben in chiaro quali sono gli obiettivi che vuole poter raggiungere. “La scelta è un'azione di grande valore e importanza, se consideriamo che quel libro dovrà contenere le potenzialità per la nostra conversazione: argomento, idee, linguaggio e immagini, stimoli per suscitare ricordi e così via”¹. La lettura ad alta voce conserva un fascino e una magia intensi anche per dei giovani adolescenti. Inizialmente era previsto che si leggesse a turno una parte del romanzo. Col tempo mi ha colpito il bisogno degli allievi di ascoltare la lettura da parte mia, il desiderio di lasciarsi andare all'ascolto silenzioso in un ambiente accogliente come la biblioteca, che permette a tutti di stare seduti in cerchio gli uni di fronte agli altri. La disposizione nello spazio caratterizza le relazioni e spesso le facilita. Disporre di uno spazio alternativo alla classe per realizzare certi progetti è a mio avviso importante per esercitare una comunicazione serena e fatta di confronto. “L'insegnante deve condurre una conversazione aperta e cooperativa, in cui i lettori sono messi in grado di scoprire quello che, da soli, non avrebbero mai trovato”².

Quello che abbiamo trovato mentre leggevamo non erano solo contenuti da analizzare, ma storie vissute dai singoli allievi, storie di sentimenti traditi, di solitudine, di distrazione.

Credo che gli insegnanti debbano essere preparati ad affrontare queste situazioni, non certo come psicologi, bensì in qualità di adulti che rappresentano un modello alternativo a quelli con cui i giovani si confrontano quotidianamente fuori dalla scuola. Credo, e non sono certo l'unica, che un



buon docente debba anche saper offrire uno spazio di crescita espressiva che passa attraverso esperienze alternative, per poi tornare all'acquisizione di precisi strumenti conoscitivi. In un tempo in cui ai docenti viene chiesto di tutto, penso che sia fondamentale riuscire a salvare un elemento basilare di questo lavoro: l'interazione umana. “L'insegnante si forma giorno dopo giorno una conoscenza degli alunni come “persone” e non semplicemente come individui che trascorrono alcune ore stabilite ai loro banchi. Cerca di comprendere la personalità, la capacità di apprendere, gli stili cognitivi, la motivazione, i comportamenti interpersonali e gli atteggiamenti nei confronti della scuola, che si evolvono sulla base di una serie complessa di fattori psicosociali, familiari e biologici”³. L'insegnante può crescere grazie alla cooperazione con le famiglie, stabilendo con loro un dialogo aperto e chiaro che mette al centro, non l'egocentrismo dell'adulto, bensì il mondo interiore e segreto dell'allievo. L'insegnante può imparare dall'allievo a diventare adulto, a essere presente a se stesso in modo coerente e costante, cercando nel contempo di trasmettere l'amore per la sua materia e la curiosità per la conoscenza in generale. Per trasmettere tale piacere è necessario essere in relazione con i propri allievi: questo libro mi ha concesso il privilegio di ascoltare le storie dei miei alunni, di accogliere con rispetto le loro sofferenze e i loro dubbi, di assistere allo scambio di dialoghi anche duri, di guardare delle giovani persone che imparano a confrontarsi col grande desiderio di cre-

scere, con la voglia di diventare grandi cercando di capirsi.

Non ho tralasciato nulla di quanto previsto dai programmi cantonali di insegnamento. Gli obiettivi principali sono stati raggiunti. Ho forse sbagliato a introdurre nella programmazione obiettivi umani? La scuola deve continuare a essere un luogo che forma persone, che offre conoscenza, che sa insegnare il senso della fatica per ottenere dei risultati. Per fare questo sono convinta che non si debba restare isolati nella propria aula, ma che sia invece necessario imparare a relazionarsi con i colleghi e con la direzione in maniera serena e costruttiva. La cooperazione e il desiderio di fare insieme qualcosa di utile per i nostri giovani dovrebbero animare il valore della nostra professione che rimane, a mio parere, la più bella che si possa svolgere. Troppo ottimista e idealista? Lascio concludere a Fernando Savater sull'argomento: “[...] come educatori non ci resta che l'ottimismo, così come chi fa del nuoto, per praticarlo, ha bisogno di un ambiente liquido. Chi non vuole bagnarsi, deve abbandonare il nuoto; chi prova repulsione per l'ottimismo, deve lasciar perdere l'insegnamento, senza pretendere di pensare in che cosa consiste l'educazione. [...] Con autentico pessimismo si può scrivere contro l'istruzione, ma l'ottimismo è imprescindibile per potersi dedicare... ed esercitarla. I pessimisti possono essere bravi domatori, ma non bravi maestri”⁴.

* Docente di italiano presso la Scuola media di Canobbio

Note

- 1 A. Chambers, *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*, Edizioni Sonda, 2006, pag. 84.
- 2 A. Chambers, *Op. cit.*, pag. 102.
- 3 D. Fontana, *Manuale di psicologia per gli insegnanti*, Trento, 2001.
- 4 F. Savater, *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, 1997, pag. XIX.

Festival delle lingue

di Davide Ricciardi*

Nel mese di ottobre 2007 alcuni docenti delle scuole medie di Lugano 2 e Agno decidono di organizzare un'attività di apprendimento dell'inglese un po' particolare, lanciando la prima *English Week*. Con l'appoggio degli esperti di inglese e il supporto della Direzione della SM Lugano 2 questo sogno di viene realtà e nel corso del mese di febbraio 2008 l'attività ha luogo. Essa coinvolge un discreto numero di allievi delle classi quarte di alcune sedi del Luganese.

Malgrado le grandi difficoltà finanziarie e logistiche, il successo sorprende gli stessi promotori che cominciano a riflettere sull'opportunità o meno di riproporre l'iniziativa. Prendendo spunto dalla riflessione in atto nell'ambito della Riforma 3 attorno al plurilinguismo, il gruppo promotore – ormai allargatosi alle altre materie L2 insegnate nella scuola media – si convince della necessità di abbandonare l'idea di concentrarsi unicamente sulla lingua di Shakespeare, ampliando dunque il progetto al francese ed al tedesco. Con l'appoggio dell'UIM, che stanziava 1,5 ore di monte ore cantonale, e della Divisione scuola, che sblocca un importante aiuto finanziario, si decide dunque di organizzare il primo *Festival delle lingue*, con l'obiettivo di coinvolgere tutti gli allievi di quarta media delle sedi del Luganese. Nel 2009 si svolge così tra Besso e Massagno il Festival: i ragazzi si muovono tra gli spazi delle SM Lugano 2 e Massagno, il cinema teatro Lux, il salone Cosmo e le vicine sale della parrocchia di Massagno. L'intero progetto si basa sull'idea cardine di proporre agli allievi delle attività *in lingua* di vario genere, ma se possibile sempre interattive e fuori dai normali canoni della lezione *intra muros*: si passa così dalla presentazione su Barack Obama a momenti circensi animati esclusivamente nella lingua di Goethe, per vivere poi un'ora immersi nel fantastico mondo delle fiabe senegalesi e via discorrendo.

La lingua di Shakespeare

Da alcuni anni la piccola compagnia teatrale composta da Paul Sharpe e Jane Bowie – attori e docenti di madrelingua inglese – propongono degli *English theatre in action*, che spaziano dalle fiabe alla satira britannica, dai clas-

sici alle trame di film. Quest'anno è stata la volta di James Bond e così ecco alcuni allievi direttamente coinvolti sul palco a dar manforte all'agente segreto al servizio di sua maestà. Gli stessi attori hanno poi proposto un workshop teatrale in cui i protagonisti assoluti erano i ragazzi, il tutto rigorosamente in inglese!

Il prorettore del collegio Papio, invece, ha condotto alcune classi alla scoperta del sogno di Martin Luther King prima e di Barack Obama dopo, mentre l'attaché culturale dell'ambasciata statunitense conduceva altri allievi nella realtà americana. Sul piano musicale, invece, i ragazzi hanno potuto conoscere la storia del Regno Unito attraverso le canzoni popolari *in lingua*, guidati da Chantal e Dave Norton.

La lingua di Goethe

Le attività circensi l'hanno fatta da padrone, grazie ai workshop e agli spettacoli teatrali interattivi proposti dalla signora Claudia Aldini, fondatrice e direttrice del circo Fortuna: gli allievi diventavano loro stessi artisti e giocolieri, ricevendo tutte le istruzioni in tedesco e comunicando a loro volta con i compagni nello stesso idioma. I più timidi si saranno invece trovati più a loro agio durante la proiezione del documentario *Zwischen Himmel und Erde*, scoprendo la straordinaria storia di un costruttore di ponti di origine elvetica.

La lingua della Ville Lumière

Il silenzio e l'attenzione regnavano sovrani quando il signor Mbacke narrava le fiabe tradizionali senegalesi che hanno quali protagonisti animali parlanti, mentre nessuno poteva tirarsi indietro nell'attività proposta dal professor Sonzogni, che prevedeva esercizi di interpretazione e espressione volti a migliorare le competenze comunicative in francese. Competenze poi sfruttate durante l'atelier della signora Gabi Lüthi, che attraverso la fiaba del Chat botté ha insegnato ai ragazzi a muoversi su un palcoscenico e a unire il linguaggio verbale a quello non verbale: l'obiettivo finale era poi quello di interpretare, recitando a piccoli gruppi di fronte ai compagni, un'altra fiaba tradizionale.

Anche qui ad attività teatrali e decisamente interattive si sono intercalate



conferenze sulla BD o sulla *Plongée*.

Accanto alle iniziative nelle singole lingue, gli allievi hanno poi avuto la possibilità di intervistare – vuoi in tedesco, vuoi in francese, vuoi in inglese – alcuni giocatori dell'HCAP, dell'HCL (anche femminile), del Riva Basket e della SAM Massagno.

In definitiva, il primo *Festival delle lingue* ha coinvolto la maggior parte delle sedi di scuola media del Luganese, permettendo a più di ottocento allievi di quarta media di vivere un'esperienza di plurilinguismo *extra muros*. D'altra parte proprio questo ha voluto essere lo spirito dell'intera manifestazione: permettere un approccio linguistico onnicomprensivo, non più centrato sulle competenze puramente grammaticali, bensì su una conoscenza culturale e sociale dell'area linguistica.

Si tratta ora di riflettere se e secondo quale modalità riproporre una simile iniziativa, magari aprendola a sedi di scuola media di altre zone del Cantone.

* Vicedirettore della Scuola media di Lugano-Besso

Educanet2 soffia su cinque candeline e quadruplica lo spazio disco

Dalla sua creazione cinque anni fa, educanet2, la Comunità svizzera dell'educazione, registra una crescita sostenuta. Questa piattaforma in costante evoluzione è un caso unico a livello mondiale: co-finanziata dalla Confederazione (Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia) e dai cantoni (Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione), è a disposizione gratuitamente di tutte le scuole pubbliche svizzere. Per le scuole private è a pagamento.

Attualmente educanet2 è utilizzata dal 91,7% di tutte le scuole svizzere attive su di una piattaforma online per l'apprendimento, il che corrisponde a 3'200 scuole, 343'000 allievi e 104'000 insegnanti ripartiti in 15'821 gruppi e 26'881 classi. Gli iscritti fanno registrare su educanet2 700'000 visite al mese.

educanet2 è uno strumento di lavoro sperimentato, messo a disposizione dall'Istituto svizzero dei media per la formazione e la cultura. Partecipare è semplice: un insegnante viene designato quale amministratore e si incarica di riprodurre, a livello virtuale, la struttura della scuola reale. Tutti i docenti e tutti gli allievi ricevono un conto che permette loro di identificarsi e accedere alla piattaforma. Attraverso questo conto, educanet2 mette loro a disposizione gli strumenti per comunicare e lavorare con gli altri membri della Comunità.

Lo spazio di lavoro «Istituzione» permette a tutti i membri di una scuola di comunicare nell'ambito delle classi e dei gruppi virtuali. Lo spazio di lavoro «Comunità» permette degli scambi a livello nazionale nell'ambito di gruppi per i quali l'accesso può essere pubblico o riservato.

Le funzioni principali di educanet2 disponibili attualmente: Posta elettronica, rubrica, attività, Messenger, comunicazioni, annotazioni, archivio files, Wiki, piano studi, calendario, blog, controllo dello studio, orario, inchieste, borsa dei progetti, sito internet, forum.

Per maggiori informazioni: www.educanet2.ch

arCHEostoria: momenti di vita quotidiana in epoca preistorica e storica raccontati e illustrati

“arCHEostoria” è un'opera curata dall'Associazione Archeologica Svizzera indirizzata ai docenti, agli allievi e a tutti gli interessati alla storia e all'archeologia. Essa permette di conoscere in modo divertente, variato e scientificamente corretto il passato più antico della Svizzera. L'opera, disponibile ora in versione italiana su CD-ROM, è già stata pubblicata in tedesco dalla stessa Associazione nel 2004 in formato cartaceo.

Il contenuto è suddiviso in sette capitoli che spaziano dal Paleolitico (12000 a.C.) fino all'Alto Medioevo (1000 d.C.). Ogni capitolo si compone di testi informativi, illustrazioni a colori, disegni in bianco e nero da colorare, copia dei disegni con le didascalie dei personaggi e degli oggetti raffigurati.

Essendo la documentazione destinata prioritariamente alla scuola, ogni capitolo comprende pure suggerimenti didattici e proposte di lavoro per gli insegnanti. Non mancano infine testi di lettura dal taglio narrativo che completano i contesti storici considerati.

L'intera opera può essere visionata o scaricata sul proprio computer come volume completo, per singoli capitoli o per pagina. Tutte le illustrazioni sono inoltre raggruppate in una cartella separata per un'agevole selezione.

Il CD-ROM “arCHEostoria” sarà distribuito gratuitamente a tutte le scuole del nostro Cantone; in seguito potrà essere acquistato presso il Centro didattico cantonale di Bellinzona.



«Lezioni bellinzonesi 2»

A meno di un anno dall'uscita del primo volume di «Lezioni bellinzonesi» (cfr. «Scuola ticinese» numero 288), è stata pubblicata una seconda miscelanea¹ comprendente dieci contributi di eminenti studiosi scelti tra le centinaia di conferenze registrate e conservate nella ricca fonoteca del Liceo di Bellinzona. Se la precedente raccolta era stata dedicata al compianto Dino Jauch, la presente intende a sua volta ricordare un altro insegnante prematuramente scomparso, Nicola Casella, apprezzato docente di italiano presso il Liceo di Bellinzona per oltre un trentennio. Analogo il criterio che ha dettato la scelta delle Lezioni qui riunite: se il primo volume raccoglie in prevalenza contributi che affrontano tematiche vicine alle discipline studiate e insegnate dal professor Jauch, il secondo riunisce testi attinenti alla letteratura italiana, insegnata appunto dal dedicatario. Anche in questo caso la silloge presenta al suo interno due sezioni, la prima delle quali riunisce sotto lo stesso titolo di un ciclo di conferenze organizzato nel 1981 le quattro relazioni che lo costituivano. Fatta eccezione per il contributo di Marino Berengo, che ha come oggetto un tema ottocentesco, le rimanenti nove lezioni affrontano tematiche riconducibili al periodo medievale: alle considerazioni di Aldo Menichetti relative alla poesia d'amore duecentesca, si affiancano quelle di Claudia Villa e Michelangelo Picone sulla *Divina Commedia*; l'itinerario prosegue con gli interventi di Giuseppe Billanovich e Guglielmo Gorni sul Petrarca e con le indagini condotte da Mariangela Regoliosi, Giovanni Pozzi, Marc-René Jung e Claudio Leonardi attorno ad alcuni aspetti della cultura e della letteratura del Quattrocento.

Nota

¹ «Lezioni bellinzonesi 2», a cura di Fabio Beltrami-nelli, Liceo cantonale di Bellinzona, Edizioni Casagrande, Bellinzona 2009.

Per chi non disdegna... sognare un po'

di Mirella De Paris*

Confesso che io me lo chiedo, ogni tanto: ma se la scuola (intesa come obbligo di frequenza), anziché iniziare a 6 anni iniziasse per esempio a 10, o addirittura a 12, non sarebbe per caso meglio? Lo so, è un'eresia, più che una proposta sperimentale sulla quale mettersi a (s-)ragionare, eppure...

Premessa fondamentale: HarmoS, che va in tutt'altra direzione e che non è mia competenza criticare qui, mi deve proprio scusare, perché io in questa occasione vorrei dare corda ad una fantasia che non gli assomiglia neanche un po'. Abbia pazienza.

E comunque che sia un sogno l'ho già detto nel titolo. Ecco l'idea: si propone ad un certo numero di ragazzi e ragazze (saranno i ricercatori a dire quanti) di rimanere bambini fino, appunto, ai dieci anni compiuti. Sapendo che poi, a partire da quel giorno preciso, la vita dell'infanzia spensierata lascerà il posto alla vita dura e responsabile della persona che inizia ad andare a scuola, ogni santo giorno, dalle 9 alle 12 e dalle 14 alle 16. Orari un po' ridotti, sì, già che ci siamo.

Ma non è che fino a quel momento, fino al fatidico decimo compleanno, il cervello di queste piccole creature sarà rimasto fermo, racchiuso inerte dentro la propria scatola cranica, senza assorbire informazioni e forme di educazione di ogni genere e stimoli per pensare, per capire, per porsi domande o per alimentare senza costrizioni la propria intelligenza e la propria fortissima voglia di imparare. Non è che sarà vietata una funzione educativa importante alla società intera, quella "non scolastica" che vede come attori nonni, genitori, vicini di casa, monitori sportivi o animatori scout, programmi televisivi o multimediali, e persino nuovi modelli di playstation... Si insegnerà a questi ragazzini senza mai smettere, ma con leggerezza, nell'assoluta normalità dello scorrere delle cose quotidiane, e senza codificare in programmi e tempi e obiettivi. Si insegnerà di tutto e

sarà un'educazione "scolastica" ma fuori dall'istituzione scuola, senza verifiche né note. Si apprenderanno cose d'ogni genere, anche a leggere, come gioco, anche a scrivere, come gioco, si andranno a visitare città e mostre, e laghi e ghiacciai, e poi si sensibilizzerà, sempre senza l'obbligo di prendere appunti, sui problemi dell'ecologia, sui disastri ambientali, si parlerà della politica e dell'economia e della musica, e si proverà a ragionare con questi futuri uomini e queste future donne su ciò che è "etico" e ciò che non lo è. E si giocherà tanto, tantissimo.

Certo, io qui già me li immagino i papà e le mamme in allarme, non tanto per l'eresia pedagogica in sé, quanto piuttosto per il fatto che non saprebbero poi a chi lasciare, e come suggerire che siano intrattenuti e contenuti giorno per giorno, questi bambini pieni di energia, da quando aprono gli occhi il mattino a quando arriva finalmente l'ora della storia per la buonanotte. Mi dispiace, non ci ho ancora pensato, dunque non saprei suggerire soluzioni.

Ma non escluderei che da questo problema di sorveglianza-intrattenimento educativo possa nascere persino una nuova figura professionale: quella dell'animatore dell'età prescolare (si dirà "ah ma sì, io me li ricordo, un tempo erano i maestri delle elementari!"). Intanto pensiamo piuttosto a cosa succederà dopo, alla fine dell'età della spensieratezza, pensiamo a quando la scuola inizierà davvero, con tanta, tantissima motivazione nel frattempo accumulata, lo zainetto in spalla, il banco fisso, i compagni che diventeranno amici e complici, ma altri saranno i piccoli ruffiani e i primi della classe. E, fra tutto questo, si farà l'esperienza straordinaria, bellissima, dell'avere un proprio insegnante a disposizione, che saprà trasmettere con amore e stimolante passione in due anni il sapere e le competenze che "un tempo" venivano dati in cinque.

L'ho premesso, è un'eresia, ma potrebbe

avere un suo fascino, no? Forse perché io una grande fortuna simile l'ho sperimentata davvero. Vera e concreta. Non ero piccola come i bambini di cui ho appena parlato, ma il genere di utopia è forse molto simile. Mi era accaduto, attorno ai trent'anni, mentre lavoravo a tempo pieno, di conoscere un insegnante (in realtà Luciano Di Pietra è sociologo, ma con la passione dell'insegnamento – gratuito per giunta – che esercitava durante il proprio tempo libero) con un'idea della pedagogia che è sicuramente la sintesi di tutte le migliori scuole. In quegli anni lui si era messo in testa di vincere le sfide più improbabili, e le vinceva davvero, perché in quattro mesi sapeva portare a termine un programma scolastico di cinque anni, preparava gli allievi della sua scuola, (che chiamava scuoletta) all'esame privatista di maturità, a Milano. Insegnava in maniera divina, più che insegnare lui raccontava l'insegnamento, collegava i fatti alle nozioni, gli aneddoti ai dati storici, conosceva l'arte meravigliosa del permettere di memorizzare con partecipazione appassionata. Per noi ascoltare le sue lezioni era come passeggiare, si passeggiava con i personaggi della letteratura e della storia, con quelli della filosofia e quelli dell'arte. E non avevamo nemmeno i banchi, ci si sedeva dove capitava, vicino a lui. Ma questa è un'altra storia, andrebbe raccontata per intero, un giorno.

Per ora devo accontentarmi di riprendere il filo del mio sogno descritto sopra, e chiuderlo qui, un po' sospeso fra l'assurdo e il "chissà un giorno". E vedere se qualche bambino di 10 anni circa, figlio di insegnante, per caso sbircia sull'ultima pagina di questo giornale che trova in giro per casa, e prende il telefono e mi chiama per dirmi "ma lo sai che hai ragione?" Eh sì, lo so!

* Giornalista RSI

Zutreffendes durchkreuzen – Marquer ce qui convient – Porre una crocetta secondo il caso					G.A.B. CH-6501 Bellinzona	
Weggezogen: Nachsendefrist abgelaufen	Adresse ungenügend	Unbekannt	Abgereist ohne Adresseangabe	Gestorben		
A démenagé: Délai de réexpédition expiré	Adresse insuffisante	Inconnu	Parti sans laisser d'adresse	Décédé		
Traslocato: Termine di rispedizione scaduto	Indirizzo Insufficiente	Sconosciuto	Partito senza lasciare indirizzo	Deceduto	P.P./Journal CH-6501 Bellinzona	

Direttore responsabile: Diego Erba
Redazione: Cristiana Lavio
Comitato di redazione:
Leandro Martinoni, Leonia Menegalli,
Giorgio Merzaghi, Luca Pedrini,
Kathya Tamagni Bernasconi,
Renato Vago.

Segreteria e pubblicità:
Sara Giamboni
Divisione della scuola
Viale Portone 12, 6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11/13
fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico:
Variante SA, Bellinzona
www.variante.ch
Stampa e impaginazione:
Salvioni arti grafiche
Bellinzona
www.salvioni.ch

Esce 6 volte all'anno.

Tasse:
abbonamento annuale fr. 20.–
fascicolo singolo fr. 4.–