

2 **La comunità scolastica ha un nuovo attore: l'educatore** di Francesco Vanetta

2 **Teoria e pratica didattica: alla base della formazione dei docenti** di Simone Fornara

7 **Il laboratorio di scrittura: un momento ad alta valenza formativa** del Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media

9 **Il laboratorio di scienze naturali a classi dimezzate: un primo bilancio** di Michele Bernasconi, Urs Kocher e Paolo Lubini

10 **A proposito della revisione parziale dell'Ordinanza/Regolamento concernenti il riconoscimento degli attestati liceali di maturità** di Renato Vago

12 **Visitare Auschwitz oggi. Viaggio studio di un gruppo di docenti per iniziativa del DECS e della "Stiftung Erziehung zur Toleranz"** di Zurigo di Gianni Tavarini

15 **Alex et Zoé et compagnie è entrato nelle classi di scuola elementare: spunti di riflessione partendo da alcuni dati di ricerca** di Kathy Tamagni Bernasconi

20 **Una fatica altamente educativa. Breve diario tratto dall'esperienza teatrale dedicata alla figura di Stefano Franscini** di Daniele Dell'Agnola e Samantha Rinaldi

23 **Educazione alla cittadinanza: come nasce una legge** di Guido Codoni e Gianni Heissel

**Recensioni:**

27 Ornella Manzocchi: Mariapia Borgnini, «Facciamo finta che non siamo noi? Storie di adolescenti e di desideri esplicitati anche per vie traverse».

29 Maria Luisa Delcò: Ketty Fusco, «La bambina e le bombe. Assaggi di vita e racconti».

31 **Comunicati, informazioni e cronaca**

32 **L'opinione di...** Scuola invasa da pubblicità più o meno occulta? di Ignazio Bonoli

282

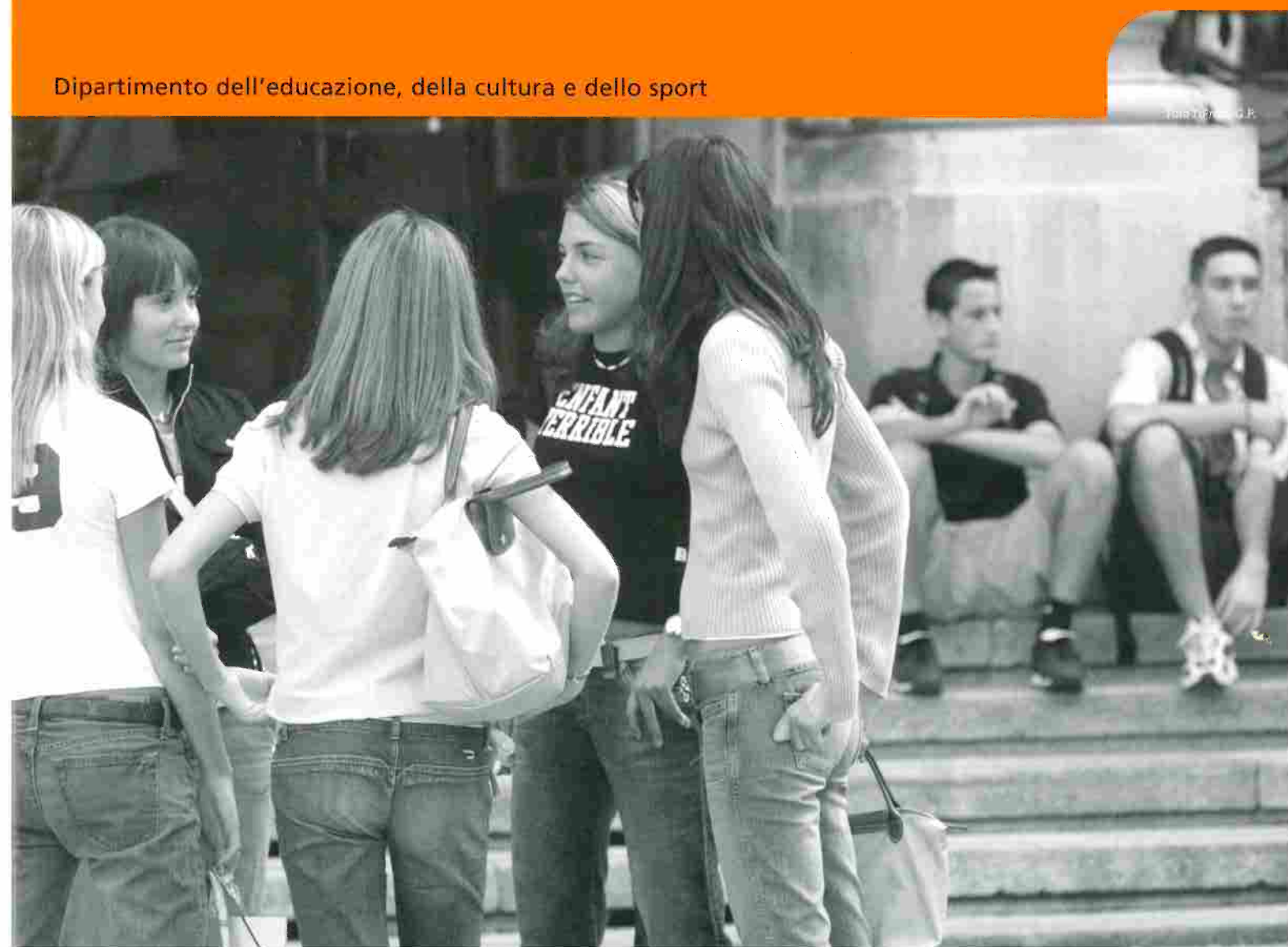
Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXVI – Serie III

Settembre-Ottobre 2007

# Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport





# Teoria e pratica didattica: alla base della formazione dei docenti

di Simone Fornara\*

**Ancora troppo spesso, gli studenti che si avviano verso la formazione di docenti avvertono teoria e pratica didattica come due realtà distanti tra loro, quasi in opposizione l'una con l'altra. Per questo è necessario insistere sulla complementarità di questi due aspetti, i quali,**

**nella professione del docente, esistono solo l'uno in funzione dell'altro. Non si tratta, dunque, dei due termini di un'opposizione, ma di due elementi egualmente indispensabili nella programmazione di un curriculum di studio volto a creare la figura del nuovo docente.**

## I termini di un'antica dicotomia

Se si considerano teoria e pratica dal punto di vista della tradizione filosofica, appare pienamente comprensibile che tra i due termini si instauri una relazione di contrasto e opposizione: nell'accezione più antica del termine, a partire da Aristotele, infatti, la *teoria* coincide con la vita contemplativa e con la pura speculazione, opponendosi per questo alla *pratica*, che è invece un'attività non disinteressata, che risponde a un fine concreto. Un'altra accezione identifica la teoria con una condizione ideale, ipotetica, che può anche non avere un riscontro perfetto nella realtà (cioè nella pratica)<sup>1</sup>. A partire da questo significato anche il senso comune sembra aver elaborato questa opposizione, come testimonia in modo eloquente la frase "in teoria dovrebbe essere così, ma in pratica...", che più o meno tutti abbiamo sentito, se non pronunciato, almeno una volta

nella vita. La scienza, invece, si muove in un'altra direzione, arrivando a considerare la pratica come una fase indispensabile alla completezza e alla verifica di una teoria attendibile: in questo senso, una teoria scientifica deve prevedere al suo interno una parte costruita su ipotesi e un'altra che consenta la conferma delle ipotesi attraverso esperimenti pratici<sup>2</sup>. Quest'ultima accezione risolve l'opposizione tra i due termini, considerandoli entrambi indispensabili e inscindibili l'uno dall'altro. Essa, inoltre, ci offre una pista assai utile per affrontare il problema dal punto di vista dell'insegnamento, un settore nel quale non esiste teoria senza pratica e non esiste pratica senza teoria.

## Quando teoria e pratica non collimano

Un luogo comune da sfatare è credere che la teoria, quando non coincide

con la pratica, non serve a nulla. Si tratta di un legittimo dubbio che assale gli studenti alle prese con le prime esperienze pratiche di insegnamento. Non è facile, e costa grande fatica, riuscire a mettere a frutto gli insegnamenti teorici ricevuti nel percorso di formazione, quando si tratta di attuarli nella pratica didattica scolastica. È un nodo fondamentale per poter diventare dei buoni docenti, e per questo crea dubbi e paure in chi non ha ancora maturato la sufficiente esperienza. Il docente inesperto, o l'allievo che sta per diventare tale, si trova di fronte a una serie di fattori da tenere sotto controllo che può creare comprensibilmente apprensioni e incertezze: il contesto della classe, l'impatto con un ambiente non ancora conosciuto, le singole personalità degli allievi, le loro reazioni, i momenti di confusione e le cadute di attenzione, i contenuti disciplinari da

## La comunità scolastica ha un nuovo attore: l'educatore

di Francesco Vanetta\*

In un periodo come quello attuale dominato dall'incertezza e dalla mancanza di solidi valori di riferimento, tutti ci troviamo concordi perlomeno nel riconoscere che l'adolescenza – confrontata con uno dei momenti più importanti e delicati nella formazione della persona – è profondamente mutata. Ne consegue che famiglia e scuola devono

affrontare nuovi compiti, nuove esigenze, nuove responsabilità. Ancora recentemente in occasione di un convegno di studio i partecipanti si sono trovati concordi nell'affermare che "gli allievi, i loro comportamenti in generale e le loro richieste di aiuto sono notevolmente cambiate". L'istituzione educativa scuola si è vista costretta a modificare progressivamente la sua organizzazione e le sue pratiche d'insegnamento per cercare di rispondere nel modo più adeguato a queste nuove esigenze. Il processo, ancora in corso, si è subito dimostrato molto complesso e delicato. In effetti, se in passato determinate forme di disadattamento erano sostanzialmente "generate" dalla scuola stessa, oggi ci si confronta con forme di disagio giovanile che trovano la loro origine prima ancora che in ambito scolastico, in quello familiare e sociale. Se poi aggiungiamo che la scuola si trova ad operare in netta controtendenza rispetto all'idea veicolata oggi dalla nostra società del "tutto in fretta, subito e senza fatica", ben si comprendono le difficoltà insite in questa nuova sfida educativa. Ne consegue che la soluzione non può essere affidata a semplici e puntuali misure d'intervento, ma è il sistema stesso che deve evolvere e cambiare per rispondere a questi molteplici e soprattutto nuovi bisogni. Ed è proprio partendo da



richiamare alla mente, il percorso didattico che è stato programmato con attenzione ma che è necessario ricordare e adattare alla realtà contingente, e tanto altro ancora. Naturale, dunque, che si crei qualche perplessità quando sembra che le nozioni teoriche non diano un aiuto immediato nel risolvere i problemi pratici che costellano l'ora di lezione, con tutti i suoi imprevisti e le sue molteplici variabili. È dunque indispensabile far capire ai futuri docenti che si studia la teoria per poter affrontare la pratica, per avere a disposizione tutti gli strumenti che permettono di affrontare qualsiasi situazione contingente con piena consapevolezza e senza timore. La teoria, in questo senso, è il punto di partenza, è la base sulla quale costruire la propria attitudine a un mestiere complesso e affascinante quale è quello del docente. E va combattuta anche l'idea che gli esempi di attività didattiche concrete proposti dai formatori siano limitati e insufficienti a esaurire l'ampio spettro delle possibilità che si verificano a scuola: si tratta, infatti, di attività esemplificative, che non vogliono e non possono coprire l'intero campo del possibile. Si tratta di spunti che servono per vedere come si può tradurre in pratica la teo-

ria; e se quest'ultima viene costruita in modo solido e duraturo, sarà poi più facile creare autonomamente nuove soluzioni didattiche per ogni occasione e argomento. È su questo punto che vanno concentrati gli sforzi dei formatori, senza paura di insistere troppo anche nei momenti preliminari che precedono l'inizio dei singoli corsi, se non dell'intero percorso di formazione: gli aspiranti docenti devono aver chiaro sin da subito che studieranno la teoria per poter sostenere la pratica, e che la padronanza di entrambi questi elementi è imprescindibile per svolgere al meglio il loro mestiere.

### **Teoria e pratica nella Formazione di base**

Il sistema adottato dalla Formazione di base dell'Alta scuola pedagogica contiene in sé tutti gli elementi indispensabili per superare l'apparente dicotomia e per fornire agli studenti i mezzi necessari per non cadere nel luogo comune dell'inutilità della teoria quando questa non coincide con la pratica. Si tratta della distinzione tra moduli teorici (i cosiddetti MET, acronimo di Modulo Epistemologico Teorico) e moduli applicativi (i cosiddetti MiA, acronimo di Modulo interdisci-

plinare di Applicazione), cui si affiancano i periodi di pratica professionale trascorsi nelle scuole elementari e dell'infanzia per maturare esperienze dirette di insegnamento, prima dell'immissione definitiva e autonoma nel mondo della scuola. I MET hanno lo scopo di fornire tutte le basi teoriche necessarie relative alle singole discipline, mentre i MiA approfondiscono alcuni dei contenuti teorici fornendo esempi di applicazioni pratiche che conducono all'apprendimento della teoria stessa. I periodi di pratica professionale sono poi la prova diretta, sul campo, del livello di preparazione raggiunto dall'allievo-maestro, della sua attitudine concreta all'insegnamento, e della sua capacità di adattarsi alle situazioni reali che la scuola offre ogni giorno. Ovviamente, gli esempi applicativi forniti dai MiA non possono esaurire la casistica completa di attività che è possibile svolgere a scuola, né è questa la loro funzione precipua. Essi rappresentano l'anello che unisce la teoria alla pratica, dimostrando come quest'ultima tragga linfa vitale dalla prima.

I MiA offrono anche la possibilità di preparare le attività che verranno svolte durante i periodi di pratica professionale, e possono prevedere al

questa analisi della situazione che la scuola media ha varato e progressivamente introdotto un progetto complessivo di riforma (la Riforma 3), ha elaborato un nuovo Piano di formazione e ha adottato una serie di misure finalizzate ad affrontare le "situazioni ingestibili".

In questi ultimi mesi si è sovente discusso di "casi difficili", di violenza a scuola, di bullismo: sono effettivamente alcuni dei comportamenti che si possono ritrovare nell'adolescente di oggi ma è d'obbligo precisare che, fortunatamente, si tratta di un numero limitato di casi. In ambito educativo le misure e gli interventi devono situarsi a più livelli ed essere interdipendenti, tenendo in debita considerazione l'allievo, il gruppo classe, l'istituto scolastico e l'istituzione. Da questo punto di vista l'anno scolastico in corso è stato caratterizzato dall'avvio di una sperimentazione, promossa in questa prima fase in tre istituti scolastici, che si prefigge di inserire una nuova figura professionale nella comunità scolastica, quella dell'educatore. Si tratta di una misura aggiuntiva, integrata a quelle già introdotte dal DECS a decorrere dall'anno scolastico 2002-2003, destinate a gestire e a contenere i cosiddetti "casi difficili". Il dispositivo sperimentale è stato ideato traendo lo spunto dalle esperienze condotte negli istituti in questi

ultimi anni. L'intenzione è quella di creare nelle tre sedi coinvolte uno spazio (definito zona cuscinetto) nel quale possono essere collocati per un determinato periodo (a tempo completo o parziale) gli allievi che si trovano in piena rottura con la scuola: in questo modo dovrebbero beneficiare di una certa distanza fisica e psicologica dalle situazioni particolarmente stressanti. L'auspicio è che questa modalità di presa a carico nonché la presenza all'interno della scuola di un operatore che dispone di qualifiche professionali ed esperienze diverse possano contribuire a fornire risposte adeguate alle diverse forme di disagio. Evidentemente l'educatore farà parte a pieno titolo della comunità scolastica e in questa veste sarà tenuto a collaborare e interagire con tutti gli operatori attivi nell'istituto, con la direzione e con le famiglie. Certo non avrebbe nessun senso interpretare e valutare questa sperimentazione come la sola risposta che la scuola intende fornire. Se così fosse, il fallimento sarebbe praticamente certo. Un intervento educativo e la gestione di determinate situazioni sono possibili solo ed unicamente se il progetto è fatto proprio e condiviso da tutto l'istituto e dalle sue componenti.

*\* Direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio*



loro interno delle uscite nelle classi per testare le soluzioni didattiche trovate durante le ore di lezione. A questo proposito, un'altra obiezione che capita di sentire dagli studenti al termine dei MiA è il presunto carattere fittizio delle uscite nelle classi, che essi sentono ancora come realtà distanti dalla propria persona, perché gestite da un altro docente (il docente di pratica professionale) e troppo brevi per poter fornire indicazioni utili (al contrario dei più prolungati periodi di pratica). È un'idea che deve essere combattuta, perché si basa su una concezione delle uscite non appropriata: il loro fine non è quello di riprodurre la condizione di chi deve gestire completamente la classe, ma di poter saggiare l'ambiente scolastico, di avvicinarsi ad esso per sperimentare brevissimi percorsi didattici o singole attività finalizzate alla presa di contatto con gli alunni e con la loro sete di apprendere, con le prime difficoltà e con i primi imprevisti, sempre sotto l'occhio vigile dei formatori.

### Teoria e pratica nella Formazione pedagogica

Diverso, e per certi versi più problematico, è il caso della Formazione pedagogica, rivolta agli insegnanti delle scuole medie e delle medie superiori. La diversità di fondo sta nel percorso di studi seguito da chi si presenta per ottenere l'abilitazione all'insegnamento in questi settori scolastici, rispetto a chi inizia il percorso che lo porterà a diventare maestro di scuola elementare. Gli iscritti alla Formazione pedagogica, infatti, recano in dote un titolo di laurea, o comunque provengono da un curriculum di studi più lungo e consistente. È una situazione analoga a quella che si presenta nella Scuola Interateneo di Specializzazione italiana, aperta ai laureati che intendono abilitarsi all'insegnamento nelle scuole medie e medie superiori. Questa condizione di partenza favorisce l'instaurarsi di un atteggiamento che a volte sfiora l'ostilità nei confronti di una formazione teorica che si ritiene già acquisita durante il cammino universitario, e che pertanto viene avvertita come inutile e superflua. In realtà, se la Formazione pedagogica viene considerata nel modo più adeguato, non è così.



Foto TiPress/R.A.

Il compito dei formatori è il punto chiave che deve portare a un cambiamento nella mentalità degli abilitandi, affinché quest'opinione diffusa lasci il posto a una nuova fiducia in un percorso di formazione che deve completare e arricchire quello già svolto negli anni accademici. Uno dei caratteri dell'attuale – ma anche della precedente – formazione universitaria è il prevalere degli aspetti teorici, che lasciano poco spazio agli ambiti di applicazione. Non si tratta di un limite, ma di un carattere costitutivo di questa fase del curriculum di studi che, per questo, da sola non può essere sufficiente per formare un insegnante in modo completo e definitivo. È a questo punto che si inserisce la Formazione pedagogica, che acquisisce senso solo se viene vista come il necessario completamento del curriculum precedente, come il *trait d'union* tra cammino di studio e attività lavorativa nella scuola. In questo senso, le indicazioni teoriche suggerite dai formatori devono essere pensate come il filo rosso che cuce insieme il bagaglio teorico universitario alla realtà concreta della classe scolastica che i nuovi docenti sperimenteranno di lì a poco. Non un prolungamento ridondante degli anni universitari, dunque,

ma una sua indispensabile estensione che colleghi due fasi del proprio percorso personale altrimenti ancora troppo distaccate l'una dall'altra. Appare quindi di assoluta importanza pensare i corsi della Formazione pedagogica in modo tale che in essi si realizzi quella sintesi di teoria e pratica che metta nelle mani degli abilitandi strumenti nuovi e utili per il loro futuro nella scuola: un'ottima soluzione, ad esempio, è quella di coinvolgerli nella raccolta dei dati, che può essere, nel caso della didattica dell'italiano, la raccolta di elaborati prodotti da studenti di scuola media o di scuola superiore, finalizzata all'analisi durante le ore di lezione alla luce delle indicazioni teoriche fornite dai formatori. Si crea, così, un terreno favorevole al consolidamento di un'opinione più positiva e alla parallela e progressiva scomparsa dell'ostilità iniziale, in quanto si arricchisce il curriculum degli abilitandi con un'esperienza diversa da quella maturata in ambiente universitario, che non viene più avvertita come ridondante e inutile. Inoltre, si favorisce nello stesso tempo la maturazione di una mentalità più disposta alla ricerca, di cui la raccolta dei dati è la base indispensabile, alla quale generalmente i nuovi





Foto TlPress/S.G.

docenti non sono abituati, perché la ritengono di competenza altrui (ricercatori universitari, studiosi, esperti). Ancora nel caso della didattica dell'italiano – ma è solo un esempio facilmente estendibile a molti altri settori disciplinari – si pensi a quale profitto possa avere la correzione, guidata dal formatore, di scritti realmente prodotti da allievi delle scuole ticinesi, al fine di mettere in luce quali sono le caratteristiche dell'italiano da loro usato nella comunicazione quotidiana: la teoria, cioè la conoscenza della lingua italiana e delle sue tendenze attuali, è la base per interpretare l'uso concreto che ne fanno gli studenti, e dunque per progettare i necessari interventi volti a migliorare la capacità di esprimersi in modo appropriato ed efficace dal punto di vista comunicativo. Attività di questo tipo sono anche alla base di alcuni dei laboratori di italiano che fanno parte dell'offerta formativa della Scuola Interateneo di Specializzazione italiana.

### **Teoria e pratica nella Formazione continua**

Altro caso particolare è il settore dell'aggiornamento, cioè della Formazione continua, solo in parte assimilabile a quello della Formazione pedagogica,

almeno in quanto gli interessati possiedono già un bagaglio di conoscenze teoriche che dovrebbe essere solido e in più arricchito dall'esperienza pratica maturata sul campo. Anche in questo caso, dunque, può sorgere il legittimo dubbio circa l'utilità di frequentare corsi che potrebbero non aggiungere molto a ciò che già è conosciuto e più volte sperimentato in classe. In questo caso il nodo fondamentale sta nella proposta che i formatori e i responsabili dei singoli corsi di aggiornamento riescono a effettuare, che deve avere caratteristiche ben visibili di novità, interesse, efficacia e utilità. E, di nuovo, il punto cruciale è il connubio tra teoria e pratica, che deve dar luogo a soluzioni nuove e non ripetitive, perché il docente che ha voglia di aggiornarsi è quello che ha capito che questi due fattori, visti come due realtà inscindibili l'una dall'altra, sono fondamentali per la sua crescita continua, per il suo progredire verso una dimensione professionale sempre più completa ed efficiente, capace di mantenersi in costante movimento e di non sedersi sui risultati ottenuti. In questo senso, aggiornamento e ricerca didattica vanno di pari passo: il docente che si iscrive a un corso della Formazione continua

sa, o dovrebbe sapere, che la teoria si nutre della ricerca e della sperimentazione in campo didattico, e che nuovi spunti o nuove direzioni fornite dai formatori possono davvero rivelarsi fondamentali per migliorare concretamente la propria attività di docente. Lo scopo della Formazione continua dovrebbe quindi essere la costante offerta di spunti concreti di ricerca didattica e di sperimentazione, di esempi di applicazioni didattiche che siano sorretti e accompagnati dalle nuove acquisizioni della ricerca, che sono fatalmente costituite da aspetti teorici e da risvolti pratici. È giusto quindi pretendere che i corsi di aggiornamento non siano fatti di sola teoria, che rischierebbe di diventare fine a se stessa, ma che prevedano la possibilità di mettere in pratica nelle classi dei singoli docenti le attività suggerite, per verificarne l'efficacia e per eventualmente tornare ad arricchire la teoria con nuovi spunti e nuove precisazioni, dando luogo a un dialogo tra le due dimensioni (teorica e pratica), che è uno dei migliori metodi per creare nuove conoscenze e per mantenersi "vivi" dal punto di vista del reale aggiornamento personale. Secondo questa concezione, i corsi di aggiornamento vanno visti come un'occasione per collaborare insieme – formatori responsabili e docenti – alla costruzione di un nuovo sapere didattico-pedagogico, fatto di teoria e pratica.

### **Tradurre la teoria in pratica e pensare la pratica con la teoria**

Una dimostrazione per assurdo potrebbe spiegare efficacemente come sia indispensabile pensare a teoria e pratica come due elementi strettamente legati l'uno con l'altro. Se ipotizzassimo di mandare in una classe di una scuola ticinese un docente che avesse ricevuto una formazione esclusivamente pratica, potremmo verosimilmente immaginare uno scenario di questo tipo: il docente si troverebbe inizialmente a suo agio, giovandosi nelle sue prime settimane di lavoro del bagaglio di esperienze pratiche accumulato negli anni formativi. Riuscirebbe a somministrare agli allievi attività "preconfezionate" e sicuramente utili, efficaci almeno fino a un certo punto. Ed è



proprio su questo "certo punto" che bisogna andare più a fondo. È assai probabile, infatti, che questo ipotetico docente si trovi in difficoltà all'emergere di ostacoli non previsti dalle attività preconfezionate, perché non sa in quale modo essi possano essere spiegati e interpretati a livello teorico. L'attività subirebbe dunque un brusco arresto, finendo per essere magari anche abbandonata e, di conseguenza, rivelandosi non solo inutile per gli allievi, ma anche potenzialmente dannosa. Il docente, infatti, è in grado di affrontare gli imprevisti solo se è parallelamente in grado di riflettere in modo attivo su ciò che sta facendo, sulle reazioni degli studenti, sulle prospettive e sulle alternative che la materia di cui sta trattando può offrire. Ma tutto ciò, è ovvio, si verifica solo ed esclusivamente quando il docente ha alle spalle una solida e ampia preparazione teorica. La teoria, in altre parole, mette a disposizione del docente tutto ciò che è necessario per interpretare la realtà, per adeguarsi ad essa, ed eventualmente per intervenire apportando correttivi e migliorie ai risvolti pratici. E anche qualora non emergessero ostacoli a compromettere lo svolgimento di un'attività, il docente con una preparazione meramente pratica finirebbe con ogni probabilità per riproporre all'infinito gli stessi percorsi didattici, con minime variazioni, senza problematizzarli e migliorarli nel corso del tempo, divenendo infine ripetitivo e statico, dal punto di vista delle proprie conoscenze e della consapevolezza della complessità del proprio ruolo.

Tradurre la teoria in pratica significa dunque saper instaurare un dialogo proficuo tra i due termini: dalla teoria alla pratica e dalla pratica alla teoria, e di nuovo alla pratica, per tornare ancora alla teoria, in un moto incessante di confronto e di scambio continuo. Un dialogo che, nel momento stesso del suo svolgersi, crea nuove conoscenze e modifica le teorie immagazzinate in anni di studio, adeguandole ai casi concreti e aumentando la capacità di interpretare la realtà. Il lavoro del docente non si risolve in un compito meccanico, sempre uguale a se stesso come un'operazione matematica, ma richiede un continuo sforzo di riflessione e di

elaborazione delle conoscenze acquisite giorno per giorno, che vanno sistemate a livello teorico e di nuovo messe in pratica nell'attività didattica quotidiana. Solo così il docente diventa un attivo costruttore di sapere, e non un semplice trasmettitore passivo di conoscenze. È lo stesso principio che noi docenti di didattica dell'italiano proponiamo agli studenti quando parliamo dei processi di scrittura: vi è chi scrive secondo un modello più semplice, scaricando la memoria e "dicendo tutto ciò che sa", seguendo il percorso tipico dello scrittore inesperto, e vi è chi scrive considerando la scrittura come un problema complesso, da organizzare e pianificare, dunque "trasformando ciò che sa"<sup>3</sup>. Allo stesso modo al docente si pone una scelta: egli può decidere di semplicemente trasmettere le sue conoscenze ai suoi allievi, oppure può decidere che è meglio aiutarli a trasformare le loro conoscenze, perché si rende conto che solo nella fase di trasformazione l'allievo impara davvero a pensare, anche se questa seconda alternativa è più difficile e costa molta più fatica, sia al docente, sia agli allievi. Proprio per ciò, per aiutarli in questo difficile compito, è assolutamente indispensabile che il docente abbia alle spalle una solida preparazione teorica, che è il primo passo per una riflessione critica sulla propria attività di insegnamento non limitata alla somministrazione asettica di attività pratiche anche esemplari. È la preparazione teorica che lo mette nelle condizioni di prevedere ciò che a livello pratico può accadere e di intervenire di conseguenza, senza rischiare di arrestarsi ai primi imprevisti. È su questo punto che vanno concentrati gli sforzi di chi si occupa della formazione dei futuri docenti, per contribuire a dissipare definitivamente quello scetticismo che è così tipico di chi si pone sull'affascinante percorso dell'insegnamento, di chi è assetato di pratica ma ancora troppo digiuno di teoria.

\* Docente di didattica dell'italiano presso l'Alta scuola pedagogica e presso la Scuola Interateneo di Specializzazione del Piemonte



Foto TlPress/G.P.

## Note

1 Si vedano i vari significati del lemma *teoria* nel *Dizionario di filosofia* di Nicola Abbagnano, Torino, Utet-TEA, 1993, pp. 870-872.

2 Diversa è ovviamente l'accezione del termine *teoria* che coincide con la scienza pura, che considera solo gli aspetti teorici e non le relative applicazioni.

3 Il riferimento è alla teoria di Bereiter e Scardamalia, che descrive due modelli di scrittura, quello del "dire ciò che si sa" – *knowledge telling* – e quello del "trasformare ciò che si sa" – *knowledge transforming* – (cfr. C. Bereiter e M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*. Introduzione e traduzione a cura di Dario Corno, Firenze, La Nuova Italia, 1995).



# Il laboratorio di scrittura: un momento ad alta valenza formativa

del Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media\*

**Durante l'anno scolastico 2006-2007 è stato istituzionalizzato in tutte le sedi di scuola media del Cantone il laboratorio di scrittura in IV. Il nuovo assetto curricolare per questa classe**

Le ragioni che hanno portato all'introduzione di questa nuova modalità di lavoro vanno viste alla luce delle riflessioni che, da tempo e da più parti, sono state fatte sulla necessità di migliorare le competenze linguistiche dei ragazzi al termine della scolarità obbligatoria. L'introduzione del laboratorio – che si affianca all'ora in più in III introdotta a partire dall'anno scolastico 2005/2006 – è un segnale importante, da parte dell'autorità scolastica, di consapevolezza del problema e di risposta alle richieste di potenziamento della lingua italiana fatte a più riprese da insegnanti e esperti<sup>1</sup>.

Il Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano ha seguito con particolare attenzione, durante lo scorso anno scolastico, l'esperienza svolta, sia promuovendo una serie di visite durante le ore di laboratorio in IV, sia organizzando delle riunioni con i docenti di IV di più sedi, limitrofe pur se di comprensori diversi, in modo da favorire lo scambio di impressioni e di esperienze. Questo per poter giungere a una seria valutazione dell'esperienza e per poter avere, nella misura del possibile, un giudizio generale e condiviso su quanto fatto in quest'ambito nei diversi istituti scolastici. Dalle visite, dalle riunioni e dai diversi consuntivi consegnati dai docenti è emerso un giudizio complessivamente molto positivo sull'esperienza svolta.

Riportiamo qui di seguito, in termini sintetici, gli aspetti più rilevanti emersi da questo primo anno di esperienza, aspetti che toccano in particolare le nuove condizioni di lavoro, la programmazione e la realizzazione delle indicazioni operative, anche per quanto attiene al rapporto tra le due ore di laboratorio e le quattro a classe intera, e la nuova dimensione pedagogico-didattica.

## Condizioni operative<sup>2</sup>

Le condizioni operative si sono rivelate molto buone sia ai fini della differenziazione sia a quelli dell'individualizzazione del lavoro. Particolarmente funzionali a questo aspetto sono state la possibilità di lavorare con effettivi ridotti e l'opportunità di dare continuità alle conoscenze acquisite durante le ore di attività con la classe intera.

I gruppi eterogenei sono stati generalmente apprezzati e solo in pochi casi vi sono stati minimi spostamenti, motivati, sostanzialmente, dall'esigenza di garantire un maggior equilibrio all'interno dei gruppi.

L'indicazione di affidare allo stesso docente le ore con la classe intera e le ore di laboratorio ha trovato, nella pratica didattica, una sostanziale adesione da parte di tutti i docenti coinvolti.

In diverse sedi, laddove uno dei due gruppi di laboratorio si è trovato in condizioni di lavoro poco favorevoli (ad esempio il venerdì pomeriggio), si è proceduto a una rotazione delle mezze classi a fine primo semestre. Una modalità, questa, molto opportuna a nostro parere, che sarebbe senz'altro da generalizzare, per mantenere un'equità di trattamento e una maggiore funzionalità.

**prevede sei ore di italiano, assegnate al docente titolare, articolate in due momenti: quattro ore con la classe intera e due ore di laboratorio a metà classe.**



## Programmazione e realizzazione

I docenti hanno generalmente lavorato basandosi sulle indicazioni operative contenute nel documento programmatico elaborato dagli esperti<sup>3</sup>, facendo pratica continua di scrittura con gli allievi soprattutto su testi espositivi e argomentativi, non tralasciando tuttavia l'esercizio di scritture funzionali alla vita pratica, come la redazione di lettere ufficiali, o ad obiettivi di carattere curricolare, come l'elaborazione di schede tematiche o di testi di sintesi.

Alcuni docenti sono stati invitati a limitare le attività di scrittura creativa. Esse, infatti, pur andando incontro ai desideri degli allievi, non sono strettamente finalizzate alla realizzazione degli obiettivi contenuti nel Piano di formazione, più mirati a potenziare le finalità che la scrittura trova nella vita reale e a sviluppare le diverse competenze che entrano in gioco al momento della produzione di un testo scritto.

## Rapporto laboratorio / tronco comune

Le difficoltà manifestate da alcuni docenti nel coordinare, come da noi auspicato, il lavoro con la classe intera e l'attività nel laboratorio, non intaccano la bontà di questo obiettivo, che andrebbe perseguito ogni qualvolta ciò sia possibile. Il momento di lavoro con la classe intera può infatti ritenersi, per diversi aspetti, come propedeutico a quello nel laboratorio, quale momento privilegiato per l'esercitazione pratica di elementi presenti del programma, dove la pratica costante della scrittura diventa centro unificante del saper-fare linguistico dell'allievo.



### Nuova dimensione pedagogico-didattica

Come sottolineato da tutti i docenti, il laboratorio – grazie alle condizioni di lavoro ideali – ha offerto la possibilità di differenziare e individualizzare realmente il lavoro: strategia che non è possibile realizzare pienamente nelle classi a effettivi completi.

Questa opportunità è da sfruttare con convinzione, attraverso attività che permettano di capire i bisogni del singolo allievo e di intervenire puntualmente. Il piccolo gruppo, infatti, dà al docente la possibilità di creare un vero e proprio "laboratorio", in cui docente e allievi lavorano assieme durante tutte le fasi che portano all'elaborazione di un testo scritto: pianificazione, redazione, revisione finale.

Il laboratorio di scrittura ha comportato inevitabilmente un aumento del numero degli elaborati da correggere. Il lavoro con piccoli gruppi ha consentito tuttavia ai docenti di mettere in campo nuove strategie di correzione, che hanno reso più puntuale e efficace questa attività, soprattutto in un'ottica formativa. Ad esempio:

- interventi in presenza del singolo allievo, anche durante il lavoro di produzione testuale;
- attività di messa a punto del testo in collaborazione con il gruppo;
- esercizi di riscrittura secondo criteri dati;
- correzione di testi scritti dai compagni.

Foto TlPress/E.R.



### Esiti

Le condizioni di lavoro all'interno del laboratorio hanno aiutato gli allievi a riflettere con maggior consapevolezza sulla lingua e sulle sue potenzialità espressive e a riscoprire il piacere della scrittura. In particolare gli allievi deboli hanno potuto esprimersi e dare voce alle proprie difficoltà.

Da più parti si è sottolineato inoltre il fatto – ed è una considerazione di non poco peso, sulla quale è importante riflettere – che durante le ore di laboratorio sono venute meno quelle dinamiche comportamentali e conflittuali di segno negativo che sovente, nella classe intera, rendono difficile un lavoro continuo e costruttivo per tutti.

Come i docenti e gli allievi, anche noi esperti siamo molto soddisfatti dell'ambiente di lavoro e dei risultati ottenuti grazie al laboratorio.

Confortati da questa positiva esperienza, ribadiamo con forza l'urgenza, rilevata anche dai docenti, di introdurre un laboratorio anche in I media (proposta peraltro già contenuta nel Rapporto del gruppo per il potenziamento dell'italiano, luglio 2003), che, evidentemente, avrebbe obiettivi diversi rispetto a quelli di IV, ma che comunque, ne siamo certi, permetterebbe di attenuare quelle disparità di preparazione che ancora oggi caratterizzano, purtroppo, il profilo dei ragazzi che accedono alla I media.

\* Fabio Camponovo, Flavio Catenazzi, Marco Guaita,  
Alessandra Moretti, Aurelio Sargenti e Fiorenzo Valente

### Note

1 Sui contenuti e sugli aspetti metodologici del laboratorio e, più in generale, sulla programmazione per la classe IV, si rinvia al documento elaborato dal Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano, giugno 2007.

2 Nel documento *Italiano – IV media – Indicazioni programmatiche* vengono fissate le seguenti condizioni operative:

- i laboratori di una medesima classe sono assegnati al docente titolare (continuità tra corso a classe intera e laboratorio);
- le ore del laboratorio devono essere consecutive (per offrire un tempo minimo per le attività di scrittura);
- i gruppi di laboratorio sono formati secondo un principio di eterogeneità degli allievi presenti.

Queste decisioni sono vincolate a un principio chiaro: «le sei ore di quarta costituiscono un blocco unitario per quanto concerne l'organizzazione dell'insegnamento e la definizione di un curriculum formativo; tuttavia i due momenti comportano attività e modalità didattiche differenti» (doc. cit.).

3 Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano, *Italiano – IV media – Indicazioni programmatiche*, giugno 2006.



# Il laboratorio di scienze naturali a classi dimezzate: un primo bilancio

di Michele Bernasconi, Urs Kocher e Paolo Lubini\*

Lo scorso anno scolastico l'implementazione della Riforma 3 della scuola media ha portato, per l'insegnamento delle scienze naturali, una grossa novità a livello di griglia oraria nelle classi di IV media: si è infatti avuta l'introduzione del laboratorio di scienze naturali a classi dimezzate in parallelo con quello di italiano. Ogni settimana, durante due ore lezione consecutive, i docenti hanno potuto lavorare con classi ad effettivo ridotto (generalmente gruppi di dieci, dodici allievi). A questa novità strutturale è corrisposta anche una novità sia a livello dei programmi sia a livello dell'organizzazione dell'insegnamento. Per quanto attiene ai programmi si è voluto proporre degli argomenti inerenti allo studio di fenomeni termici, elettrici, meccanici e chimici. Questi argomenti erano già presenti nei programmi precedenti, ma hanno necessariamente dovuto essere rivisti ed adattati al nuovo contesto. In particolare si è trattato di definire un elenco di obiettivi minimi conseguibili nel tempo a disposizione e compatibili con un approccio spiccatamente sperimentale che pone l'apprendimento dell'allievo al centro della lezione. In tale ottica l'accento viene posto non tanto sulla presentazione dei risultati che la scienza ha ottenuto nei vari ambiti oggetto di studio, quanto piuttosto sui processi ed i percorsi che ne hanno permesso il conseguimento cercando di veicolare un'immagine corretta circa il funzionamento dell'"impresa scientifica". Il laboratorio deve così offrire l'opportunità all'allievo di elaborare e sperimentare delle soluzioni di fronte a dei piccoli problemi concreti, legati il più possibile al vissuto quotidiano, sviluppando nel contempo gli strumenti metodologici necessari per operare con uno spirito scientifico consapevole.

Sul versante più pedagogico, l'attività ad effettivi ridotti offre una ghiotta opportunità per meglio seguire e motivare gli studenti. In questo contesto si tratta di dare avvio a modalità di insegnamento differenziate che tengano nella giusta considerazione e valorizzino le salutari differenze (non solo di tipo cognitivo) tra i vari studenti, senza però dimenticare che differenziazione deve in qualche modo far rima con integrazione e non con segregazione. Inutile dire che in tale contesto anche per le pratiche di valutazione vi sono parecchi



Foto TiPress/S.G.

margini di manovra: il docente ha più tempo a disposizione per interagire con i singoli studenti, per conoscerli, per indirizzarli, per valorizzarli.

Per sostenere i docenti nella trasposizione in classe delle intenzioni sopra esposte è stato necessario mettere in atto un appropriato dispositivo di accompagnamento. In un primo tempo ci si è concentrati sugli aspetti relativi ai contenuti disciplinari. Con la collaborazione di un numero ristretto di docenti si sono elaborati alcuni percorsi esemplari per ciascuno dei vari argomenti previsti dal programma. Questi materiali sono poi stati presentati agli altri docenti durante dei corsi di aggiornamento e messi a disposizione di tutti gli interessati sul sito internet degli esperti di scienze naturali ([www.gesn.ch](http://www.gesn.ch)). Con tale piattaforma si mira a valorizzare e promuovere lo scambio di esperienze, idee e materiali tra i diversi docenti nell'ottica di un confronto continuo e stimolante che renda più piacevole e interessante l'esercizio della professione.

Da un'inchiesta condotta presso i docenti è emerso che durante questo primo anno sono affiorati alcuni problemi relativi al carico del programma inizialmente previsto: non tutti i docenti sono riusciti a svolgere l'intero percorso e non è escluso che prossimamente si renda necessario rivedere alcuni degli obiettivi stabiliti, per evita-

re che la quantità degli argomenti proposti incida negativamente sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Tutti i docenti hanno però espresso un forte apprezzamento per la possibilità di lavorare con classi ad effettivi ridotti.

Per quanto attiene all'impatto del laboratorio sugli allievi, al momento attuale è prematuro esprimere un giudizio. Questa dimensione dovrà essere oggetto di monitoraggio nel futuro prossimo. Da segnalare infine anche le difficoltà derivanti dai tempi ristretti in cui si è dovuta operare questa rielaborazione dei programmi e dal ricambio generazionale dei docenti: per coprire adeguatamente tutte le ore di insegnamento di scienze naturali, si è dovuto ricorrere ad una ventina di docenti assunti con statuto di incarico limitato, per la maggior parte privi di una specifica formazione didattico-pedagogica, che hanno svolto il proprio lavoro con encomiabile serietà ed impegno.

In conclusione si può comunque affermare che l'esperienza dell'anno trascorso può sicuramente essere considerata valida e promettente soprattutto per le dinamiche positive indotte negli allievi e nel corpo insegnante.

\* Esperti per l'insegnamento delle scienze naturali nella scuola media



# A proposito della revisione parziale dell'Ordinanza/Regolamento concernenti il riconoscimento degli attestati liceali di maturità

di Renato Vago\*

Il progetto di revisione parziale dell'Ordinanza/Regolamento concernenti il riconoscimento degli attestati liceali di maturità (O/RRM) posto in consultazione dalla CDPE e dal Dipartimento federale dell'interno nel corso degli ultimi mesi del 2006 aveva suscitato molte obiezioni e reazioni critiche negli ambienti interessati e in particolare nel Ticino. La Conferenza dei direttori della pubblica educazione (CDPE) e il Dipartimento dell'interno incaricarono di conseguenza il Gruppo di lavoro di presentare nuove proposte che tenessero conto delle risultanze della consultazione.

Sulla base del Rapporto complementare del Gruppo di lavoro, l'Assemblea della CDPE e il Consiglio federale hanno modificato e approvato alcune disposizioni del Regolamento (il 15 giugno 2007), rispettivamente dell'Ordinanza (il 27 giugno 2007) decidendo l'entrata in vigore delle nuove disposizioni per il prossimo 1° agosto 2008. In sostanza, rispetto alla proposta precedente, si è rinunciato ad inasprire le norme per l'ottenimento dell'attestato di maturità, a modificare le norme sulla scelta delle lingue che avrebbero, tra l'altro, indebolito la posizione della lingua italiana e a mettere in discussione la durata quadriennale del liceo. È invece stata abolita la nota unica nei settori di studio e, con il loro scioglimento, si è annullato il principio dell'obbligo di un insegnamento coordinato e coerente

delle discipline del settore scientifico e di quello delle scienze umane. Le conseguenze di queste misure, volte, secondo i promotori della riforma, ad "accrescere l'interesse delle studentesse e degli studenti per le scienze sperimentali", in realtà si riducono ad aumentare il numero delle note di maturità (una nota per ogni disciplina che componeva un settore di studio). A questo proposito si deve purtroppo constatare come gli ambienti scientifici promotori di questi cambiamenti, società dei docenti delle discipline scientifiche e qualche facoltà universitaria, si siano limitati a proporre l'introduzione delle note uniche disciplinari senza accompagnarle, dopo tanti anni di riflessione, da valide proposte di natura pedagogica per indicare a docenti e allievi percorsi significativi tali da veramente avvicinare i giovani al fantastico mondo delle scienze. Queste misure tendono quindi ad avere qualche effetto positivo o negativo sull'esito scolastico degli allievi che già dimostrano in ogni caso scarso interesse per lo studio delle materie scientifiche mentre l'impatto sarà insignificante sui buoni allievi.

In dettaglio con le modifiche dell'Ordinanza/Regolamento si vuole:

- attribuire note separate a ogni disciplina dei settori delle scienze sperimentali e delle scienze umane, aumentando a 25-35 (in precedenza 20-30) la percentuale del tempo

complessivo consacrato all'insegnamento della matematica e delle scienze sperimentali (biologia, chimica, fisica);

- permettere di iscrivere la filosofia nell'elenco delle discipline fondamentali e l'informatica nell'elenco delle opzioni complementari;
- assegnare una nota al lavoro di maturità che sarà computata per l'ottenimento dell'attestato di maturità;
- introdurre l'obbligo per tutti gli allievi e le allieve di seguire un corso introduttivo in economia e diritto (il corso non farà ormai più parte delle materie di maturità);
- familiarizzare gli allievi e le allieve ad un metodo di lavoro interdisciplinare;
- portare da tre a quattro il numero massimo delle note inferiori al 4 nelle materie di maturità per l'ottenimento dell'attestato;
- esigere un master universitario per gli insegnanti liceali;
- permettere deroghe all'O/RRM per le scuole svizzere all'estero.

Per il Cantone Ticino, le modifiche dell'O/RRM che entreranno in vigore il 1° agosto 2008 potrebbero avere un impatto negativo non indifferente sul modello formativo in vigore nei licei pubblici che persegue tra gli altri obiettivi quello di promuovere un insegnamento coordinato e coerente delle discipline di uno stesso settore di studio. Modello che, ricordiamo, era stato considerato dalle autorità federali competenti come «conforme sotto ogni aspetto alla lettera ma anche al senso e allo spirito dell'O/RRM» proprio «per il palese sforzo per un lavoro interdisciplinare che si manifesta in modo molto marcato e lo sforzo per impostare un insegnamento transdisciplinare, sviluppare forme particolari d'insegnamento, garantire la qualità e la valutazione dell'insegnamento».

Le nuove norme mettono in discussione sia gli insegnamenti delle scienze sperimentali in generale, e il corso integrato di terza degli indirizzi non scientifici in particolare, sia gli insegnamenti delle discipline del settore delle scienze umane. In questo caso l'attribuzione delle note nelle singole materie mette addirittura in forse la praticabilità del quinto esame di

Foto TlPress/S.G.





maturità ("Scienze umane") che finora ha riservato interessanti riscontri anche sull'insegnamento delle singole discipline. A suo tempo la Commissione svizzera di maturità, dovendo autorizzare il Cantone ad integrare il voto di filosofia nel voto finale di scienze umane in quarta liceo, aveva preso atto con interesse delle riflessioni che stavano alla base della richiesta e riteneva convincente il modello pedagogico esposto che reggeva l'insegnamento delle scienze umane e l'assegnazione della nota dell'esame di maturità in quarta liceo. Con le nuove disposizioni che prevedono l'assegnazione della nota di maturità in filosofia, geografia e storia occorrerà trovare una soluzione che permetta di salvaguardare un insegnamento coordinato, di svolgere un esame di maturità nelle scienze umane con nota in una sola disciplina!

Nel limite del possibile il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport intende operare facendo in modo che l'applicazione delle nuove disposizioni non comprometta gli aspetti positivi che caratterizzano l'attuale impostazione degli studi liceali. In primo luogo perché a mente del Consiglio federale e dell'Assemblea della CDPE queste modifiche parziali non dovrebbero incidere sostanzialmente sull'organizzazione degli studi liceali in quanto entro pochi anni si intende procedere a una revisione completa dell'O/RRM e in secondo luogo perché il Gruppo di lavoro stesso, nel suo rapporto complementare, incoraggia il mantenimento degli obiettivi dell'attuale O/RRM. Infatti per il Gruppo di lavoro è importante preservare lo spirito dell'O/RRM 95 attraverso la revisione proposta così come gli elementi incontestati che contiene, quali una grande libertà di scelta per gli allievi, il sistema "discipline fondamentali / opzioni", il lavoro di maturità, la promozione dell'interdisciplinarietà. E proprio a questo proposito il Gruppo di lavoro valuta che il ricorso all'interdisciplinarietà a livello di formazione liceale è importante e che è una via del futuro, ragione per la quale il principio dell'insegnamento interdisciplinare deve essere iscritto esplicitamente nell'O/RRM (Art. 11 bis - Ogni scuola prov-

vede a familiarizzare gli allievi e le allieve ad un metodo di lavoro interdisciplinare). Ma giustamente si fa anche notare che l'interdisciplinarietà non è possibile senza una solida formazione disciplinare. A mente del Gruppo di lavoro anche con l'attribuzione di una nota separata per disciplina, l'insegnamento interdisciplinare resterà non solo possibile ma anche auspicato e occorrerà promuoverlo; al liceo gli insegnanti di tutte le discipline sono di conseguenza incoraggiati a lavorare insieme in un approccio interdisciplinare appropriato (per esempio biologia e geografia; storia e fisica). Il Gruppo di lavoro ricorda inoltre esplicitamente che è perfettamente possibile, nel quadro di un insegnamento interdisciplinare come quello che conosce il Cantone Ticino, attribuire una nota a ogni disciplina quando l'insegnamento è fatto in funzione di obiettivi di apprendimento conformemente al Piano quadro degli studi liceali.

Rimane che per il Cantone si prospetta un lavoro arduo per adattare il pro-

prio modello degli studi liceali alle modifiche decretate di recente preservando tuttavia e incentivando il coordinamento degli insegnamenti e l'interdisciplinarietà, non più limitata ora alle materie di un determinato settore di studio.

Direttori, docenti e allievi dovranno insomma affrontare in pochi mesi il difficile compito di conciliare il possibile (il modello degli studi liceali) e l'impossibile (le nuove norme apparentemente rigide) tenendo presente che malgrado tutto l'O/RRM non prescrive ai cantoni il modo con cui derivare, dalle note semestrali e annuali, la nota di maturità.

\* Direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio superiore



Foto TiPress/G.P.



# Visitare Auschwitz oggi

Viaggio studio di un gruppo di docenti per iniziativa del DECS e della "Stiftung Erziehung zur Toleranz" di Zurigo

di Gianni Tavarini\*

Auschwitz, nell'attuale località polacca di Oswiecim, è stato il campo di deportazione, di lavoro e di sterminio<sup>1</sup> più grande della seconda guerra mondiale: costruito dai tedeschi nel 1940 per rinchiudervi i prigionieri politici polacchi<sup>2</sup>, divenne negli anni seguenti un campo di concentramento per lo sfruttamento del lavoro di prigionieri sempre più numerosi provenienti da ogni parte d'Europa, per poi essere trasformato, a partire dal 1942, in un vero e proprio campo di sterminio per migliaia di deportati.

Auschwitz subì profonde modifiche durante gli anni di guerra: accanto al campo iniziale - Auschwitz I - furono costruiti altri campi, quello di Birkenau o Auschwitz II<sup>3</sup>, molto più grande e destinato sia ai deportati-lavoratori, sia all'annientamento degli Ebrei convogliati sui carri bestiame da ogni parte d'Europa dopo Wannsee<sup>4</sup>, e quello di Monowitz o Auschwitz III creato attorno ad una fabbrica della IG Farben<sup>5</sup> dove venivano alloggiati i deportati, tra cui anche Primo Levi, per sfruttarne direttamente il lavoro. Auschwitz fu una galassia di campi e sottocampi<sup>6</sup> ognuno con la propria organizzazione e autonomia, ma con un unico scopo comune: lo sfruttamento fino alla morte dei prigionieri deportati.

Auschwitz, dopo la guerra, cominciò a rappresentare il simbolo dell'orrore, del male, della perdita di ogni razionalità umana, del fallimento stesso della civiltà europea. La sua organizzazione interna, il suo funzionamento, le sue finalità, furono conosciute a poco a poco non solo attraverso la documentazione raccolta dai vincitori della guerra - i sovietici in primo luogo, che liberarono il campo nel gennaio del 1945 -, ma anche e soprattutto dalle testimonianze dei sopravvissuti e da numerosi e sempre più approfonditi studi storici.

Per i superstiti dei Lager, raccontare è stata una necessità assoluta, ma anche uno sforzo immane perché sembrava impossibile parlare di quella spaventosa tragedia: «Tacere è proibito, parlare è impossibile» scrisse Elie Wiesel, uno dei più noti e impegnati tra i sopravvissuti.

Alle terribili domande "perché?", "come tutto ciò è potuto succedere?" ancora oggi molti studiosi, pur cer-

cando risposte razionali e documentate, non riescono a trovare una giustificazione davvero soddisfacente, tanto grandi appaiono l'enormità e l'insensatezza di quelle azioni. A tal punto che Elie Wiesel ha confessato di essersi posto la domanda di dove potesse mai essere Dio in quei momenti<sup>7</sup> e Primo Levi in *Se questo è un uomo* ci ha ricordato che «la nostra lingua manca di parole per esprimere questa offesa, la demolizione di un uomo». A sottolineare l'incommensurabilità dell'esperienza concentraria ad Auschwitz sempre Levi<sup>8</sup> ne *I sommersi e i salvati*, il suo libro dedicato alla riflessione sui campi di sterminio, ammonisce: «Il sistema dei campi di concentramento nazista rimane un *unicum* per quantità e per *performance*. Da nessuna parte, in nessuna epoca, abbiamo assistito a un fenomeno così imprevedibile e complesso. Mai tante vite sono state distrutte in un periodo così breve e con una tale combinazione diabolica d'ingegno tecnologico, fanatismo e crudeltà. È successo, quindi può succedere ancora. Questa è l'essenza di ciò che io volevo dire». Proprio perché questo non succeda più oggi ad Auschwitz esiste un Museo "Auschwitz-Birkenau State Museum" sorto per diretta iniziativa di alcuni sopravvissuti nel 1947<sup>9</sup> e affiancato in seguito da un Centro internazionale di studi su Auschwitz e l'Olocausto, con lo scopo dichiarato di ricordare e preservare le rovine dei campi, ma anche e soprattutto di educare le nuove generazioni offrendo cicli di incontri e conferenze.

Andare ad Auschwitz è quindi un'occasione per entrare in contatto con i luoghi dello sterminio, per prendere coscienza della mostruosità delle capacità dell'uomo, per riflettere sulle subumane condizioni di vita a cui milioni di persone sono state costrette, per cercare di capire come tutto ciò sia potuto accadere.

Ma in realtà che cosa davvero trasmette oggi Auschwitz, 60 anni dopo lo sterminio, e come reagisce il visitatore davanti a mucchi di sassi a cui sono ridotti i resti delle camere a gas o davanti alle baracche pulite e restaurate dove cercavano di sopravvivere i deportati?

Non è facile dare una risposta perché quella che si compie è una visita indi-

viduale e ciascuno reagisce in base alla propria sensibilità e consapevolezza di quanto la memoria e la storia ci hanno trasmesso: la visita ai campi può essere un momento emotivamente molto forte che suscita sensazioni contrastanti di stupore, incredulità, compassione, rabbia, odio; un momento di riflessione e di crescita culturale e spirituale. Ma potrebbe anche diventare, e il rischio è grande, un atto dovuto in un nuovo luogo del turismo di massa per una visita mordi e fuggi del tutto irrispettosa dei luoghi e inutile per la propria formazione civica.

In primo luogo qui a Oswiecim ci sono i luoghi fisici dove la tragedia si è compiuta:

Auschwitz I, con all'ingresso la lugubre scritta *Arbeit macht frei*, sede del museo, suddiviso nei diversi blocchi di alloggiamento, ripercorre le tragiche tappe delle vite dei prigionieri: dalle fatiche quotidiane, alle punizioni inflitte, ai beni personali sottratti - valigie, scarpe, denti d'oro, capelli - ai tentativi di resistenza, alle lettere fatte pervenire all'esterno, ai barattoli contenenti ancora il famigerato Zyklon B e alla camera a gas con l'annesso forno crematorio. Accanto alla ricostruzione della storia del campo, ci sono poi i cosiddetti blocchi nazionali, che raccolgono le testimonianze e i percorsi della sofferenza delle diverse nazionalità di internati (polacchi, olandesi, italiani, ...).

Birkenau, a tre chilometri di distanza, dove dal 1942 i nazisti facevano confluire gli Ebrei rastrellati in ogni angolo d'Europa, con la torretta e la linea ferroviaria che si ferma accanto alla banchina dove avvenivano le selezioni (la *Judenrampe*: al lavoro fino alla morte o alla morte diretta; mediamente solo il 25% dei deportati aveva possibilità di sopravvivere: il restante 75% - donne, bambini, anziani, madri con figli - era inviato direttamente alle camere a gas), le baracche dormitorio dove i deportati si accalcavano fino a 800-1'000, i resti ancora intatti dei forni crematori fatti esplodere in tutta fretta dai nazisti in fuga e, soprattutto, la vastità incredibile del campo (171 ettari contro i 20 di Auschwitz I), che si perde a vista d'occhio con il suo disarmante silenzio.

Qui a Birkenau, dove l'erba e gli alberi hanno preso il posto di molte barac-





che e hanno trasformato, almeno in parte, un luogo di morte in un ameno spazio verdeggiante, si tocca con mano la disumanità degli aguzzini, la diabolica ed efficiente burocrazia delle SS, la solerte applicazione dei regolamenti.

Documenti noti, come ad esempio l'immagine di un gruppo di donne e bambine in attesa di entrare nella camera a gas, collocata al centro di un boschetto a venti metri dalle rovine della camera, assumono, qui nel loro contesto "naturale", un significato più diretto e tragico; la visita alla cosiddetta Sauna, fabbricato dove i prigionieri venivano registrati nel campo, fa capire il progressivo processo di annientamento e di disumanizzazione cui i nuovi arrivati erano sottoposti (svestiti, rasati, marchiati, disinfettati) mentre l'allestimento, alla fine del percorso, di due enormi pannelli tappezzati di fotografie di uomini donne e bambini, il cosiddetto Muro della Memoria, rinvia brutalmente alla vita serena, gioiosa e festante che era stata irrimediabilmente persa alla fine di quel breve tragitto.

Visitare i campi di Auschwitz-Birkenau è importante perché si può fare lo sforzo di rendere concreto tutto ciò che noi conosciamo solo attraverso le letture o le immagini e perché, come

ha detto proprio Elie Wiesel nella sua relazione al convegno tenuto a Oswiecim in occasione dei 60 anni dell'apertura del museo, «nessun museo sulla Shoah - a Washington o a Gerusalemme - potrà mai restituire ciò che si trova o si vede a Auschwitz, perché è qui che è avvenuto»<sup>10</sup>.

In ogni caso nessuna memoria potrà mai far rivivere le reali situazioni dei deportati, far comprendere i loro stati d'animo<sup>11</sup>, spiegare perché alcuni si siano salvati e altri no.

«Con tutte le nostre forze abbiamo lottato perché l'inverno non venisse. Ci siamo aggrappati a tutte le ore tiepide. A ogni tramonto abbiamo cercato di trattenere il sole in cielo ancora un poco, ma tutto è stato inutile. Noi sappiamo cosa vuol dire, perché eravamo qui l'inverno scorso, e gli altri lo impareranno presto. Vuol dire che, nel corso di questi mesi, dall'ottobre all'aprile, su dieci di noi sette moriranno. Chi non morrà, soffrirà minuto per minuto, per ogni giorno, per tutti i giorni dal mattino avanti l'alba fino alla distribuzione della zuppa serale dovrà tenere costantemente i muscoli tesi danzare da un piede all'altro, sbattersi le braccia sotto le ascelle per resistere al freddo. Dovrà spendere pane per procurarsi guanti, e perdere ore di sonno per ripararli quando saranno scuciti. Poiché non si potrà più mangiare all'aperto, dovremo consumare i nostri pasti nella baracca in piedi, disponendo ciascuno di un palmo di pavimento, e appoggiarsi alle cuccette è proibito. A tutti si apriranno ferite sulle mani, e per ottenere un bendaggio bisognerà attendere ogni sera per ore in piedi nella neve e nel vento»<sup>12</sup>.

E ancora: «hai vergogna perché sei vivo al posto di un altro? Ed in specie, di un uomo più generoso, più sensibile, più savio, più utile, più degno di vivere di te? [...] I "salvati" nei lager non erano i migliori, i predestinati al bene, i latori di un messaggio: quanto io avevo visto e vissuto dimostrava l'esatto contrario. Sopravvivevano di preferenza i peggiori, gli egoisti, i violenti, gli insensibili, i collaboratori della "zona grigia", le spie. [...] Noi sopravvissuti siamo una minoranza anomala oltre che esigua: siamo quelli che, per loro prevaricazione o abilità o fortuna, non hanno toccato il fondo.

Chi lo ha fatto, chi ha visto la Gorgone, non è tornato per raccontare, o è tornato muto; ma sono loro, i "musulmani", i sommersi, i testimoni integrali, coloro la cui deposizione avrebbe avuto significato generale»<sup>13</sup>.

È possibile immedesimarsi in tutto questo, "capire fino in fondo"? Non credo, perché le esperienze dei sopravvissuti sono uniche, diverse e diversamente interiorizzate, ma anche perché la memoria è selettiva, non può o non vuole ricordare tutto e può anche essere mendace.

Se le emozioni e i sentimenti sono aspetti importanti di partecipazione durante la visita ai campi, bisogna però anche evitare di farsi sopraffare dall'emozione e dai sentimenti, di semplificare in modo eccessivo quanto avvenuto (i cattivi da una parte i buoni dall'altra, mentre esisteva un'ampia zona grigia<sup>14</sup>), di immedesimarsi solo e unicamente con le vittime, di considerare quanto avvenuto un incidente di percorso o addirittura di banalizzare quanto accaduto perché queste cose sono sempre successe. In realtà visitare questi luoghi vuol dire appropriarsi della storia, della complessità delle situazioni, rendersi conto di come l'essere umano reagisca diversamente davanti alla sfida della morte, chi con rassegnazione, chi lottando disperatamente, chi collaborando con i propri assassini, chi sacrificandosi con grandi slanci di solidarietà. E allora la domanda più pressante forse non è quella di chiedersi dove fosse Dio in quei momenti ma dove fosse l'uomo.

I sopravvissuti scompariranno, il museo diventerà sempre di più un "luogo della memoria" pericolosamente esposto ad un turismo di massa e sempre più importante diventerà allora il ruolo della responsabilità storica di quanto accaduto, della trasmissione corretta di quanto avvenuto. Il monito di Yehuda Bauer<sup>15</sup> «imparare e insegnare» al termine della sua relazione al convegno è assolutamente fondamentale per le nuove generazioni, anche per distinguere chiaramente gli aguzzini dalle vittime, rifiutando ogni genere di "revisionismo storico" o peggio ancora di "negazionismo"<sup>16</sup>.

Per un insegnante di storia la possibilità di visitare i lager nazisti di Ausch-





witz è senza dubbio un valore aggiunto per la ricchezza di suggerimenti e riflessioni che è possibile sviluppare anche sul piano della mediazione didattica; ma più di ogni altra cosa questi luoghi sono la testimonianza inoppugnabile della contraddizione della civiltà moderna, di quello che già Adorno e Horkheimer identificavano, nel 1944, come la tendenza della razionalità strumentale a trasformarsi in follia omicida: la «luce ghiacciata» della ragione calcolatrice che «fa lievitare il seme della barbarie»<sup>17</sup>.

Pur sapendo che raramente la storia è maestra di vita, resta un compito fondamentale di ogni insegnante cercare di spiegare perché tutto ciò sia potuto accadere e soprattutto educare affinché non accada di nuovo, tenendo presente quanto A. Wiewiorka ha scritto qualche anno fa. «Durante il processo di Maurice Papon, segretario generale della prefettura della Gironda, responsabile di aver firmato varie carte che organizzavano la deportazione degli ebrei da Bordeaux, si è parlato di «crimine burocratico». La semplice firma di un funzionario che ubbidisce al suo superiore può permettere, in certi casi, di uccidere delle persone. Insomma ci si scontra con la solita sconcertante indifferenza, quella dei vicini come quella delle grandi potenze. Sono continuamente assillata da queste domande che spero di chiarire facendo storia e insegnandola, domande su cui, credo, ciascuno dovrebbe riflettere»<sup>18</sup>.

Il XX secolo ha dimostrato come le atrocità di massa tecnologicamente perfezionate e burocraticamente organizzate appartengono unicamente alla civiltà industriale avanzata.

Uno degli scopi del Museo «Auschwitz-Birkenau» e del «Centro internazionale di studi su Auschwitz e l'Olocausto» consiste nel combattere l'antisemitismo e ogni forma di razzismo: oggi, in un mondo che purtroppo assiste impotente a nuovi genocidi, in un contesto internazionale dove molti identificano nei perseguitati di ieri i nuovi aguzzini, questo compito diventa prioritario ma è tremendamente difficile.

Per dare piena rispondenza al nuovo obiettivo educativo proclamato da una task force internazionale<sup>19</sup> sul-

l'importanza dell'insegnamento della Shoah «per incoraggiare gli insegnanti e gli studenti a riflettere sulle questioni morali e spirituali poste dagli eventi dell'Olocausto e sul loro valore per il mondo contemporaneo», l'atteggiamento più costruttivo nella lotta contro ogni forma di razzismo e di antisemitismo sembra consistere in queste raccomandazioni: «il y a bien une unicité de la Shoah, mais qu'on n'arrivera pas à expliquer en partant des victimes. Considérés du point de

vue des victimes tous les crimes sont des catastrophes absolues et ce n'est pas la quantité des morts, la durée ou l'atrocité des supplices qui font la différence dans une comptabilité macabre.[...] A mon sens l'unicité se situe ailleurs, et la spécificité nous sollecite autrement, du côté des responsabilités et non pas du côté des victimes»<sup>20</sup>.

\* Esperto per l'insegnamento della storia nella scuola media

## Note

1 È impossibile sapere quanti furono i morti: la stima oggi più accreditata è di circa 1'500'000, di cui un milione di Ebrei. Tutti i campi di sterminio - Auschwitz-Birkenau, Belzec, Chelmo, Majdanek, Sobibor, Treblinka - erano situati in Polonia.

2 Il 14 giugno 1940 la Gestapo vi inviò un primo convoglio di 728 prigionieri politici tra cui alcuni Ebrei.

3 La costruzione di Birkenau ebbe inizio nell'ottobre 1941 nel villaggio di Brzezinka, a 3 km dal campo madre.

4 Località vicino a Berlino dove venne decisa nel gennaio del 1942 la soluzione finale ebraica.

5 Il campo, nominato Buna, venne fondato nel 1942 e la IG Farben vi costruì uno stabilimento per la produzione di gomma e benzina sintetiche.

6 L'area amministrata dalle SS raggiunse i 40 chilometri quadrati e comportò l'evacuazione degli abitanti dei villaggi polacchi circostanti.

7 Elie Wiesel, *La notte*, Firenze, Giuntina 1980. In una recente intervista ha dichiarato: «Io sono cresciuto nella fede, sono cresciuto nella Bibbia, ho sempre considerato che le cose nella realtà fossero molto semplici perché io credevo in Dio, avevo fede in lui e Dio aveva creato l'uomo per la maggiore gioia dell'umanità... poi è successo tutto quello che è successo e non mi ci ritrovavo più, non riuscivo più a capire. Allora, la grande domanda che mi sono posto in tutta la mia vita e in tutte le mie opere era proprio: dov'era Dio? E come c'entrava in tutto quello che era successo? Nella *Notte* credo di non aver parlato tanto di un conflitto tra esseri umani, piuttosto del conflitto tra il creatore e la sua creazione: cosa si fa quando non si può più avere fiducia nella fede che abbiamo sempre avuto?».

8 Primo Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi 1986.

9 Il 2 luglio 1947 il parlamento polacco emanò una legge sulla conservazione dei terreni e dei fabbricati dell'ex campo, considerati luogo di martirio internazionale.

10 Elie Wiesel, «Remembrance», relazione al convegno «Remembrance - Awareness - Responsibility», Oswiecim 2-4 luglio 2007».

11 *Mai dimenticherò quella notte, la prima notte nel campo, che ha fatto della mia vita una lunga notte e per sette volte sprangata.*

*Mai dimenticherò quel fumo.*

*Mai dimenticherò i piccoli volti dei bambini di cui avevo visto i corpi trasformarsi in volute di fumo sotto un cielo muto.*

*Mai dimenticherò quelle fiamme che bruciarono per sempre la mia Fede.*

*Mai dimenticherò quel silenzio notturno che mi ha tolto per l'eternità il desiderio di vivere.*

*Mai dimenticherò quegli istanti che assassinarono il mio Dio e la mia anima, e i miei sogni, che presero il volto del deserto.*

*Mai dimenticherò tutto ciò, anche se fossi condannato a vivere quanto Dio stesso. Mai.*

Elie Wiesel, *La notte*.

12 Primo Levi, *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi 1986.

13 Primo Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi 1986.

14 Primo Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi 1986.

15 Yehuda Bauer, «Awareness», relazione al convegno «Remembrance - Awareness - Responsibility», Oswiecim 2-4 luglio 2007».

16 Negazionismo, in riferimento alla Shoah, è il termine con cui si indicano le teorie revisioniste secondo le quali l'Olocausto sarebbe stato assai più ridotto di quanto la storiografia dominante ritenga, o addirittura non sia mai avvenuto.

17 Th. W. Adorno, M. Horkheimer, *La dialettica della ragione*, Torino, Einaudi 1990.

18 Annette Wiewiorka, *Auschwitz spiegato a mia figlia*, Torino, Einaudi 1999.

19 [www.holocausttaskforce.org](http://www.holocausttaskforce.org)

20 Sophie Ernst, *Mémoire de la Shoah: un enseignement sous pression*, Le cartable de Clio n. 6 2006.



# Alex et Zoé et compagnie è entrato nelle classi di scuola elementare: spunti di riflessione partendo da alcuni dati di ricerca

di Kathy Tamagni Bernasconi\*

## Valutare l'impatto di Alex et Zoé et compagnie

Partendo dall'anno scolastico 2004-05<sup>1</sup> alcune classi del secondo ciclo della scuola elementare sono state coinvolte nel progetto di rinnovamento dell'insegnamento del francese in questo ordine di scuola e all'Ufficio studi e ricerche è stato affidato il compito di garantire una valutazione di questa esperienza.

In particolare, si trattava di verificare l'impatto del nuovo metodo *Alex et Zoé et compagnie* sulle pratiche pedagogico-didattiche dei docenti, valutarne gli effetti sulla motivazione degli allievi verso l'apprendimento del francese e, parallelamente, verificare il livello raggiunto dai ragazzi in alcune competenze (comprensione orale, comprensione scritta e ricopiatura) al termine della IV elementare.

Il dispositivo di valutazione è stato impostato sui tre anni (2004-2007). In particolare, durante l'anno scolastico 2004-05, l'Ufficio studi e ricerche ha svolto alcune visite nelle classi di III coinvolte e ha incontrato i docenti coordinatori (periodo compreso tra novembre e marzo 2005). Sulla base delle problematiche emerse nel corso di questi incontri sono stati definiti progressivamente i contenuti di un questionario che è stato sottoposto ai docenti nel mese di maggio 2005. Lo stesso questionario è stato riproposto anche l'anno successivo, sempre ai nuovi docenti di III, allo scopo di verificare l'attendibilità dei primi dati raccolti.

Nel corso dei mesi di luglio-agosto 2005, un'unità di lavoro eterogenea composta da due docenti di scuola elementare, una formatrice dell'Alta scuola pedagogica e una ricercatrice dell'Ufficio studi e ricerche<sup>2</sup> ha iniziato la preparazione di una prova destinata agli allievi di IV per valutare le loro competenze dopo due anni di francese. La prova è stata svolta in 66 classi di IV nel corso del mese di maggio 2006 e nel marzo 2007 i docenti delle classi coinvolte hanno ricevuto una prima documentazione relativa al risultato ottenuto dai loro allievi.

Nel giugno 2007, l'Ufficio studi e ricerche ha pubblicato un rapporto intermedio (Tamagni Bernasconi, 2007) sulla valutazione svolta.

## Quanto emerso dal questionario

Il questionario indirizzato ai docenti di III nel maggio 2005 e nel maggio 2006<sup>3</sup> ha permesso di tracciare un primo bilancio sull'esperienza svolta e questo attraverso domande che riguardavano da un lato, le abitudini sociolinguistiche degli insegnanti, e dall'altro, il loro rapporto e quello dei loro allievi nei confronti del francese.

Dai dati raccolti emerge che i docenti risultano generalmente soddisfatti dell'esperienza svolta con i nuovi materiali e della qualità degli stessi. Ad esempio, per quanto riguarda il *Guide pédagogique*, essi sottolineano la ricchezza di attività suggerite e la chiarezza con la quale queste attività vengono spiegate in modo preciso e dettagliato fornendo all'insegnante una traccia esaustiva su come è possibile procedere.

Viene inoltre evidenziato un recupero di motivazione nei confronti dell'insegnamento del francese con un conseguente maggior coinvolgimento nella preparazione delle lezioni; questo si accompagna ad un maggior interesse degli allievi verso i nuovi materiali e ad una partecipazione attiva di buona parte della classe.

Anche la valutazione dei docenti rispetto alla progressione degli allievi nel corso del primo anno di francese su una scala da "molto buona" a "scarsa" risulta positiva soprattutto per quanto attiene alle competenze legate alla comprensione orale ed all'espressione orale. Riguardo invece alla produzione scritta-ricopiatura i docenti si sono mostrati più cauti, ciò che può essere stato influenzato dal fatto che l'introduzione di tale attività già in terza costituiva una novità rispetto al precedente metodo e nel periodo iniziale dell'esperienza è stato necessario precisare gli obiettivi legati alla ricopiatura all'interno del processo d'apprendimento degli allievi.

Questo primo giudizio sommario fornito dai docenti di III doveva essere completato attraverso la raccolta di ulteriori elementi che permettessero di precisare quale fosse l'evoluzione effettiva delle competenze negli allievi: è stato quindi deciso di svolgere una prova di competenza al termine della IV elementare.

## Costruzione della prova e riferimenti teorici

Nella scuola elementare la priorità è data alla lingua orale (comprensione e produzione) e alla comprensione scritta; contemporaneamente viene introdotta una produzione scritta semplice e funzionale che incomincia con la riproduzione di modelli e la copiatura di parole.

Così come indicato nel Programma di francese per la scuola elementare (USC, 2004), i livelli di competenza relativi al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (versione italiana 2002) al termine di questo ciclo di studi risultano i seguenti:

- per la comprensione orale e scritta: A1+
- per la produzione orale (parlare e conversare): A1

Nella scelta degli esercizi della prova si è naturalmente tenuto conto di questi riferimenti. Sono stati inoltre consultati i descrittori presentati nel *Portfolio europeo delle lingue PEL II* e i *diplomi DELF A1 e A2* (versione scolastica e junior), naturalmente con la consapevolezza di doverli adattare alle caratteristiche degli allievi di IV elementare.

La prova è stata centrata sulla visione del mondo da parte dei bambini con la scelta di aspetti contestuali che permettessero di avvicinarsi maggiormente al pubblico al quale essa era indirizzata. Le attività proposte avevano una logica di continuità nell'azione, nel tempo e nei luoghi e si è cercato di variare le modalità di risposta per evitare un calo d'interesse degli allievi. Sono stati inoltre proposti esercizi che come "stile" si avvicinasero ad entrambi i metodi e la scelta delle caratteristiche dei due protagonisti è stata accurata affinché fosse possibile esercitare tutti i campi semantici contenuti nei due metodi: *La Grande Roue* e *Alex et Zoé et compagnie* senza discriminazione<sup>4</sup>.

I sette esercizi sono stati suddivisi in due fascicoli con un'alternanza di attività di comprensione scritta e di comprensione orale e anche un'attività di ricopiatura. Le consegne in francese erano corte ed esplicite con accanto dei simboli che aiutavano maggiormente nella comprensione di quanto doveva essere fatto.

Per maggiori dettagli relativi ai singoli





esercizi, al loro livello di difficoltà "teorico" e ai punteggi attribuiti ad ognuno di essi si invita a consultare il rapporto intermedio.

### Impostazione del quadro metodologico

La prova è stata svolta da tutte le 47 classi di IV che – da due anni – stavano utilizzando il nuovo metodo *Alex et Zoé et compagnie* per un totale di 882 allievi. È stato loro affiancato un campione di confronto composto da 19 classi di IV che invece utilizzavano ancora il metodo precedente *La Grande Roue* per un totale di 369 allievi. Queste ultime 19 classi sono state scelte all'interno di tutti i circondari basandosi essenzialmente su due criteri:

- la regolarità con la quale in queste classi veniva svolto l'insegnamento del francese;
- la loro collocazione sul territorio, vale a dire sedi cittadine rispettivamente sedi periferiche.

Per le analisi sono stati considerati 1'202 allievi di IV<sup>5</sup>.

Le prove sono state somministrate nel maggio 2006 dai docenti titolari in due momenti distinti della stessa settimana, all'interno degli spazi normalmente utilizzati per l'insegnamento del francese.

Considerate le risorse a disposizione, non era possibile formare somministratori esterni per ognuna delle 66 classi. Ai docenti è stato comunque fornito un descrittivo dettagliato con tutte le indicazioni necessarie per garantire un'uniformità nella somministrazione; in particolare, non veniva richiesta nessuna lettura collettiva o spiegazione supplementare rispetto a quello che gli allievi già trovavano indicato all'inizio di ogni esercizio.

In quelle sedi dove vi era la presenza di un direttore, egli poteva assistere in qualità di osservatore alla somministrazione.

Agli allievi è pure stato indirizzato un breve questionario per raccogliere alcune informazioni riguardo alle loro abitudini linguistiche.

### Principali risultati ottenuti

Una prima constatazione possibile partendo dai dati ottenuti è quella che il livello di difficoltà degli esercizi proposti (compreso globalmente tra A1 e A2) è risultato adeguato alle capacità degli allievi, che sono stati generalmente in grado di svolgere tutte le situazioni proposte e quindi capire tutte le consegne date.

I punteggi totali per ogni competenza risultavano i seguenti:

- Per la comprensione scritta: 105 punti
- Per la comprensione orale: 108 punti
- Per la ricopiatura: 24 punti
- Per l'intera prova: 237 punti

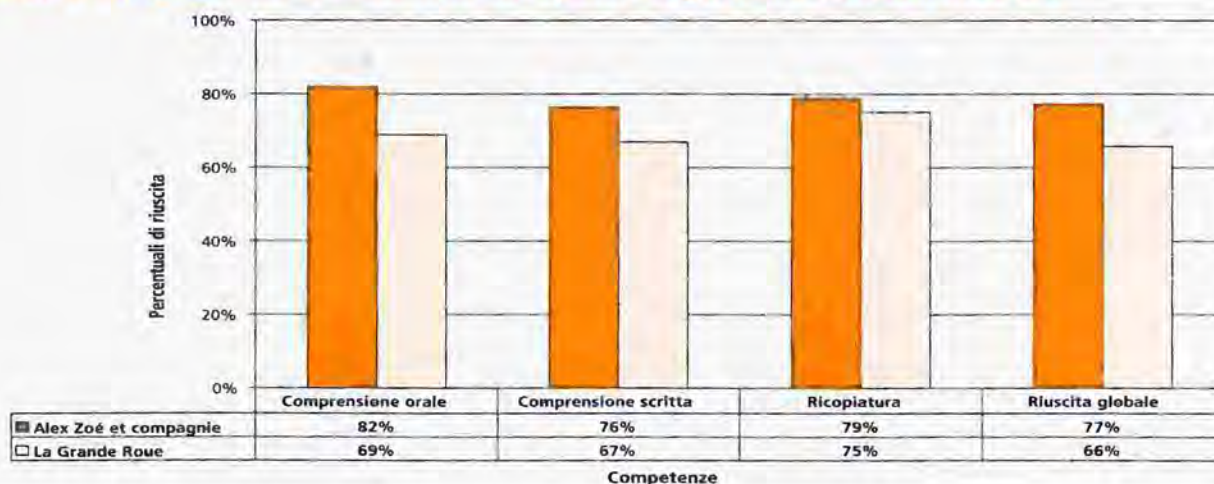
Considerando inizialmente l'intera popolazione, il rendimento degli allievi è stato molto buono e questo soprattutto tenendo conto delle medie ottenute:

- Per la comprensione scritta: 90.4 punti
- Per la comprensione orale: 99.2 punti
- Per la ricopiatura: 20.2 punti
- Per l'intera prova: 210 punti

Suddividendo successivamente l'intero campione in due gruppi a seconda del metodo (il gruppo 1 composto dalle classi *Alex et Zoé et compagnie* e il gruppo 2 composto dalle classi *La Grande Roue*) è stato possibile notare che le medie ottenute dal gruppo 1 sono statisticamente migliori ( $p < .001$  con test *t* di Student e test di Wilcoxon) di quelle ottenute dal gruppo 2 e questo per quanto attiene alla comprensione scritta, alla comprensione orale e alla riuscita globale. Non emergono invece differenze significative per quanto riguarda la ricopiatura.

Per facilitare la lettura dei dati<sup>6</sup> è stato deciso di fissare una soglia che definisse la riuscita o meno dell'allievo nel singolo esercizio e di rimando nell'intera prova. Questa soglia è stata

Gráfico 1: Percentuali di riuscita nelle competenze globali secondo il metodo





fissata attorno ai  $\frac{3}{4}$  del punteggio totale relativo a ogni esercizio, rispettivamente relativo a ogni competenza globale (comprensione scritta, comprensione orale e ricopiatura): questo considerando la generale buona riuscita degli allievi e, più precisamente, l'andamento degli istogrammi dei risultati ottenuti.

Nel Grafico 1 vengono presentati i dati riguardanti le tre competenze prese nella loro globalità e quelli relativi alla riuscita nell'intera prova. La riuscita viene sempre espressa in termini di percentuale.

Come si può notare, le percentuali di riuscita rimangono generalmente buone (vale a dire sempre superiori al 60%) in entrambi i gruppi e questo conferma naturalmente quanto illustrato attraverso le medie. Le percentuali relative alle classi del gruppo 1 *Alex et Zoé et compagnie* risultano comunque superiori a quelle registrate per il gruppo 2 *La Grande Roue*: tali differenze sono molto significative ( $p < .001$ ) per la comprensione orale e per la riuscita globale, significative ( $p < .05$ ) per la comprensione scritta

mentre nella ricopiatura non vi è differenza significativa.

Confrontando le percentuali di riuscita ottenute per i diversi tipi di competenze, si nota – soprattutto per il gruppo 1 – come quella riscontrata per la comprensione orale risulti sensibilmente migliore rispetto a quella ottenuta per la comprensione scritta. Questo dato è in parte riconducibile al diverso grado di riuscita ottenuto nei due esercizi “teoricamente” più difficili della prova: l'esercizio 5 (per la comprensione scritta) e l'esercizio 6 (per la comprensione orale).

Per poter interpretare ulteriormente questi dati sono state poi calcolate le percentuali di riuscita rispetto ai singoli esercizi.

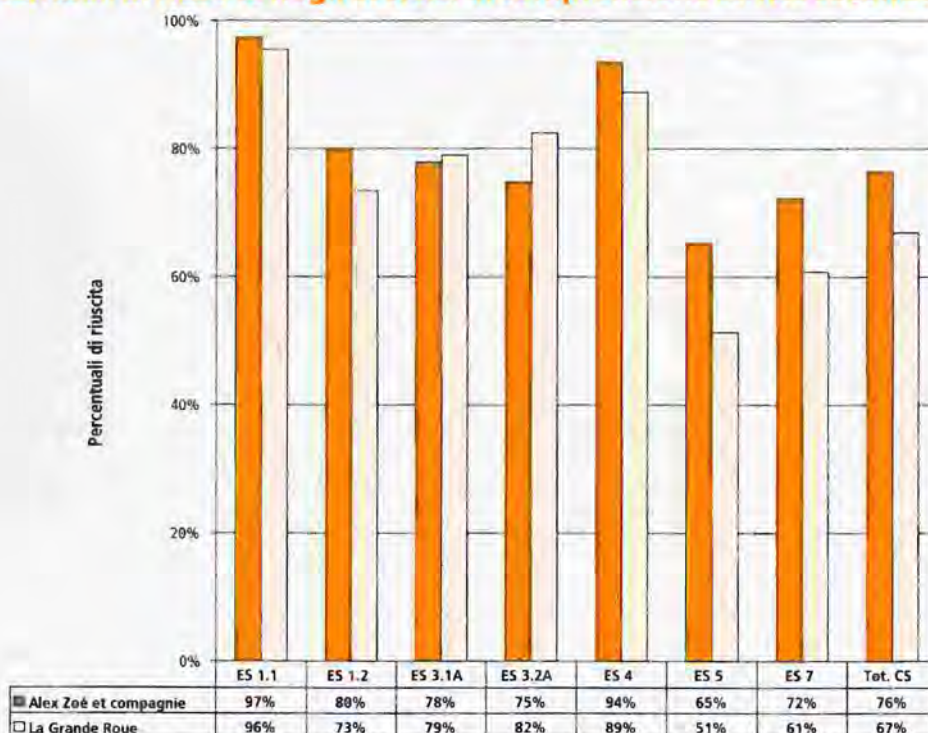
Il Grafico 2, relativo agli esercizi di comprensione scritta, mostra come per l'esercizio 5 (65% gruppo 1, 51% gruppo 2) le percentuali risultino in entrambi i gruppi inferiori a quelle degli altri esercizi.

Questo dato naturalmente sorprende solo in parte considerando che tale esercizio (*Le parc d'attractions*) risulta l'esercizio più difficile (livello com-

preso tra A1 e A2) della comprensione scritta: la natura dell'esercizio richiede infatti una comprensione globale e dettagliata di un testo articolato. Va evidenziato che, per questo esercizio, le classi del gruppo 1 ottengono una percentuale di riuscita statisticamente molto superiore a quella del gruppo 2 ( $p < .001$ ).

Per gli esercizi 4 e 7, le classi del gruppo 1 ottengono pure percentuali di riuscita statisticamente superiori a quelle del gruppo 2 ( $p < .05$ ) mentre per l'esercizio 3.2a ( $p < .05$ ) sono le classi del gruppo 2 ad ottenere un risultato migliore. Non vi è invece differenza significativa per quanto riguarda gli altri esercizi di comprensione scritta. Passando invece agli esercizi di comprensione orale, nel Grafico 3 si nota come le percentuali di riuscita risultino ancora migliori di quelle rilevate per la comprensione scritta e questo vale anche per l'esercizio 6 (*Le restaurant*) considerato di livello compreso tra A1 e A2. Si può inoltre notare come, anche per questa competenza, le classi del gruppo 1 presentino per quasi<sup>7</sup> tutti gli esercizi percentuali di riuscita

**Grafico 2: Percentuali di riuscita negli esercizi di comprensione scritta secondo il metodo**





statisticamente superiori ( $p < .001$ ) a quelle del gruppo 2.

### E per concludere...

Quanto affermato all'interno di questo articolo si basa sui risultati globali ottenuti dai due gruppi presi in considerazione. Analizzando però i dati relativi alle singole classi si scopre che le differenze di rendimento risultano anche molto marcate con scarti importanti tra le medie per le due competenze globali e un'interessante variabilità tra le percentuali di riuscita relative ai singoli esercizi.

Proprio questa variabilità andrà ulteriormente analizzata e le informazioni che gli allievi ci hanno fornito riguardo alle loro abitudini socio-linguistiche potranno aiutarci nella comprensione della stessa: questa analisi verrà presentata nel rapporto finale di ricerca.

\* Ricercatrice presso l'Ufficio studi e ricerche

### Bibliografia

Carporelli, F. (2004). *Rapporto sulla sperimentazione dei nuovi manuali Alex et Zoé, Clé International e Grenadine, Hachette per l'insegnamento del francese nella scuola elementare, anno scolastico 2003-2004*. Disponibile in: [http://www.scuoladecs.ti.ch/insegnamento\\_lingue.htm](http://www.scuoladecs.ti.ch/insegnamento_lingue.htm) [27 maggio 2007].

CDPE (2005). *Portfolio europeo delle lingue – Versione per bambini e giovani dagli 11 ai 15 anni – PEL II*. Berne: Schulverlag bmv.

Quartapelle, F. & Bertocchi, D. (A cura di) (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.

Tamagni Bernasconi, K. (2005). *L'insegnamento del francese nella scuola elementare*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Tamagni Bernasconi, K. (2007). *Valutazione dell'applicazione del metodo Alex et Zoé et compagnie per l'insegnamento del francese nella scuola elementare*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

USC (2004). *Programma di francese per la scuola elementare*. Bellinzona: Ufficio delle scuole comunali. Disponibile in: [http://www.scuoladecs.ti.ch/insegnamento\\_lingue.htm](http://www.scuoladecs.ti.ch/insegnamento_lingue.htm) [27 maggio 2007].

### Note

1 Si ricorda che nel corso dell'anno scolastico 2003-04 in sei classi pilota di scuola elementare erano stati sperimentati due nuovi manuali: *Alex et Zoé et compagnie* e *Grenadine*. Sulla base delle esperienze svolte si è optato per *Alex et Zoé et compagnie*.

2 Il gruppo di persone che ha realizzato la prova era composto da Samanta Cantoni Brugnetti e Malika Khali, docenti SE, Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe, formatrice ASP e Kathy Tamagni Bernasconi, ricercatrice Ufficio studi e ricerche. Gli aspetti grafici sono stati curati da Alessia Tamagni.

3 Al questionario hanno risposto il 90% dei docenti interpellati vale a dire 81 soggetti.

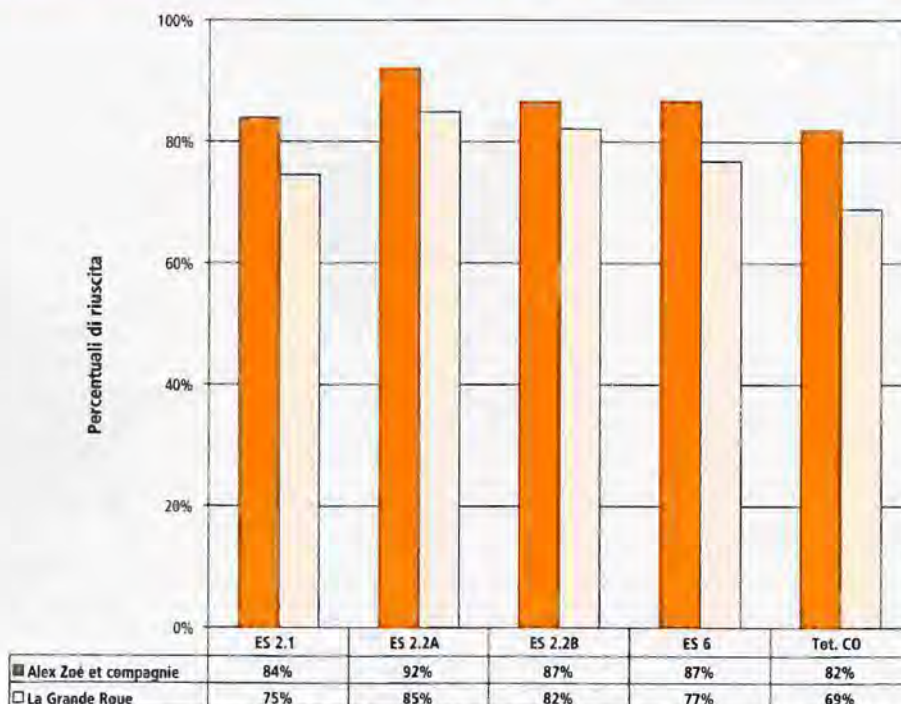
4 L'esperienza delle due docenti che hanno avuto modo di utilizzare entrambi i metodi è risultata oltremodo utile. I temi affrontati nella prova: la famiglia, le attività ludiche, i trasporti, i vestiti, il cibo e le bevande, i giochi, le emozioni. Il gruppo si è incontrato regolarmente durante un intero anno e per la parte grafica si è avvalso della collaborazione di una giovane grafica che ha creato i personaggi della prova e, in particolare, le due figure principali: Marianne et Louis.

5 Ad inizio anno scolastico 2005-2006 nelle classi di IV vi erano 2'976 allievi.

6 Questo è stato deciso di comune accordo con i membri del gruppo che si è occupato dell'allestimento della stessa prova e su consiglio di una consulente di riferimento, la Signora Jacqueline Moret, dell'Istituto di matematica dell'Università di Neuchâtel.

7 Solo per l'esercizio 2.2b tali differenze non risultano significative.

**Grafico 3: Percentuali di riuscita negli esercizi di comprensione orale secondo il metodo**





# Una fatica altamente educativa

Breve diario tratto dall'esperienza teatrale dedicata alla figura di Stefano Franscini

di Daniele Dell'Agnola\* e Samantha Rinaldi\*\*

**Sull'etichetta del quaderno che conservo gelosamente nello scaffale delle "cose importanti" ho scritto: "Franscini, registro delle annotazioni". Con l'aiuto della collega Samantha Rinaldi ho tratto e rielaborato da questo diario alcune pagine, per tratteggiare il senso di un lavoro che ha coinvolto due scuole medie sull'arco di un anno scolastico.**

## 29 maggio 2007

Lo spettacolo teatrale Stefano Franscini andrà in scena domani. Dopo la prova generale raccolgo qualche "voce dai camerini". Chiedo a qualche attore di esprimersi.

Ciao, sono Melinda e recito la parte di Carlo Cattaneo. Dico la verità, mi piace di più interpretare la parte della figlia di Stefano Franscini, che si chiamava Fanny. In quella parte devo anche cantare! Canticchio la canzone di Paolo Meneguzzi, così facciamo una Fanny un po' moderna. No comment!!

Dopo qualche prova con esercizi vari per formare il gruppo, a novembre abbiamo iniziato a studiare le parti: facevamo le prove tutte le settimane, il martedì e il giovedì. Ci siamo divertiti e annoiati, a dipendenza delle giornate. Per due volte sono caduta dal palco. Ho strappato i pantaloni! Quante figure. Finalmente siamo arrivati al grande momento: lo spettacolo!

Ciao, io sono ZED. Metto il nome mascherato per non farmi riconoscere. Sinceramente il teatro è un'emozione unica nella vita. Ti agita all'inizio, ma poi riesci a capire il tuo personaggio e lo interpreti al meglio. Io ne sono sicuro...

Io sono Lùigia Franscini, ma in realtà mi chiamo Nicole. Se a qualcuno viene in mente di fare teatro sappia che bisogna prepararsi a studiare un bel po'. È un lavoro davvero impegnativo. Ma ne vale la pena!

## 4 giugno 2007

Formare, educare, indirizzare gli adolescenti è un compito assai impegnativo. Riconosciamo tutti un certo disagio presente nella popolazione giovanile, figlia di una famiglia a volte "polverizzata", a volte fiorita dai ritmi implacabili del lavoro, degli impegni. Conservo ancora il testo argomentativo preparato da una ragazza quindicenne durante il laboratorio di scrittura. Ha una voce esile, il corpo di una donna, una timidezza fiera che si apre nella grinta, quando scende nel campo della scrittura, in aperta polemica con il mondo degli adulti: "Mi pare che gli adulti continuino a gridarci addosso - Siate perfetti! - Ma noi non siamo né più né meno perfetti di loro!". Ritengo sia fondamentale mettere in evidenza dei modelli positivi e favorire dei tentativi educativi che permettano agli adolescenti di comunicare con qua-



lità e coraggio le proprie emozioni, all'interno di sentieri formativi decisamente strutturati.

Le manifestazioni dedicate alla figura di Stefano Franscini, organizzate a 150 anni dalla morte, hanno coinvolto alcune realtà scolastiche dove stanno crescendo giovani capaci di vivere esperienze positive. Sono allievi sani. Sono la maggioranza. Di questo tipo di gioventù si parla raramente.

Nelle due scuole medie della Valle Leventina si è pensato di lavorare sul Franscini, veicolando più valori. È stato messo in campo un progetto tematico diluito sull'arco di un anno (maggio 2006 - giugno 2007), che ha coinvolto materie come italiano, storia, educazione alla cittadinanza e l'attività teatrale, pianificata come opzione nel doposcuola. Nel caso del teatro, grazie a regole precise e a punti di riferimento solidi, i docenti, i registi, i musicisti e lo scenografo hanno costruito un percorso collettivo attraverso il quale 27 adolescenti hanno dovuto acquisire nozioni, memorizzare il testo, muoversi nello spazio scenico, relazionarsi alla musica, in sostanza mettersi alla prova con coraggio e responsabilità: una fatica altamente educativa. Si sente nascere una creatura fatta di parole, gesti, sguardi, musiche, ritmi, scena e luci. I ragazzi hanno respirato una specie di evasione dalla scuola, dentro le mura scolastiche, in un momento in cui gli allievi di quarta sono comunque confrontati con le scelte per il futuro, le verifiche, le pro-







ve cantonali, le prove HarmoS, le varie selezioni da superare per accedere alle scuole post-obbligatorie. Tra gli attori c'erano ragazzini di prima media, impegnati ad apprendere in un ambiente scolastico nuovo.

Il lavoro teatrale è un bel canale dove far convergere esperienze emotive. I ragazzi acquistano forza, consapevolezza nei propri mezzi, si mettono sotto i riflettori di una prova stimolante, non mediata dallo schermo di un cellulare, ma viva, sana, in un corpo a corpo tra gli spazi scenici.

Stefano Francini rappresenta una parte delle nostre radici. Nello spettacolo si ripercorrono quattro tappe della sua vita: il bambino di Bodio che non vuole diventare prete, lo studente che a Milano incontra il giovane Carlo Cattaneo, i professori Gioia e Romagnosi e qualche spia austriaca, il Consigliere di Stato a stretto contatto con il colonnello Luvini, Severino Guscetti, lo stesso Cattaneo e altri illuminati. Infine il Consigliere Federale eletto a Berna nel 1848. La laicità del Francini e la sua visione politica prendono vita attraverso scene didattico-simboliche nelle quali la parola e la musica dialogano con un timbro prettamente... adolescente.

### 5 giugno 2007

Abbiamo creato un piccolo blog per permettere ai ragazzi di lasciare delle tracce, delle impressioni, dopo le prime tre serate. Ecco alcuni brani:

*Il teatro: fare cose dove si deve "tirare fuori"*

*la grinta e la leonessa e il leone che si hanno dentro! A volte può essere imbarazzante, ma facendo teatro ho vinto questa paura.*

*Il teatro è una forma educativa divertente, emozionante, fantastica. Se ne avete la possibilità, fatelo anche voi!*

*Il teatro è un'esperienza bellissima. Non la si dimentica facilmente. Mi sono divertita un mondo e spero che nel prossimo spettacolo tutto sia ancora così bello.*

*Grazie ai registi: con i loro consigli e una qualche sgridata siamo arrivati fino a qua! Ma soprattutto grazie agli spettatori! Senza di loro non ci sarebbe stato niente!*

*Pubblico magnifico! Senza pubblico niente teatro! Grazie a tutti quelli che sono venuti a vederci e ci hanno applaudito.*

### 25 giugno 2007

Oggi piove. La pioggia aiuta a pensare. I ragazzi hanno recitato per quattro serate e hanno stupito, emozionato, divertito settecento persone. Maturi e forti e nello stesso tempo ancora fragili. Una rappresentazione teatrale di alto livello che ha toccato il cuore, ci ha detto un'anziana signora di Bellinzona, salita fino a Bodio.

Gli allievi ricorderanno a lungo questo finale di anno scolastico: hanno dovuto affrontare la perdita di un loro compagno. Eppure il 19 giugno hanno voluto recitare malgrado il dolore. Al loro amato compagno hanno dedicato un inno alla vita e hanno trasmesso un messaggio di una potenza indimenticabile, una lezione di continuità e coerenza.

Tale progetto deve essere un punto di

partenza per maturare altri percorsi significativi. A partire da questo anno scolastico si lavorerà in ambito narrativo, teatrale, coinvolgendo anche diverse associazioni, per trattare i temi dell'adolescenza. Si partirà da un romanzo in cui la protagonista, Melinda, si incontra e si scontra con diversi problemi: primi amori, io e i contraccettivi, relazioni con il mondo degli adulti, relazioni con il mondo scolastico, incomunicabilità all'interno del nucleo familiare, io e la guerra, io e la pubblicità.

### I dati

Attori: i meravigliosi allievi della Scuola media di Ambri e Giornico; testo di Franco Celio;

regia di Luciano Zappa, Daniele Dell'Agnola;

aiuto regia: Samantha Rinaldi; scenografia di Edy Mottini;

musiche di Daniele Dell'Agnola; batterista: Gianni Masotti;

Website:

<http://daniteatro.wordpress.com>

<http://www.smeambri.ch/05francini.htm>

È pure in produzione il DVD dello spettacolo.

\* Docente di italiano presso la Scuola media di Giornico

\*\* Docente di sostegno pedagogico presso la Scuola media di Giornico





# Educazione alla cittadinanza: come nasce una legge

di Guido Codoni e Gianni Heissel\*

Il progetto nasce come continuazione di quello realizzato nel corso dell'anno scolastico 2004-2005 (cfr. «Scuola ticinese» numero 273, marzo-aprile 2006). Con l'allora IB si realizzò un diaporama frutto di uno studio sui traffici attraverso le Alpi. Si indagò sul passato, si analizzò il presente tramite statistiche ufficiali sui transiti al Gottardo nonché contando direttamente i veicoli sull'autostrada e si diede un'occhiata ai possibili scenari futuri.

Non da ultimo si rilevò l'importanza delle leggi che governano e disciplinano la mobilità (iniziativa delle Alpi, tasse sul traffico pesante, ...).

Analizzando il presente e il futuro gli allievi si sono resi conto che una realtà è possibile cambiarla tramite appunto la modifica di una legge o l'adozione di una nuova.

Abbiamo così voluto continuare il lavoro, approfondendo la tematica legata all'educazione civica, indagando sull'iter procedurale che porta alla nascita di una nuova legge.

Abbiamo scelto come forma quella della *recita teatrale*, perché, accanto a obiettivi legati all'educazione alla cittadinanza, ci ha permesso di raggiungere altri. Tre i più evidenti:

- I ragazzi sono stati coinvolti nella realizzazione del copione. Così facendo hanno dovuto pensare ai vari personaggi presenti nella rappresentazione e alle battute da mettere in bocca a questi personaggi. Questo lavoro ha impegnato la classe da settembre a dicembre. La forma del teatro è risultata pure utile per far comprendere l'importanza della buona recitazione e della buona dizione. Per far capire quanto scritto, bisogna parlare lentamente e scandire le parole. Cosa facile a dirsi, ma non sempre facile a realizzarsi.
- Parallelamente a questa attività, si è proceduto alla realizzazione dello sfondo consistente in diapositive riproducenti i luoghi dove la scena recitata si svolge (interno di una casa, aula parlamentare, studio televisivo, ...). Questa attività ha comportato la ricerca di immagini in internet e la realizzazione del diaporama tramite Power Point, le diapositive sono poi state arricchite con suoni, rumori e musiche).
- Il fatto di parlare – in questo caso di

recitare – in pubblico comporta sempre un'emozione. I ragazzi avevano già presentato il diaporama, frutto dell'analisi dei traffici attraverso il Gottardo, ai loro genitori. Ora si è trattato di andare in scena con un vero e proprio teatro. L'emozione è stata sempre palpabile a ogni recita (già prima di Natale, come introduzione a un dibattito sul traffico in Ticino, di cui si parlerà in seguito, i ragazzi hanno dovuto presentare il loro lavoro ai compagni di terza media).

Praticamente il progetto è stato portato a termine suddividendo, almeno

Nel teatro si simula la proposta di un gruppo politico che, dapprima tramite un atto parlamentare e in seguito con un'iniziativa popolare, propone l'introduzione di pedaggi per transitare sotto il Gottardo, somme che verrebbero versate ai mezzi pubblici con lo scopo di potenziarli e diminuirne il prezzo per gli utenti.

Durante il teatro i vari personaggi discutono della problematica e si confrontano con idee anche diametralmente opposte; nel contempo iniziano e si sviluppano le varie tappe che porteranno alla fine il popolo alle urne.

Foto TiPress/S.G.



nel corso della prima parte dell'anno, la classe in due gruppi di pari entità numerica e lavorando con gli stessi contemporaneamente. Questo è stato possibile grazie al fatto che abbiamo goduto di un monte-ore che ci ha permesso di essere impegnati nella stessa ora. I due gruppi si alternavano: chi realizzava il copione, chi le diapositive che hanno funto da scenografia.

## La prima parte del percorso: da settembre a dicembre

Da settembre a dicembre, come già detto, abbiamo diviso la classe in due gruppi fra loro in rotazione. Mentre un gruppo elaborava il teatro, l'altro, in aula di informatica, cercava le immagini da utilizzare come sfondo, per poi elaborarle in PowerPoint.



Approfittando delle *giornate progetto* che si sono tenute a metà dicembre, abbiamo presentato il teatro in anteprima (anche se in una forma ancora parziale) inscenando un dibattito sulla mobilità nel nostro cantone.

In questo dibattito, tenuto alla presenza degli allievi che frequentavano la terza media, hanno confrontato le loro idee un rappresentante dell'ASTAG (l'associazione che raggruppa gli autotrasportatori su gomma) e un rappresentante dell'ATA (l'Associazione Traffico e Ambiente, che auspica una riduzione del traffico stradale a vantaggio di quello pubblico).

I due conferenzieri hanno messo in evidenza quali potrebbero essere, secondo il loro punto di vista, i provvedimenti che l'autorità dovrebbe prendere per alleviare gli inconvenienti di natura ambientale causati da un traffico caotico.

Gli allievi hanno poi avuto l'opportunità di porre le domande che sono servite a chiarire quelle ombre che le relazioni iniziali avevano lasciato.

Il dibattito è servito per far capire ai nostri studenti che la soluzione ai vari problemi presenti nella nostra società non è facile, che ognuno propone delle soluzioni secondo il suo punto di vista e che l'autorità politica, quando deve legiferare, deve tenere in considerazione le varie opinioni.

### Da gennaio a marzo

Nel corso di queste settimane ci siamo concentrati su informazioni di natura civica vera e propria. Utilizzando il sito *Civicampus* (<http://www.parlament.ch/i/homepage/ak-civicampus.htm>) abbiamo studiato i meccanismi che regolano la vita della nostra società.

Dal Consiglio federale all'Assemblea federale, dal Consiglio nazionale al Consiglio agli Stati, dall'iniziativa al referendum: sono queste alcune delle terminologie che abbiamo incontrato nel sito e che abbiamo spiegato. A complemento di tutto ciò, abbiamo distribuito gli opuscoli che ci sono stati forniti dalla Cancelleria federale (*Confederazione in breve, ...*).

Per approfondire le conoscenze riguardanti la vita politica cantonale, il 2 febbraio ci siamo recati a Bellinzona a visitare l'aula del Gran Consiglio. In classe abbiamo poi elaborato uno scritto che riassume le informazioni

più importanti fornite dalla guida che ci ha accompagnati.

A conclusione di questa parte, abbiamo voluto testare gli allievi sulle loro conoscenze, proponendo delle domande sull'organizzazione civica del nostro Stato.

La verifica finale è stata eseguita a coppie. Le tre migliori sono state premiate con libri che noi docenti abbiamo messo a disposizione.

avuto la possibilità di godere di una collaborazione tecnica d'eccezione: due proiettori con grande luminosità e un'assistenza audio di qualità. Ciò ha valorizzato la rappresentazione teatrale.

Il finale era a sorpresa, infatti lo scrutinio è stato affidato al computer che ha fatto le sue scelte in modo casuale con il 50% di probabilità per il sì e 50% per il no. Gli attori dovevano quindi

Foto TIPress/D.A.



### Da aprile a maggio

Abbiamo lavorato in collaborazione con la Divisione dell'ambiente, in particolare con la signora Salvioni, per mettere a punto il teatro, presentato come prologo di una serata organizzata per festeggiare i 10 anni dell'abbonamento arcobaleno.

Siccome la rappresentazione teatrale avrebbe avuto luogo nell'aula magna della Scuola media di Stabio, ogni venerdì pomeriggio, nell'ora consacrata a questo monte-ore, abbiamo "provato" il nostro teatro, modificando o completando qualche scena.

Grazie alla collaborazione con il Dipartimento del territorio, abbiamo

improvvisare le battute finali.

Sia la serata con i genitori, sia quella alla presenza dell'onorevole Borradori hanno avuto esito lusinghiero.

Il pubblico è rimasto ben impressionato per l'accurata preparazione e per la buona recitazione degli allievi, apparsi molto motivati.

\* Docenti presso la  
Scuola media di Stabio



# Storie di adolescenti e di desideri esplicitati anche per vie traverse

di Ornella Manzocchi\*

Mariapia Borgnini ci ha donato in questi giorni un nascosto tesoro: ha ceduto alla stampa un poco del segreto del suo pensiero e del suo fare di psicopedagoga, ma pure, e qui sta il pregio, di donna attraversata dalla passione e dall'amore per la comprensione del senso ultimo delle cose. È infatti uscito nella collana Gruppo Lingua Italiana Materiali Insegnamento, presso Casagrande, un volumetto dal titolo *Facciamo finta che non siamo noi?* E dal sottotitolo *Storie di adolescenti e di desideri esplicitati anche per vie traverse*<sup>1</sup>. Mariapia Borgnini non è nuova all'avventura editoriale avendo già pubblicato sempre in questa collana il bel volume *Fotolinguaggio*, in collaborazione con la fotografa Giosanna Crivelli. Lo specifico talento di Mariapia Borgnini sta nella sua discreta, tenace ed energica tensione creativa. Il suo contributo è cibo per l'anima di chi ama stare in una dimensione di ascolto attento alle vicissitudini umane della nostra società. Finalmente non ci troviamo di fronte all'ennesimo sforzo di parlare degli adolescenti, ma al più sincero e pertinente desiderio di dare voce agli adolescenti stessi. Attraverso il suo talento di entrare, di stare e di uscire dalle relazioni, Mariapia Borgnini ci invita e accompagna nell'incontro con gli adolescenti di cui si occupa alla scuola di Pretirocinio d'orientamento. Questa particolare istituzione è stata fondata nel 1994 per rispondere alle difficoltà di parecchi quindicenni, per aiutarli a dare forma alle loro aspettative, in modo da operare in seguito delle scelte di tirocinio sulla base della consapevolezza dei loro desideri coniugati con le loro fattive possibilità. In queste pagine sono loro stessi che ci parlano dei loro sogni, delle loro delusioni, delle loro paure, delle loro speranze, delle loro rinunce, del loro modo di leggere e di vivere il mondo. Lo fanno anche incoraggiati dalla regola di raccontare delle storie a partire da personaggi dati. "La cuoca è una cuoca e cosa vuoi che faccia? Fa la cuoca? Le solite cose, i personaggi fanno le solite cose. Lei deve sempre lavorare [...]. Con i mattoni costruì un megapalazzo gigantesco, con i contorni dorati, arcate enormi e un portone grandissimo! Ci mise un paio d'anni a costruirlo e quando fu finito era felicissimo! [...]". Da un capitolo all'altro siamo via via catturati dalla capacità di Mariapia Borgnini di mantenere in vita un rapporto umano offrendo all'Altro, in questo caso agli adolescenti, uno sguardo attento, accogliente, comprensivo, garante di una possibile nuova costruzione di capacità di pensiero, di progettazione e di attuazione dei propri sogni e desideri, temperati dall'incontro con una realtà fattasi più comprensibile, più accettabile e talvolta anche più desiderabile. Le parole di Mariapia Borgnini hanno il pregio dell'immediatezza e della chiarezza ("Dubbi [...]. Separarsi, lasciare, decidere, comprendere, trasformarsi") alle quali i ragazzi sono recettivi, sollecitati da tanto affetto, comprensione e interesse: "Ho un dubbio. Ma Paolo quanti anni aveva all'inizio della storia? [...] Ci potrebbe essere una fine tragica per Eros e qui ci sono io che mi tiro delle storie! [...] Io avevo un disegno in testa di come avrebbe potuto finire questa storia. È difficile fare una fine, mentre c'è già una fine, quella della scuola! [...] Certo non potrò avere il salotto che ho immaginato per Shiva con grandi finestre che fanno entrare la luce. [...] Ho deciso che oggi vado a vedere i corsi del mercoledì che servono a preparare gli esami di ammissione [...]". La forza incisiva di questo lavoro di Mariapia

Mariapia Borgnini

## Facciamo finta che non siamo noi?

Storie di adolescenti e di desideri esplicitati anche per vie traverse

Prefazione di Marina Valcarenghi

Gruppo  
Lingua  
Italiana  
Materiali  
Insegnamento



Casagrande



Borgnini sta sì nella sua chiara e precisa conoscenza professionale che si rifà al metodo del *Fare storie* ideato da Ferruccio Marcoli e dall'Istituto Ricerche di gruppo di Lugano, ma soprattutto risiede nel suo modo di essere. È principalmente lei, con la sua passione, con la sua acutezza, con la sua empatia e con la sua simpatia, che funge da prova vivente per questi giovani adolescenti che fanno parte delle sacche "mollì" della nostra società, dimostrando che una speranza ha ancora ragione d'essere, e che dunque vale la pena fare uno sforzo per ritrovare o talvolta costruire una propria identità. Sia che siate adolescenti, genitori, insegnanti, professionisti della relazione, donne e uomini di questa società stanca e disagiata, ma al contempo foriera di speranza, troverete un soffio di leggerezza e di intelligente speranza leggendo queste chiare ed incisive pagine dove la passione di Mariapia Borgnini per l'arte, per la cura e per la conoscenza si fanno parola scritta e condivisa.

\* Psicoterapeuta

### Nota

<sup>1</sup> Mariapia Borgnini, *Facciamo finta che non siamo noi? Storie di adolescenti e di desideri esplicitati anche per vie traverse*. Prefazione di Marina Valcarenghi, Casagrande, 2007, pagine 80.



# Assaggi di vita e racconti di Ketty Fusco

di Maria Luisa Delcò\*

“Più tardi, nello struccarmi davanti allo specchio, ho chiesto alla mia immagine, annegata nel bianco del latte detergente: – Ma tu, scrittrice per non poi tanti lettori, sempre alla ricerca di spunti reali, tuoi o degli altri, dai quali far sgorgare storie che risultano poi figlie di realtà e immaginazione, quale rapporto vedi tra vita-vita e vita raccontata? La breve storia di oggi, l’hai veramente vissuta, o per viverla hai dovuto raccontarla?” (Nell’aria o sulla carta).

Queste, alcune parole dell’ultimo libro di Ketty Fusco<sup>1</sup>, già interprete di teatro, regista e attrice, che lei definisce “Assaggi di vita e racconti”: “I ventuno racconti di questo libro vogliono essere, nella prima parte in cui si autodefiniscono assaggi di vita, una serie di confessioni a cuore aperto, un narrare di me e di certi momenti particolari della mia vita che hanno lasciato una traccia: una ferita a volte, o un sorriso” (dalla Nota di lettura).

È una piacevole lettura quella di “La bambina e le bombe” non solo quando le tracce sono “sorrisi”, ma anche quando si legge tra le righe una “ferita”, perché la scrittura di Ketty Fusco evoca immagini, non è mai scontata e porta in sé una curiosità emotiva e cognitiva.

Undici sono gli “Assaggi di vita” che si aprono sulla Napoli del 1947 che “stava a poco a poco riprendendosi dal massacro dei bombardamenti provenienti da cielo e mare”; si passa dal “silenzio delle cornacchie” al silenzio assoluto di un gruppo di ciechi della Blindekuh di Morat che ascoltano le parole veicolate dal timbro della voce della scrittrice e ad altri momenti di vita vissuta.

Chi legge (ed in questo caso una donna di scuola che ama il melodramma) entra poi nella magica atmosfera dei racconti che via via non toccano solo mondi fantastici, ma anche temi attuali che il lettore di ogni età può far propri: il tempo che passa a volte impietoso, la donna che vuol cancellare i segni del tempo e così il suo amico di gioventù la scambia in un primo momento per la figlia, la prostituta-modella di un immaginario van Gogh, che vuol aiutare il presunto pittore ricoverato in una casa di cura (“Non sapeva ancora come, ma era certa che lei, sì, avrebbe potuto fare qualcosa per lui” – *Bella per un Van Gogh*), “Il caffettano rosso” di Anna nei giorni della pienezza della sua età e di Anna sulla via del tramonto.

La stimolante presentazione di Anna Felder definisce “Tempo senza tempo” la chiave di lettura e di scrittura di “La bambina e le bombe” e sottolinea: “Non la riconosciamo, la nostra attrice-attrice, rispecchiata in quel suo luminoso, freschissimo sorriso al di fuori di ogni età?”

E così immagino il bambino di scuola dell’infanzia che ascolta incantato il racconto “Formiche”, l’adolescente che legge coinvolta l’“Incontro a Aberdeen”, la donna di mezza età che ritrova sicurezza ne “La spilla e la ferita”, l’anziana ospite di una casa per anziani che non vede più futuro di fronte a sé, ma che ritrova un desiderio di primavera: “Nell’aria non era ancora primavera, ma solo – e fortissimo – un desiderio di primavera”.

Un libro da leggere d’un fiato, che vorrei definire anche pedagogico e che affronta temi quali la vita e la morte ed esplora universi eterogenei con vivacità di forma e sempre con saggezza, equilibrio e serenità.

Io l’ho letto in una trasferta verso Lucerna per ascoltare

un concerto al KKL con nomi celebri e ritrovare gli spazi di Jean Nouvel – così reali e così fantastici – e non ho fatto fatica ad unire a loro Ketty Fusco.

\* Pedagogista, Direttrice aggiunta presso l’Ufficio delle scuole comunali



## Nota:

1 Ketty Fusco, *La bambina e le bombe. Assaggi di vita e racconti*, Edizioni Ulivo, Balerna, 2007.



## Scuola invasa da pubblicità più o meno occulta?

di Ignazio Bonoli\*

Da quando si è diffusa la notizia che il Partito Liberale Radicale Svizzero sponsorizza un libro di testo scolastico, si è sparso un certo allarme fra gli ambienti interessati. Ma come – ci si è detti – ora anche i libri di testo diventano veicoli pubblicitari? Allarme probabilmente giustificato, quando si pensi agli sforzi messi in atto da grandi complessi mondiali, produttori di beni di consumo, per conquistarsi i favori del pubblico giovanile.

In realtà, anche se unica nel suo genere e condotta in termini moderati, l'idea dei radicali non è nuova. La stessa posta svizzera, che opera ora con criteri da azienda privata, fornisce un libro di testo alle scuole dell'infanzia della Svizzera tedesca, dal titolo inequivocabile: "Konstantin die Post-Schildkröte". Sempre nella Svizzera tedesca, alcuni ginnasi usano un testo che porta la pubblicità della BP e si sono perfino verificati casi di lezioni sponsorizzate dalla Coca-Cola.

Di per sé una sponsorizzazione, anche nell'ambito scolastico, non è una novità. Sostegni scolastici sono forniti da organizzazioni come Greenpeace o altre ai docenti di vari ordini di scuole. Quanto preoccupa – secondo un'indagine svolta la scorsa estate dalla "NZZ am Sonntag" – è il crescere di queste attività negli ultimi tempi. Al punto che il presidente della Conferenza dei segretari generali delle direzioni dei dipartimenti dell'educazione dei cantoni romandi constata una chiara tendenza all'aumento di offerte pubblicitarie che vogliono utilizzare l'importante veicolo della scuola. Spesso sono i docenti che chiedono supporti didattici che le ditte forniscono volentieri, tanto più che – sempre più spesso – la strada scelta è quella dell'elettronica.

L'evoluzione è favorita anche da un motivo pratico: in questi ultimi anni le scuole sono state ampiamente dotate di "computers", ma il "software" fornito dall'ente pubblico è spesso in ritardo. Situazione che ha indotto un gruppo di ex-docenti a fondare la LerNetz AG che produce programmi scolastici su incarico di alcuni sponsor. Tra gli altri anche il gioco "Budget", già utilizzato da 10'000 allievi, che ogni volta incontrano così il marchio "Postfinance".

Dal canto suo, la KIKAG (kiknet.ch) offre oltre una settantina di supporti didattici, finanziati da 59 ditte e organizzazioni, la cui piattaforma informatica sarebbe già stata contattata da 8'500 docenti. Pochi esempi che dimostrano come stia crescendo una giungla di iniziative, senza indirizzi né controlli precisi, per quanto attiene alla qualità dell'offerta. Uno sviluppo che ripropone anche il problema dell'indispensabile neutralità della scuola pubblica rispetto a pubblicazioni i cui scopi non sono necessariamente di tipo didattico o pedagogico. I testi scolastici "ufficiali" sono invece sottoposti al parere e al controllo degli organi previsti allo scopo.

Un atteggiamento rigido è stato finora assunto dal Canton Vaud, la cui legge scolastica vieta espressamente la pubblicità. Le autorità scolastiche hanno quindi dovuto vietare l'uso del gioco "Budget" con il logo di Postfinance. Negli altri cantoni ci si basa sul buon senso dei docenti, ai quali si chiede di evitare derive di tipo ideologico o commerciale. Il che lascia ovviamente un ampio spazio all'interpretazione.

Difficile però anche fissare regole generali. In molti casi questi supporti sono

benvenuti sul piano didattico, tra l'altro perché permettono un aggancio diretto con il mondo economico. Anche in questi casi è soprattutto questione di misura. Due esempi in chiaro contrasto con il concetto di neutralità possono essere quello dell'Associazione delle centrali elettriche che offre alle scuole medie un programma volto a formare "l'opinione politica dei futuri cittadini elettori", oppure quello della Coca-Cola per una lezione sulla pubblicità che mette costantemente a confronto gli allievi con la pubblicità della ditta. Il confine tra lo scopo didattico e quello pubblicitario (politico o commerciale) è spesso molto difficile da tracciare. Non si può negare che questa collaborazione fra scuola ed economia abbia anche dei vantaggi. Quello che sembra mancare ancora oggi sono chiare regole di comportamento da rispettare. Probabilmente non basta più attenersi al filtro dei docenti e tanto meno all'autocontrollo da parte degli sponsor. Regole che non devono semplicemente vietare, ma tener conto dei vantaggi comparativi che certamente possono tornare utili alla scuola.

\* Economista e Deputato al Gran Consiglio

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

**Direttore responsabile:** Diego Erba

**Redazione:** Cristiana Lavio

**Comitato di redazione:**

Maria Luisa Delcò, Leandro Martinoni,

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.–