

**2 Radiotelescuola: fine di un'era, nuove opportunità di collaborazione con la RSI di Stelio Righenzi**

A seguito delle recenti evoluzioni tecniche e organizzative sia nel contesto radiotelevisivo sia in quello scolastico si è manifestata la necessità di rivedere i termini della collaborazione fra la Radiotelevisione svizzera di lingua italiana e il mondo della scuola.

**2 Professione docente, un ruolo cruciale di Elena Besozzi**

**6 Il profilo professionale dei docenti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare**

Un documento di riferimento per i docenti delle scuole comunali.

**9 "La gioventù dibatte": cronaca della finale svizzera 2009 e lavori in corso per l'anno scolastico 2009-2010 di Natascha Nota e Barbara Fé Cretton**

**14 Una settimana tra colori e diversità: la vacanza scientifica**

di Michela Luraschi e Giovanni Pellegrini

**18 Come parlano i bambini a scuola**

di Simone Fornara  
Recensione di una recente pubblicazione curata da Dario Corno e Boris Janner che presenta i primi significativi risultati di una ricerca sulla lingua parlata a scuola dai bambini.

**21 Opera Nuova. Rivista internazionale di scritture e scrittori**

Una pubblicazione semestrale dedicata alla letteratura.

**23 Zero: aspetti concettuali e didattici**

di Gianfranco Arrigo  
Una nuova pubblicazione di Bruno D'Amore e Martha Isabel Fandiño Pinilla.

**23 Comunicati, informazioni e cronaca**

**24 L'opinione di...**  
Fare teatro per crescere di Manuela Camponovo

296

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXIX – Serie III

Gennaio-Febbraio 2010

# Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



Foto TTPress/D.A.

# Professione docente, un ruolo cruciale

di Elena Besozzi\*

## La crisi di ruolo e il rischio del vicolo cieco

L'indebolimento del ruolo dell'insegnante e in generale di tutti i ruoli educativi, considerati o definiti spesso come "ruoli in estinzione", è una vera e propria rappresentazione diffusa a livello sociale e non solo fra gli insegnanti. La perdita di prestigio del ruolo insegnante, che emerge sia dalla percezione diretta che ne hanno gli insegnanti, ben individuata anche nel corso delle ricerche, sia nell'opinione comune, fa riferimento alla rilevanza sociale che un tempo tale ruolo rivestiva, all'interno di una situazione sociale e culturale definita da una scarsa diffusione della cultura colta e da tassi poco elevati di alfabetizzazione della popolazione. È evidente che, nella situazione contemporanea – caratterizzata da una consolidata alfabetizzazione di base della popolazione e da un policentrismo formativo, che ridimensiona la centralità della scuola<sup>1</sup> – il ruolo dell'insegnante, quale depositario di un sapere e rappresentante della cultura, subisce a sua volta un forte indebolimento. Tuttavia, concentrarsi sulla crisi di ruolo dell'insegnante e sulla fine dei ruoli educativi appare del tutto fuorviante, non solo perché conduce a un evidente impoverimento delle opportunità e possibilità educative – necessarie in qualsiasi so-

cietà – ma anche perché non consente di cogliere i profondi cambiamenti dei ruoli educativi e delle condizioni alla luce delle quali si realizzano i processi di crescita delle nuove generazioni. In altre parole, parlare sempre e solo di crisi o di indebolimento del ruolo dell'insegnante conduce a un vicolo cieco e non consente, a partire dagli stessi operatori della scuola, di elaborare un modo nuovo di svolgere la professione, in relazione sia alle mutate condizioni sia alle occasioni, spesso molto innovative, di riscoprire un agire di ruolo al contempo impegnativo, ma anche accattivante e ricco di soddisfazioni.

Con ciò non si vuole negare l'esistenza di una crisi di ruolo dell'insegnante e di reali cambiamenti nelle condizioni nel processo di insegnamento/apprendimento<sup>2</sup>. Piuttosto, sembra importante assumere una concezione diversa di questa crisi.

Di solito, il concetto di crisi fa riferimento, da un lato, a uno stato precedente di migliore stabilità e, dall'altro, ad uno stato successivo di soluzione della crisi. Cambiare la concezione della crisi di ruolo dell'insegnante significa considerarla quale elemento permanente (endogeno) dentro il ruolo, proprio perché oggi esso si configura come "ruolo di frontiera". In sostanza, il ruolo dell'insegnante non può più

essere considerato semplicemente come esecutivo di un mandato sociale esterno, che ne definisce funzioni e compiti e ne stabilisce l'autorevolezza e il prestigio; piuttosto, esso si gioca all'interno di una continua e rapida trasformazione sociale e culturale, che chiede una raffinata capacità di lettura della situazione e delle condizioni dell'educabilità delle nuove generazioni; un ruolo quindi non più basato semplicemente su certezze e protezioni (la materia insegnata, le competenze disciplinari, l'apparato amministrativo-burocratico, ecc.), bensì sulla fluidità del quadro valoriale e normativo e sulla continua revisione del sapere e delle conoscenze scientifiche.

## Il ruolo docente tra tradizione e innovazione

Il dibattito contemporaneo attorno al significato e al destino dei ruoli educativi tradizionali oscilla sovente tra la dichiarazione della fine di questi ruoli, considerati obsoleti rispetto ad altre fonti o attori molto più forti e convincenti, come per esempio i media (e soprattutto la televisione) e il richiamo continuo all'importanza di tali ruoli, senza che tuttavia si facciano poi emergere, in modo analitico e documentato, gli elementi nuovi su cui poggiare tali affermazioni.

## Radiotelescuola: fine di un'era, nuove opportunità di collaborazione con la RSI

di Stelio Righenzi\*

«La Radioscuola esordì nel Canton Ticino il 3 marzo 1933 – lo stesso anno in cui fu inaugurata la Radio della Svizzera Italiana o, com'era più nota, Radio Monte Ceneri – con un ciclo sperimentale di 10 lezioni, pensato per 14 scuole maggiori»<sup>1</sup>. In effetti, già agli albori della nostra RSI, nella prima metà degli anni Trenta del secolo scorso, si era sentita l'esigenza di favorire utili collaborazioni fra il mondo radiofonico ticinese e quello delle nostre scuole. Negli anni successivi, la Radioscuola

diventò sempre più un momento qualificante sia per Radio Monte Ceneri che per il Dipartimento della Pubblica Educazione (DPE). Innumerevoli furono infatti le "radio-lezioni" preparate da docenti, educatori, giornalisti, esperti settoriali, messe in onda sulle frequenze della nostra Radio a destinazione delle scuole ticinesi.

Nel corso degli anni Sessanta, con l'avvento della televisione e la sua diffusione anche in ambito scolastico quale supporto didattico all'insegnamento, la Radioscuola si trasformò in Radiotelescuola e venne creata una Commissione regionale composta da tre rappresentanti della RTSI, tre rappresentanti del Dipartimento della pubblica educazione ticinese e da un rappresentante della scuola del Canton Grigioni di lingua italiana. Nei tre decenni successivi, fino ai primi anni Novanta, Radiotelescuola continuò a produrre programmi educativi e didattici con l'intervento di vari esperti di settore e collaboratori/docenti che offrirono al mondo scolastico parecchie occasioni di apprendimento e interessanti complementi culturali ai programmi trattati in classe dai docenti dei vari ordini di scuola.

Verso la fine degli anni Novanta la RTSI rivide i suoi indirizzi ed assegnò anche a Radiotelescuola altre mansioni, pur confermandone il ruolo formativo-educativo; fu così che la

Piuttosto che dichiarare la fine di un ruolo o la sua insignificanza o marginalità<sup>3</sup>, diventa pertanto rilevante assumere la “crisi” come stato permanente, che delinea una instabilità che ha anche i connotati della flessibilità, una situazione ambivalente, al contempo fonte di ansia e di innovatività. In realtà, le trasformazioni non riguardano tanto il cambiamento del mandato sociale e delle funzioni principali dell’insegnante, che rimangono a contrassegnare proprio una funzione sociale e culturale ritenuta tuttora indispensabile: l’istruzione e l’educazione delle nuove generazioni, quindi la formazione del futuro lavoratore e l’educazione del cittadino (Besozzi, 2006). Piuttosto, i cambiamenti riguardano proprio modalità e condizioni dell’agire di ruolo, così come saperi, conoscenze, competenze e relazioni, a conferma di come il processo di insegnamento/apprendimento non sia assolutamente disgiunto dalla realtà sociale e culturale in cui si realizza; in sostanza, l’agire educativo è socialmente situato e quindi vincolato alla sua contestualizzazione, che ne esprime le condizioni della sua produzione e realizzazione. Tuttavia, non si tratta di vincoli di subordinazione delle pratiche educative alla situazione sociale più ampia, bensì di un rapporto educazione-so-



Foto TiPress/D.A.

cietà che si viene a stabilire in forma dinamica e interdependente, con una continua ridefinizione e negoziazione tra interlocutori o partner attivi: le aspettative sociali (il mandato sociale) non ricevono più semplicemente un *feedback* confermativo, bensì vengono vagliate, soppesate e producono una risposta che può corrispondere ad una vera e propria rielaborazione, frutto di interpretazione e di vaglio critico (Archer, 1997). Il rapporto tra società ed

educazione si configura in modo nuovo, come *comunicazione* tra ambiti o contesti diversi, tra attori in grado di produrre conoscenza, informazione, cultura (Dubet, 1994).

### Chi insegna a chi? L’insegnante come professionista della conoscenza

È in atto, in questi anni, una ridefinizione del ruolo docente, proprio alla luce dei cambiamenti profondi nell’eser-

Commissione si impegnò su altri fronti, quali ad esempio la produzione in proprio di materiali audiovisivi (audiocassette, CDrom, DVD).

Negli ultimi dieci anni, con il diffondersi in tutti i contesti delle nuove tecnologie dell’informazione, anche la RTSI da un lato e il mondo scolastico dall’altro hanno vissuto importanti trasformazioni di tipo tecnico e funzionale. Abbandonata definitivamente la programmazione di trasmissioni radiofoniche e televisive espressamente ed esclusivamente concepite per la scuola, la RTSI ha intrapreso una progressiva digitalizzazione sistematica dei suoi documenti sonori e visivi, consultabili vieppiù direttamente online. La Commissione Radiotelescuola, in collaborazione con il team internet della RTSI, alcuni esperti di materie di insegnamento e delegati di Istituti di formazione quali le Alte Scuole Pedagogiche di Locarno e di Coira, ha così realizzato alcuni interessanti dispositivi di consultazione online, espressamente concepiti per un uso didattico da parte delle scuole (Navigastoria, Navigaletteratura, e, ancora in fase di produzione, Navigageografia). Preso atto delle recenti evoluzioni tecniche e organizzative sia nel contesto radiotelevisivo sia in quello scolastico, è apparsa chiara a questo punto la necessità di rivedere i termini della collaborazione fra la RTSI e il mondo della scuola. La

Commissione regionale della Radiotelescuola, così come definita a suo tempo, va quindi rivista nella sua composizione e vanno altresì ridefiniti i suoi scopi nonché le sue mansioni. Ribaditi l’opportunità e l’interesse di continuare a poter accedere, da parte degli operatori scolastici, alla ricchissima e variegata documentazione audiovisiva presente presso gli studi di Besso e di Comano, occorre dunque ridefinire i rapporti fra l’Ente radiotelevisivo della Svizzera italiana e il DECS. In tale ottica si è quindi resa inevitabile una riscrittura dell’articolo 69 della Legge della Scuola per meglio adeguarlo al tipo di collaborazione che si intende perseguire. La conseguente modifica legislativa è stata recentemente oggetto di discussione e di decisione da parte del Gran Consiglio. Le collaborazioni future potranno interessare, tramite specifiche convenzioni, anche altre realtà culturali della Svizzera italiana, come ad esempio le Biblioteche cantonali, gli Archivi, i Musei, l’USI e la SUPSI.

\* Direttore del Centro didattico cantonale

### Nota

1 Solcà N., *Scuola, società e radio nella Svizzera Italiana. La Radioscuola (1933-1958)*, Università degli studi di Pavia, 2004 (tesi di laurea).

cizio della professione, che toccano tutti i diversi aspetti dell'agire di ruolo (TAB. 1): i saperi e le competenze disciplinari riguardanti la materia insegnata, le modalità di insegnamento e di apprendimento, il sistema relazionale e il contesto di riferimento.

Sotto il profilo del patrimonio di conoscenze da trasmettere, l'insegnante si trova di fronte a una pluralità di "saperi circolanti", di diversa provenienza: cade in questo modo definitivamente la possibilità di sentirsi detentori di un sapere da veicolare secondo modalità e tempi decisi da chi detiene le chiavi di accesso al patrimonio di conoscenze (Tomlinson, 2001).

D'altro canto, anche le stesse pratiche didattiche si trasformano profondamente: accanto alla lezione frontale si delineano forme interattive in classe o mediante tecnologie multimediali, che cambiano profondamente sia il modo di insegnare sia il modo di imparare. Si tratta in sostanza di una vera e propria "rielaborazione del carattere simbolico della vita sociale, una riorganizzazione dei modi in cui le informazioni e i contenuti simbolici sono prodotti e scambiati nel mondo sociale, e una ristrutturazione dei modi in cui gli individui si rapportano l'uno all'altro e a se stessi" (Thompson, 1998, p. 22).

Molti autori sottolineano la necessità di indagare oggi in modo sistematico l'emergere di stili cognitivi decisiva-

mente alternativi rispetto a quello classico, definito come lineare o sistematico. In altre parole, l'uso del computer nell'apprendimento e in generale l'esperienza con gli ipermedia produce un'elaborazione di modalità personali, capacità di selezione e di scelta, con un'impostazione che può essere definita "reticolare", dove le conoscenze non sono messe in sequenza bensì attivate mediante esplorazione di possibilità e di opzioni.

Infine, non va sottovalutato il profondo cambiamento della realtà scolastica istituzionale – che si sta organizzando in funzione di una programmazione e gestione autonoma del progetto educativo e dei servizi – che delinea la necessità di possedere nuove competenze di programmazione, di gestione e in genere di interazione continua tra il mondo interno della classe o dell'istituto e la realtà sociale e culturale esterna (Bottani, 2002). Sotto questo profilo pare in atto una "scomposizione" del ruolo docente, finora considerato per lo più in modo unitario e finalizzato quasi esclusivamente alla funzione diretta di insegnamento. Lo scenario che si va delineando circa il ruolo dell'insegnante è quindi all'insegna della pluridimensionalità e della flessibilità in relazione a obiettivi, compiti, situazioni e condizioni specifiche.

Ma, soprattutto, il ruolo dell'insegnante, nella società contemporanea, emer-

ge come un ruolo *strategico*, con un'enfasi sulla sua centralità in quanto punto di riferimento autorevole e critico, all'interno di flussi comunicativi e informazioni plurimi. È evidente l'importanza delle competenze comunicative per gestire esperienze diversificate di apprendimento, dove centrale diventa *la relazione*, capace di motivare, coinvolgere e impegnare lungo un percorso gravido di insidie e attraversato da innumerevoli fragilità.

L'importanza della dimensione discorsiva, dialogica della professionalità docente, evidenziata da molti studi, si collega direttamente ad una *pratica riflessiva* (Schön, 1993), cioè a quell'agire del soggetto che mette in campo un'attività – cognitiva ed emotiva insieme – che costruisce e ricostruisce continuamente circuiti di acquisizione di consapevolezza e di problematizzazione, riferiti sia alla propria collocazione e al proprio agire sia al sistema relazionale e comunicativo nel suo complesso e ai soggetti che partecipano attivamente al processo di insegnamento/apprendimento. La pratica riflessiva si presenta come un potenziale strumento di acquisizione non solo di competenze e capacità professionali, bensì anche di strutturazione di un *habitus*, organizzato attorno alla autoconsapevolezza e alla disponibilità alla continua rimessa in discussione di conoscenze, comportamenti, strategie (Colombo, 2005). Essa costruisce in sostanza un diverso modo di vivere il processo di insegnamento/apprendimento e la stessa realtà scolastica nelle sue diverse dimensioni (organizzativa-gestionale, culturale, normativa-regolativa). In questa direzione, la classe scolastica si delinea come una comunità di pratiche, centrata sulla mediazione continua di esperienze plurime, spesso frutto a loro volta di esperienze mediate in ambienti fuori dalla scuola come quello della fruizione televisiva o della navigazione in internet. Una comunità che libera le potenzialità del singolo, lo fa espandere e al contempo lo vincola nel riconoscimento del valore insostituibile dell'altro per la crescita di sé e per la costruzione di un progetto comune di società.

Si può sottolineare, alla luce di queste brevi riflessioni, come il profilo dell'insegnante si consolidi nella forma del

**TAB. 1 – Elementi della trasformazione dell'agire di ruolo dell'insegnante**

Saperi consolidati (riferiti a un patrimonio culturale e scientifico consolidato) e controllo nell'accesso al sapere	Saperi "circolanti" (informazioni e conoscenze diffuse in molti ambiti e situazioni, continue acquisizioni scientifiche) e disponibili
Modalità tradizionali di insegnamento (lezione, lavori di gruppo, studio individuale, prove e valutazione)	Nuove didattiche (apprendimento per prova ed errori, per scoperta, cooperativo, ipertesti, multimedialità, ecc.)
Modalità tradizionali di apprendimento (lineari, sequenziali, basati sulla cultura scritta e un'oralità diffusa)	Nuovi processi della mente (riguardanti i processi di esplorazione e associazione, di memorizzazione, ecc.)
Competenze legate all'insegnamento	Nuove competenze (di programmazione, gestionali, ecc.) su settori, problemi o progetti



Foto TiPress/B.G.

professionista della conoscenza, un mediatore di esperienze mediate (Thompson, 1998), che ricostruisce, valorizza e decodifica saperi più o meno solidi e conoscenze più o meno strutturate, stimola il coinvolgimento nell'esplorazione, ma favorisce anche la rielaborazione discorsiva e l'appropriazione individualizzata di strumenti, metodi e contenuti significativi. Una professionalità in qualche misura innovativa, che si spende tra valorizzazione, elaborazione e produzione di senso e di significati. Pur trattandosi di una trasformazione in atto, occorre riconoscere che tale processo può apparire lento, perché richiede innanzitutto che si sciolgano i lacci di una configurazione della professione, che si presenta per lo più cristallizzata in *habitus* e *routine* difficili da de-costruire e da rielaborare.

\* Docente di Sociologia dell'educazione,  
Università Cattolica  
del S. Cuore di Milano

## Bibliografia

- Archer, M. (1997), *La morfogenesi della società*, Milano, Angeli.
- Besozzi, E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.
- Bottani, N. (2002), *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna.
- Colombo, M. (a cura di) (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, Paris.
- Martelli, S. (a cura di) (1996), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Angeli, Milano.
- Morcellini, M. (1992), *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Angeli, Milano.
- Schön, D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Thompson, J.B. (1998), *Mezzi di comunicazione e modernità*, Il Mulino, Bologna.
- Tomlinson, J. (2001), *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, Feltrinelli, Milano.

## Note

1 Per policentrismo formativo si intende uno scenario della formazione che dà rilevanza a più luoghi e attori dell'educazione e della formazione, dove la scuola mantiene un suo ruolo fondamentale, tuttavia deve fare i conti con un sistema di istruzione e formazione allargato e con dinamiche della domanda-offerta di formazione che travalicano gli abituali confini individuati dall'età dei soggetti. Non è un caso che, dalla metà degli anni sessanta, si parli sempre più spesso di formazione degli adulti e di educazione per tutta la vita.

2 La crisi dell'educazione e dei ruoli educativi emerge con tutta evidenza negli anni settanta del secolo scorso ed è ben documentata anche da studi e rapporti internazionali, come il Rapporto Faure, edito da Edgar Faure (1973) per conto dell'Unesco, i lavori di H. Husén (1974) sulla crisi della scuola, di J. Piaget sul futuro dell'educazione (1974). La crisi è legata alle profonde trasformazioni economiche, politiche e culturali che investono i sistemi di istruzione nei diversi paesi e riguarda soprattutto la loro capacità di rispondere a una domanda sociale di istruzione e formazione diffusa e profondamente eterogenea tanto nelle aspettative quanto nelle possibilità di fruizione e di esiti positivi.

3 La tesi, abbastanza diffusa, dell'avvento della socializzazione leggera o a bassa definizione (Morcellini, 1992; Martelli, 1996), cioè di una socializzazione ormai priva di riferimenti adulti forti, de-istituzionalizzata, perché realizzata anche fuori dalle istituzioni come la scuola e, soprattutto, in presenza di una ridondanza informativa e comunicativa, contribuisce ulteriormente alla de-stabilizzazione dei ruoli educativi e di fatto non favorisce una loro ridefinizione all'interno di condizioni e processi nuovi.

# Il profilo professionale dei docenti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare

## Presentazione del documento di riferimento

Tra i numerosi fattori che concorrono a determinare la qualità del complesso sistema scolastico, la professionalità dei vari attori è e rimarrà uno degli elementi centrali. Per questo motivo il Collegio degli ispettori ha riservato una riflessione importante, nel corso di questi ultimi anni scolastici, alla figura e al mandato dei docenti di scuola dell'infanzia ed elementare, cercando gli elementi che ne caratterizzano la professione, identificandoli, precisandoli, esplicitandoli e organizzandoli in un testo organico.

Un primo terreno di scambio sui contenuti scaturiti dalla riflessione ha avuto luogo, nell'ambito delle Commissioni di circondario, con i direttori e i capigruppo, con i quali si è cercato di analizzare e approfondire gli elementi principali, apportando alcune modifiche ad un primo documento e giungendo ad una versione condivisa dello stesso.

Tale riflessione, che ha permesso di confermare il docente quale figura cardine nell'intero processo di insegnamento/

apprendimento, ha quindi portato alla stesura del documento "Profilo professionale di riferimento per i docenti delle scuole comunali"<sup>1</sup> (Ris. DECS del 13 marzo 2008).

Innanzitutto i Collegi degli ispettori, dei capigruppo e la Conferenza dei direttori ritengono doveroso che ciascuno conosca in modo trasparente ed esplicito quali sono le aspettative riferite alla professione praticata oggi; il bisogno di un orientamento in tal senso si è fatto sentire in questi ultimi anni, nei quali le richieste all'istituzione scolastica e al corpo insegnante hanno a volte creato difficoltà a mantenere un indirizzo pertinente con il compito primo della scuola, quello di formare ogni individuo sul piano delle conoscenze e delle competenze.

Finora i testi finalizzati ad esplicitare le attese professionali verso gli insegnanti hanno rivestito un carattere più normativo, mentre attualmente si avverte la necessità di un contributo maggiormente orientato al valore che assumo-

## Profilo professionale di riferimento per i docenti delle scuole comunali

*Per profilo professionale è intesa la descrizione accurata delle competenze e dei comportamenti attesi dai docenti e riferiti al lavoro in sezione con gli alunni, alla preparazione, alla formazione, alla vita di istituto, alle relazioni con i colleghi, le autorità, i genitori, la comunità locale.*

### Premessa

[...]

Quello del docente è un lavoro ad ampio spettro, le cui dimensioni sono definite da saperi (le competenze), valori (le responsabilità) e capacità riflessiva (la consapevolezza).

Il sapere è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, comunicative e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti.

Per facilitare la lettura, anche in una prospettiva di autovalutazione e di valutazione, cercando però di non compromettere la complessità della professione, sono state create sette aree specifiche, anche se fortemente dipendenti l'una dall'altra.

### 1. Competenze di base

La dimensione culturale della professione docente comprende senza dubbio la padronanza dei nuclei fondamentali delle discipline oggetto di insegnamento, cioè delle conoscenze essenziali, dei quadri concettuali, della connessione di informazioni e no-

zioni riferibili a specifici contenuti disciplinari. È comunque indispensabile, senza dimenticare la specificità di un "generalista", possedere, accanto alle competenze psico-pedagogiche, adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici.

In particolare, l'insegnante deve:

- possedere una buona cultura umanistica e generale;
- avere competenza rispetto ai vari contenuti dell'apprendimento;
- padroneggiare una lingua ricca e articolata;
- esprimersi in modo adeguato alle situazioni;
- conoscere i percorsi evolutivi del bambino;
- conoscere i processi di astrazione e concettualizzazione;
- riconoscere le diverse caratteristiche d'apprendimento degli allievi;
- conoscere i meccanismi di costruzione degli apprendimenti nei vari ambiti (linguistico, logico-matematico, spazio-temporale, ...);
- essere in grado di svolgere un'attenta analisi del compito (prevedere problemi, ostacoli, difficoltà);
- saper ricondurre ad un quadro teorico le risposte degli allievi (teoria, rappresentazione, pre-concetti, generalizzazione, ...);
- conoscere le potenzialità dei vari

mezzi e modalità di comunicazione;

- saper esplicitare i propri punti forti e i propri punti deboli in un'ottica di risorse e di formazione continua.

### 2. Professionalità: essere docente e atteggiamenti

L'insegnante è un professionista colto, sensibile, riflessivo, ricercatore, progettista, che opera nella prospettiva dello sviluppo professionale continuo (dovere di miglioramento).

L'insegnante diventa autorevole se consolida una propria biografia professionale, se entra in un ciclo vitale di crescita culturale, che comporta la partecipazione attiva ad una pluralità di esperienze (il "normale" insegnamento, i progetti innovativi, la ricerca didattica, i corsi di formazione, ecc.). Decisiva appare, quindi, la capacità di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di lavoro attraverso un approccio cognitivo-riflessivo, che rimetta continuamente in gioco le risorse della conoscenza e le pratiche. È necessario che il docente instauri un rapporto "adulto" con i contenuti disciplinari dell'insegnamento, mantenendo relazioni costanti con i centri di formazione, di ricerca, le università, le riviste specializzate, le frequentazioni culturali.

La vita professionale dei docenti, quindi, si configura come un ciclo di-

no gli aspetti che caratterizzano la specificità del docente inteso come professionista autorevole e riconosciuto.

In secondo luogo, questo documento, a differenza di altri rivolti al corpo insegnante, vuole sottolineare l'avvio di un lavoro sul campo e non segnare un traguardo raggiunto. Infatti il suo scopo è senz'altro anche di ordine formativo: dal momento in cui ognuno ha modo di conoscere nel dettaglio le richieste attese dal ruolo occupato, risulta più facile percorrere la propria attività e rileggerne aspetti di forza e di fragilità, nell'intento di migliorare la propria pratica.

Leggendo attentamente questo profilo, i docenti di scuola dell'infanzia e i docenti di scuola elementare potrebbero, inizialmente, provare un sentimento di distanza tra la propria pratica professionale e le aspettative espresse. Nell'intento di costruire insieme un percorso di costante miglioramento di ciascun operatore scolastico, si è infatti voluto mantenere il riferimento ad un elevato ideale atteso, co-

scienti che soltanto un lavoro puntuale e costante darà modo a ogni persona di riferirsi a questo modello, ricercando con pazienza e rigore le strade più adeguate per rispondere con coerenza a queste richieste di professionalità e competenza professionale, vincolati dal traguardo esplicito, meta, verso cui tendere.

Il documento evidenzia il profilo atteso per tutti i docenti delle scuole comunali, ma coinvolge contemporaneamente e innegabilmente tutti gli altri professionisti che lavorano con questa figura centrale del mondo scolastico. Tutti gli altri operatori (ispettori, capigruppo e direttori in primis) si confrontano quindi con le medesime richieste di competenza e professionalità.

*Mirko Guzzi, Direttore dell'Ufficio delle scuole comunali*  
(testo tratto dalla lettera di presentazione del documento)

namico che implica scelte rilevanti nei momenti della formazione iniziale, dell'ingresso sul posto di lavoro e nella formazione continua. Si tratta di un processo che riguarda i singoli, ma li coinvolge anche in un contesto di pratiche comunitarie, nella scuola intesa come istituzione pubblica.

Inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi e continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche, permette all'insegnante di rispondere adeguatamente alle elevate esigenze della professione.

In particolare, l'insegnante deve:

- mostrarsi interessato al costante sviluppo delle sue competenze;
- essere aperto all'analisi e al miglioramento delle proprie pratiche professionali;
- aggiornarsi in merito all'evoluzione dell'ambiente scolastico e agli sviluppi della professione;
- rispettare norme e procedure;
- rappresentare un modello positivo per gli allievi;
- essere cosciente dell'importanza del suo ruolo di modello;
- testimoniare in ogni azione la coerenza con il modello etico e professionale di riferimento;
- saper creare il giusto clima di lavoro, declinando il sistema di valori condiviso dall'istituto, in norme e san-

- zioni, nel rispetto della reciprocità;
- assumere responsabilmente i rischi insiti nei percorsi di ricerca pedagogica;
- sapere prendere una decisione e sostenerla mediante una convincente argomentazione;
- saper sostenere le sue scelte considerando i vincoli del programma e le conoscenze teoriche;
- essere disponibile alle scoperte degli allievi, sapendo però ricondurle verso un percorso formativo vincolato;
- considerare le caratteristiche dell'interlocutore;
- preparare e gestire adeguatamente gli incontri e le riunioni.

### 3. Programmazione

La scuola richiede al docente di essere un professionista dell'insegnamento e quindi di uscire dall'ottica di un lavoro di routine. È indispensabile rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione flessibile, che implica decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici.

In particolare, l'insegnante deve:

- possedere una visione completa degli obiettivi, che esplicita alla sezione;
- proporre attività di senso;
- saper avviare, sviluppare e concludere i progetti;
- essere in grado di ideare, costruire e realizzare percorsi equilibrati alter-

nando esposizioni, esperienze, ricerche ed esercizi;

- riuscire a passare dalla programmazione per sezione, centrale per rapporto agli obiettivi generali, a una a gruppi o individuale;
- promuovere l'attenzione dell'allievo ai processi di apprendimento;
- rispondere al bisogno di scoprire e di soddisfare la curiosità (motivazione);
- mantenere, offrendo vere esche cognitive, il desiderio di apprendere degli allievi;
- essere in grado di pensare e proporre situazioni che mettano in crisi il quadro di riferimento che ha generato risposte non pertinenti;
- portare gli allievi ad affrontare gli ostacoli cognitivi come occasione di crescita (fatica, sforzo, appagamento).

### 4. Valutazione degli apprendimenti

La valutazione, concretamente rappresentata come un sistema di attività, tecniche e strategie, che accompagna tutto il percorso formativo, non è solo un atto conclusivo ma comincia con l'analisi dei bisogni, del contesto, della situazione iniziale. Le tecniche valutative comprendono l'osservazione sistematica (per riscontrare lo stato delle conoscenze, capacità, abilità, competenze, procedure, ...), l'osservazione esperienziale (per analizzare comportamenti, atteggiamenti, stili, clima, processi, ...), la rilevazione dei

dati (per misurare risposte, risultati, prodotti, ...) e la verifica delle ipotesi e del raggiungimento degli obiettivi. In ogni caso la valutazione non si identifica e non si esaurisce con l'applicazione di alcune tecniche. L'insegnante non deve limitarsi quindi ad utilizzare repertori di strumentazioni utili a gestire l'insegnamento, ma ritornare sulle esperienze quotidiane riflettendo sulla sua pratica. Inoltre deve poter vedere come il contesto implicito della sezione condizioni la dinamica insegnamento/apprendimento e deve interrogarsi sulle trasformazioni in atto negli allievi.

In sintesi, osservare e ascoltare, verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti più aggiornati, le attività di insegnamento/apprendimento e l'attività complessiva della scuola, rappresentano competenze centrali e determinanti per la qualità degli apprendimenti.

In particolare, l'insegnante deve:

- saper osservare, ascoltare, rilevare le potenzialità/debolezze degli allievi (analisi della situazione);
- essere in grado di raccogliere elementi per ricondurre le difficoltà degli allievi a problemi da affrontare;
- dotarsi di strumenti per la raccolta di dati, qualitativi e quantitativi, sia a livello di sezione sia di singoli allievi.

### 5. Regolazione

Molteplici sono le funzioni della valutazione, ma senza dubbio quella più pertinente alla scuola è la funzione regolativa: si valuta per regolare gli apprendimenti, i percorsi, le azioni e le scelte didattiche; in breve, si valuta per migliorare continuamente l'offerta formativa e non unicamente per controllare il suo funzionamento.

In particolare, l'insegnante deve:

- essere in grado di riorientare costantemente il suo lavoro, variando le situazioni, in funzione dei risultati, dei bisogni, delle occasioni;
- abituare gradualmente l'allievo ad una regolazione autonoma e continua delle sue produzioni;
- offrire all'allievo occasioni di rivisitazione dei suoi percorsi (metacognizione);
- fornire a allievi e genitori gli elementi necessari alla lettura/com-

prendere del percorso di apprendimento (aspettative e livelli raggiunti);

- saper dialogare con i colleghi per meglio affrontare i problemi della sezione e le difficoltà degli allievi.

### 6. Organizzazione del lavoro in sezione

Scelte didattiche puntuali comportano anche un'organizzazione della sezione sull'uso degli spazi, del tempo, sulle forme di raggruppamento dei ragazzi, sulle dinamiche relazionali, sugli stili comunicativi. L'insegnante dovrà padroneggiare le tecniche della trasmissione culturale, della comunicazione, della relazione educativa (da come si gestiscono i materiali didattici a come si lavora su un testo, a come si migliora il clima nelle sezioni, ...).

Una buona organizzazione del tempo, dello spazio e dei mezzi, anche multimediali, fa della scuola un laboratorio per l'apprendimento di ciascuno e di tutti. La gestione della comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro sono strumenti essenziali per costruire atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze, arricchendo così il piacere e la fiducia nell'esprimersi e nell'acquisire nuove competenze.

Anche gli allievi vanno resi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione tra contenuti e metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative.

In particolare, l'insegnante deve:

- prevedere momenti di comunicazione progressiva sullo sviluppo dei percorsi;
- creare un clima di accoglienza e fiducia, favorevole all'apprendimento;
- creare condizioni che favoriscono la collaborazione;
- riconoscere le potenzialità degli allievi;
- valorizzare e rispettare le diverse individualità all'interno del gruppo;
- tener conto, differenziando l'offerta formativa, delle caratteristiche degli allievi (personalità, interessi, competenze, ...);
- stimolare gli allievi anche durante l'attività;
- lasciare agli allievi il tempo per ela-

borare i loro pensieri e accettarne i necessari silenzi;

- sviluppare l'autonomia.

### 7. Vita d'istituto

Per realizzare un progetto educativo condiviso, con una comune assunzione di responsabilità, si richiede una nuova cultura organizzativa, che sia in grado di dare senso e forza alle scelte del Collegio dei docenti. In una realtà complessa come la scuola, un funzionamento efficace si basa essenzialmente sul ruolo collaborativo di tutti gli operatori. Le decisioni, le responsabilità e la valutazione interna non sono compiti esclusivi; risultano infatti determinanti il coinvolgimento, la partecipazione, la motivazione, le competenze e la possibilità/capacità di decidere di tutti i membri dell'organizzazione.

Esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità, le agenzie formative e rappresentative del territorio sono un dovere e un diritto del singolo operatore.

In particolare, l'insegnante deve:

- mettere a disposizione dei colleghi le proprie competenze e conoscenze;
- riconoscere la necessità di utilizzare del tempo a favore dell'istituto;
- cercare con i colleghi una continuità educativa e disciplinare;
- fare propri i principi legati ai progetti educativi ed essere disposto ad impostare il proprio insegnamento su quelli condivisi dall'istituto;
- assumere un atteggiamento collegiale e agire con coerenza;
- contribuire a costruire un senso e a ideare e progettare attività di sede conseguenti;
- informare i genitori sull'impostazione pedagogica e sui programmi, stabilendo con loro un rapporto franco nel rispetto dei ruoli e delle specifiche responsabilità.

### Nota

1 Il documento è stato distribuito nel mese di gennaio del 2009 ai docenti, agli ispettori e ai direttori delle scuole comunali, all'ASP, alle autorità comunali, alle associazioni magistrali e alla Conferenza cantonale dei genitori.



# “La gioventù dibatte”: cronaca della finale svizzera 2009 e lavori in corso per l'anno scolastico 2009-2010

di Natascha Nota\* e Barbara Fé Cretton\*\*

Venerdì 29 maggio 2009 è il gran giorno! L'appuntamento con i sei ragazzi della Scuola media di Lodrino, con gli otto studenti del Liceo cantonale di Lugano 1 e con i docenti che li accompagnano è alle ore 17.00 alla Stazione di Bellinzona. Ci vediamo e ci riconosciamo da lontano. Il binario si riempie di noi, degli zaini, dei saluti scambiati, delle chiacchiere e dell'eccitazione palpabile di giovani e adulti per quest'avventura di due giorni alla finale nazionale di Berna del progetto “La gioventù dibatte”.

La prospettiva dei due giorni da passare insieme nella capitale e l'emozione di dibattere davanti a un pubblico e a una giuria esaltano gli animi, traspaiono dalle voci eccitate, animano le facce di tutti: allievi e accompagnatori. Un ultimo saluto ai genitori e via, si parte! Le quattro ore seguenti sul treno serviranno a calmare gli animi e a rompere il ghiaccio tra di noi. Si gioca a carte, si chiacchiera e tra una patatina e l'altra, si familiarizza. Ogni tanto domande del tipo “Sore, ma a che ora si dibatte domani?” oppure “Soressa, quando si tirano a sorte i dibattenti favorevoli e quelli contrari?” risuonano nel vagone, rivelando l'eccitazione per l'appuntamento nella capitale.

I temi di dibattito dell'indomani sono stati pubblicati sul sito internet de “La gioventù dibatte” due settimane pri-

ma del concorso. I ragazzi hanno utilizzato questo tempo per documentarsi sui temi proposti e per esercitarsi tra di loro a difendere sia la posizione favorevole sia quella contraria. Sanno che solo 30 minuti prima dell'inizio della finale verranno sorteggiate le coppie di dibattenti e la posizione da difendere.

Il tema prescelto per i ragazzi delle scuole medie ha riscosso consensi unanimi tra docenti e allievi: “Si dovrebbe aumentare il prezzo delle bevande alcoliche e delle sigarette per risolvere i problemi di alcolismo e tabagismo?”. Quello prescelto per le scuole medie superiori invece ha sollevato qualche mugugno, presto dimenticato: “Si dovrebbe offrire la possibilità agli stranieri che richiedono la naturalizzazione in Svizzera di dare una connotazione marcatamente svizzera al loro cognome?”.

Intorno alle ore 21 arriviamo finalmente a Berna, sazi di patatine, panini e biscotti e già forti di una complicità che solida aleggia tra di noi. Una piccola camminata servirà a sgranchirci le gambe e a ben disporci per una buona nottata di riposo: ci avviamo a piedi verso l'ostello della gioventù. Vogliamo essere dinamici e pimpanti per il concorso che ci aspetta il giorno dopo. All'ostello si crea la classica atmosfera da gita scolastica. Per un po' è

tutto un vorticare di zaini, pigiama e spazzolini da denti. Poi, pian piano, le porte smettono di chiudersi e aprirsi, le risate e le voci diventano sussurri per infine dare spazio al silenzio della notte.

L'indomani un sole beneaugurante ci riscalda gli animi e ci mette di buonumore mentre facciamo colazione. Un velo di emozione più forte della sera prima si sente serpeggiare tra i ragazzi, ma è un'eccitazione positiva, un misto di attesa e di frenesia per il momento che si sta vivendo insieme. Una foto di gruppo e poi partiamo per il Campus Muristalden, dove si svolgerà la giornata e dove incontreremo finalmente i nostri colleghi svizzero-tedeschi e romandi.

I dibattiti sono organizzati per lingua e per piani e sono aperti al pubblico. Non è pensabile avere dibattiti tra studenti di diversi cantoni, non si è ancora sormontato il problema dell'equità linguistica. Come pretendere che i ragazzi romandi dibattano ad armi pari in italiano con i nostri o che viceversa i nostri tengano testa in tedesco agli svizzeri tedeschi? Nel giorno della finale si è comunque cercato di dare spazio a incontri inter-linguistici informali, nei momenti di pausa, a pranzo, durante la premiazione o il buffet di chiusura.

I primi a dibattere sono gli otto ragazzi



del liceo. Suddivisi in due gruppi, hanno eseguito due dibattiti consecutivi in un'aula del terzo piano. Il secondo quartetto non ha potuto assistere al primo dibattito per non creare disparità e per non lasciarsi influenzare. La discussione dei giurati per designare la vincitrice (Sabrina) è stata fervente e prolungata. Non è stato facile mettersi d'accordo e fare una scelta. Samuele, Alberto, Sabrina, Manuel, Eleonora, Tessa, Leonardo e Omar sono stati sorprendenti e competenti. Hanno dibattuto con generosità e impegno e ci hanno fatto sentire molto fieri di averli coinvolti e accompagnati. Poi è stata la volta dei ragazzi della scuola media. Il loro dibattito si è svolto in un ambiente più impressionante della semplice aula scolastica dei liceali: si sono trovati a dibattere in un'aula magna gremita, con un pubblico misto e attento, i microfoni e le luci puntate addosso. Anche loro, i nostri “pulcini” (Alexandra, Marika, Kevin, Olivia, con Agnese e Tamara come riserve) ci hanno fatto gonfiare i petti di orgoglio. Le loro voci all'inizio timide, sono divenute man mano più squillanti e sicure. Anche per loro l'applauso è stato fragoroso e la discussione dei giurati accesa. Alla premiazione dei giovani vincitori delle due categorie e delle tre aree linguistiche, è seguito un ricco buffet e poi ciascuno ha intrapreso la via del ritorno. Siamo ripartiti alla volta delle nostre case, esausti, ma con un grande senso

di soddisfazione e di appagamento per aver preso parte e per aver contribuito in prima persona a creare un momento educativo, di scambio e di collegialità. Sul treno del ritorno le discussioni si sono protratte e i momenti salienti del weekend sono stati rivissuti: “Ti ricordi quando io ho detto questo?” oppure “Mega forte quando hai ribattuto quello”. Arrivati a Bellinzona, il battaglione dei Lodrinesi è sceso e ha regalato ai Luganesi rimasti sul treno un'inaspettata e generosa ola, accolta con i nasi incollati al finestrino. Ci si è sbracciati per salutare anche quando il treno era ormai entrato in galleria. Per noi è proprio questo momento la sintesi dell'esperienza che abbiamo vissuto insieme. Quest'ola spontanea e generosa ha coronato settimane di impegno collettivo. Questo piccolo momento di comunione gli uni con gli altri è stato emozionante.

Il progetto “La gioventù dibatte” sta proseguendo il suo cammino in Ticino. Per mandato della “Fondazione Dialogo”, noi, quali collaboratrici di *Infoclic.ch*, lavoriamo per propagare e consolidare maggiormente questo valido, semplice e molto efficace progetto didattico nelle scuole della Svizzera italiana. Nella scuola media si può far dibattere gli allievi già a partire dalla terza. Da sottolineare il fatto che non c'è bisogno di trovare uno spazio speciale per “La gioventù dibatte”. Si tratta di una semplice proposta didattica,

che può essere inserita in una normalissima ora di una qualsiasi materia. Il progetto si presta difatti benissimo alla pratica nelle lezioni scolastiche convenzionali, sostenendo a meraviglia il piano di studio di tutte le materie (pratica dell'espressione orale, educazione alla vita democratica, alla rielaborazione critica del sapere, al pluralismo delle idee, eccetera). Gli allievi scelgono insieme ai loro docenti temi di discussione attinenti alle materie di studio, formulandoli in una domanda chiusa alla quale si può rispondere unicamente con un “sì” o con un “no”. Ai ragazzi viene dato il tempo necessario per documentarsi e ricercare le argomentazioni a sostegno di una tesi e dell'altra (solitamente alcuni giorni). I dibattiti si svolgono poi in squadre di due dibattenti a favore e due contrari in un lasso di tempo complessivo di 24 minuti: ciascuno dispone di due minuti per esporre le linee generali del proprio pensiero (fase di apertura), seguono dodici minuti di confronto aperto (discussione libera) e un minuto finale per ognuno per riassumere e fare un bilancio della propria posizione (fase di chiusura). Un quinto allievo è il garante del tempo. Il suo ruolo è quello d'indicare – tramite un segnale sonoro – il tempo che si ha ancora a disposizione. Gli allievi che non partecipano direttamente al dibattito, fungono da giuria e osservano i loro compagni allo scopo di valutare la loro conoscenza della materia, la loro capacità di dialogo e di espressione e la loro forza di persuasione. Esercitare le capacità espressive in generale (e oratorie in particolare), documentarsi in maniera approfondita e aumentare la propria sicurezza e chiarezza espositiva sono i principali scopi del progetto.

Allo stato attuale del progetto, alcune scuole medie del Cantone stanno già collaborando con noi (Lodrino e Biasca) e altre si stanno interessando al progetto attraverso alcuni loro docenti che hanno partecipato a corsi di formazione. Tra le scuole medie superiori i licei cantonali di Lugano 1 e Lugano 2 già collaborano e altri istituti si stanno interessando.

Ai docenti che desiderino aderire a questa iniziativa viene offerto un sostegno logistico e didattico; inoltre è data la possibilità di seguire una breve



formazione d'introduzione al dibattito, sostenuta e finanziata dal DFA della SUPSI (già ASP). È possibile richiedere una formazione nella propria sede, basta raggiungere il numero di 12 partecipanti e contattare: Natascha Nota, responsabile regionale d'Infoclic.ch e del progetto "La gioventù dibatte" oppure Barbara Fé Cretton, responsabile di progetti d'Infoclic.ch, Piazza Collegiata 5, 6500 Bellinzona, Tel: 091 825 28 89, 076 213 28 06; svizzeraitaliana@infoclic.ch.

All'inizio dell'anno scolastico 2010-2011 pianifichiamo inoltre di organizzare eventi di dibattito intra- e interscolastici che coinvolgeranno gli istituti partecipanti all'iniziativa. Questi concorsi regionali, oltre a costituire un terreno costruttivo di confronto tra le varie scuole e i loro studenti, hanno l'intento di selezionare i dodici finalisti per ogni categoria (SM e SMS) da portare alla prossima finale nazionale che si svolgerà il 1° e il 2 Aprile 2011 al Campus Muristalden di Berna.

Vorremmo ora lasciare la parola ad alcuni docenti che hanno vissuto il progetto "La gioventù dibatte" in prima linea:

**Prof. Sonzogni (docente di italiano e vicedirettore della Scuola media di Lodrino), alla luce dell'esperienza vissuta con le sue classi l'anno scorso, quali sono gli aspetti del progetto che l'hanno convinta di più? I suoi allievi come hanno accolto questo progetto?**

Il progetto possiede senz'ombra di dubbio molteplici valenze formative. L'esperienza diretta dei dibattiti in classe ha permesso ai ragazzi di capire quanto segue:

- 1) per sostenere con successo un'opinione e convincere gli altri è indispensabile avere dei buoni argomenti;
- 2) per trovare gli argomenti è di fondamentale importanza attivarsi, cercare, leggere, consultare, selezionare, elaborare, riflettere.
- 3) Per riuscire a convincere è pure necessario saper esprimere le proprie opinioni e i relativi argomenti che le sostengono, con chiarezza linguistica, con un adeguato tono di voce e con una gestualità efficace. Insomma a più livelli quest'esperienza, che è stata accolta con entusiasmo dai miei allievi di quarta, è stata molto utile, ha sviluppato diverse competenze dei ragazzi e si è perfettamente inserita nel progetto "Formare il cittadino", da alcuni an-



ni filone educativo essenziale della Scuola media di Lodrino.

**Prof. Cretton (docente di fisica 2008-2009 al Liceo cantonale Lugano 1, attualmente a Lugano 2), consiglierebbe ad un/una collega l'adozione del progetto "La gioventù dibatte"? E perché?**

Sicuramente, sì. Addirittura l'anno scorso ho già convinto due colleghi di fisica (Vito Antonelli e Angela Maciocchi) a organizzare dibattiti anche loro e l'esito è stato molto interessante. A volte, i nostri allievi possono stupirci! Ritengo che il dibattito sia una forma divertente per fare riflettere gli allievi e raggiungere obiettivi essenziali alla scuola e nella società, per esempio la facoltà di approfondire un tema, la chiarezza, la capacità espositiva e di ragionare in modo coerente e logico.

**Prof. Sonzogni, qual è il suo giudizio sul materiale didattico (manuale) messo a disposizione degli allievi e dei docenti?**

Entrambi i manuali sono certamente ben strutturati, ricchi d'informazioni, consigli e stimoli per affrontare il progetto con le classi. Contengono pure dei materiali validi e delle utili indicazioni per insegnanti e allievi interessati a dibattere.

**Prof. Cretton, ha avuto difficoltà a integrare "La gioventù dibatte" nelle sue lezioni? Lei insegna fisica, pensa che ci siano materie più adatte di altre all'adozione del progetto nelle classi?**

La fisica tratta dei fenomeni del mondo attorno a noi, che spesso hanno dirette conseguenze nella nostra vita. Basta pensare a temi come l'energia, il clima o la tecnologia. Non è stato quindi difficile trovare argomenti di interesse per i ragazzi. In ogni materia si possono scegliere temi vicini ai propri obiettivi: per le lingue, si può scegliere un qualsiasi tema interessante, basta che esso sia dibattuto nella lingua insegnata; posso anche facilmente immaginare tante possibilità di dibattito in geografia, economia, diritto e storia, che trattano della complessità delle società uma-

ne e del loro rapporto con l'ambiente. Le altre due scienze sperimentali (chimica e biologia) oggi hanno così tante influenze nelle nostre vite quotidiane che anche qui penso si possa facilmente trovare dei temi da dibattere (basta pensare alla medicina, al cibo o ai materiali). In matematica, mi sembra meno facile a prima vista, ma dopo riflessione, si potrebbe parlare di statistica o dell'importanza di un ragionamento logico-formale.

**Prof. Sonzogni, c'è qualcosa del progetto che cambierebbe o consiglierebbe di svolgere diversamente?**

Non cambierei nulla. Del resto il progetto non è rigido, ma flessibile e pertanto consente ad ogni insegnante di realizzarlo secondo esigenze ed obiettivi diversi. Comunque consiglierei di organizzare la finale svizzera a cadenza annuale e non biennale. Sarebbe sicuramente un potente elemento d'interesse e di stimolo supplementare per i ragazzi.

**Prof. Cretton, cosa pensa dell'esperienza della finale nazionale di Berna?**

Come avete giustamente descritto nell'articolo, è stata una bella e ricca esperienza che ha ricompensato gli sforzi e la preparazione svolta in classe: una ciliegina sulla torta. Ho personalmente fatto parte della giuria per le selezioni della Svizzera romana e sono rimasto impressionato dalla qualità dei migliori dibattenti. Uno dei finalisti delle SMS mi ha detto di volersi dedicare alla carriera di avvocato. E già si può intravedere che lo farà con competenza e preparazione.

**Prof. Sonzogni, in quale misura il dibattito in classe può essere considerato un'attività didattica? Che tipo di competenze mette in valore e sviluppa secondo lei?**

Il dibattito è sicuramente un momento formativo del giovane e come tale ha il diritto di essere inserito a pieno titolo fra le attività scolastiche più importanti. Il dibattito offre queste opportunità:

- 1) stimola la riflessione su un determinato

## “La gioventù dibatte”: cronaca della finale svizzera 2009 e lavori in corso per l’anno scolastico 2009-2010

tema, prima di formarsi un’opinione;  
2) spinge a documentarsi, a studiare con rigore e a memorizzare;  
3) costringe ad ascoltare attivamente gli altri;  
4) obbliga a confrontarsi con le posizioni altrui;  
5) aiuta a capire l’importanza della parola e del gesto, ovvero della comunicazione verbale e non verbale. Saper comunicare oggi – forse più che in passato – è una competenza indispensabile per riuscire ad emergere nella nostra società, permette di migliorare le relazioni sociali e di misurarsi dialetticamente con gli altri.

Per concludere presentiamo le opinioni di alcuni ragazzi che hanno partecipato alla finale svizzera a Berna.

**Potresti farci un piccolo bilancio della tua esperienza con “La gioventù dibatte”? Quali aspetti sono stati per te positivi e quali negativi?**

Alexandra Martinetti (SM Lodrino):  
Aspetti positivi: poter esprimere liberamente la propria idea, conoscere e confrontarsi con gente nuova, poter essere ascoltata da gente più grande di me. Aspetti negativi: poco tempo a disposizione per poterci preparare al meglio.

Marica Bognuda (SM Lodrino):  
L’esperienza con “La gioventù dibatte” è stata per me molto significativa e importante per il mio futuro. È stata un’esperienza che al di fuori dell’ambito scolastico non mi sarebbe potuta capitare. Sono stati dei momenti molto positivi e per questo ringrazio le persone che mi hanno permesso di viverli.

Leonardo Pires (LiLu1):  
Ho trovato la mia esperienza con “La gioventù dibatte” molto interessante e suggestiva: conoscere altre persone, andare in una nuova città e fare qualcosa di completamente nuovo sono state esperienze fantastiche. L’unico rammarico che mi porto dietro è che secondo me i giudici hanno dichiarato il vincitore sbagliato, ma è un’opinione del tutto mia e quindi non penso che possa essere dichiarato come aspetto negativo.

Eleonora Frau (LiLu1):  
L’esperienza è sicuramente stata nel complesso molto positiva, c’era un ambiente sano e costruttivo nel quale cercare di dare il meglio di se stessi, non tanto per vincere ma come sfida per fare un salto di qualità. Trovo però che il tema fosse poco interessante e che riguardasse sì il popolo svizzero, ma non in maniera particolare i giova-

ni. Mi è inoltre dispiaciuto il fatto che l’interazione con i colleghi della Svizzera interna non fosse in qualche modo organizzato e/o incoraggiato di più.

**Ti è piaciuto partecipare al concorso di Berna? Raccontaci il momento che ti è rimasto più impresso...**

Alexandra Martinetti (SM Lodrino):  
Sì, perché è stata un’esperienza nuova e sicuramente positiva. Mi è rimasto più impresso il momento del sorteggio, quando ho saputo che potevo dibattere e non ero una riserva.

Marica Bognuda (SM Lodrino):  
La trasferta a Berna è stata entusiasmante. L’agitazione poche ore prima era alle stelle. Molti erano i dubbi e le perplessità che affioravano alla mia mente. Il momento più elettrizzante è stato quello in cui, in piedi sul palco, le luci puntate solo verso di noi, la platea silenziosa, ho dovuto con i miei compagni dimostrare come la penso sull’argomento che avevamo preparato. Ancora più esaltante, inutile dirlo, l’applauso del pubblico una volta terminato il dibattito.

Sabrina Nummelin (LiLu1):  
Ho trovato molto, e dico molto intelligente il fatto che dopo ogni gara la giuria spiegasse a ognuno le sue lacune e i suoi punti forti, non si è semplicemente preoccupata di assegnarci un voto, o scegliere il vincitore, ma ci ha dato delle critiche costruttive, e questo è stato, ripeto ancora, molto intelligente.

Emanuele Prati (LiLu1):  
Ho apprezzato molto l’atmosfera positiva venutasi a creare sia tra il nostro gruppetto di ticinesi sia all’interno di tutti i partecipanti di “La gioventù dibatte”. Questo è stato possibile grazie a voi che siete riusciti a organizzare un programma stupendo e molto ricco.

**Che cosa pensi di aver imparato? Che cosa porterai con te di questa esperienza?**

Alexandra Martinetti (SM Lodrino):  
Ho imparato ad esprimermi davanti a tante persone malgrado la mia timidezza. Porterò con me un bel ricordo e la convinzione di potercela fare a superare la mia timidezza.

Marica Bognuda (SM Lodrino):  
È stata un’esperienza che mi ha fatto crescere, e mi ha dato la consapevolezza di essere in grado di parlare davanti ad un pubblico, e dibattere su un argomento, rimanendo coerenti con la propria posizione. È stata un’avventura che mi ha aiutata a comprendere che, per dibattere, non im-

porta l’età di una persona, ma la sua conoscenza di un determinato problema.

Leonardo Pires (LiLu1):  
Penso di aver imparato che innanzi tutto è bello fare nuove esperienze, e poi come migliorare la mia capacità di dialogo, di difesa delle mie idee.

Emanuele Prati (LiLu1):  
Gli scogli più difficili da superare sono stati il cercare di esprimersi con chiarezza davanti alla platea e, personalmente, il dover attendere la conclusione del discorso del compagno per rispondere; spesso siamo impulsivi, mentre questa esperienza mi ha insegnato che bisogna sempre attendere prima di poter intervenire ed esporre le proprie idee. Forse le uniche pecche dell’intera esperienza sono state il poco tempo libero a disposizione (avrei apprezzato visitare brevemente la città) e la mancanza di ticinesi presenti sul posto. Ma credo che almeno il secondo problema sia facilmente ovviabile.

**Ti piacerebbe ripetere questa esperienza? Perché?**

Alexandra Martinetti (SM Lodrino):  
Sì, perché permette di fare nuove conoscenze e di conoscere il parere degli altri.

Marica Bognuda (SM Lodrino):  
Indubbiamente, mi piacerebbe poterla rivivere. Sarebbe altrettanto interessante poterla rifare un giorno, quando sarò più grande, quando avrò una maggior sensibilità per la politica e sulla società. Poter quindi dibattere su un argomento con il quale la nostra società è strettamente a contatto.

Leonardo Pires (LiLu1):  
Certamente! Anzi cercherò di portarmi dietro molti più amici.

Emanuele Prati (LiLu1):  
Sono molto contento di aver avuto la possibilità di partecipare a “La gioventù dibatte” e se mi si presentasse l’occasione la ripeterei volentieri. In conclusione vorrei ribadire che tutto questo è stato possibile grazie a voi che vi siete messi a disposizione, quindi rinnovo i ringraziamenti!

\* Responsabile regionale di Infoclic.ch

\*\* Responsabile dei progetti di Infoclic.ch

# Una settimana tra colori e diversità: la vacanza scientifica

di Michela Luraschi\* e Giovanni Pellegrini\*\*

In una società ove la velocità di crociera della vita sembra destinata a crescere in continuazione, dobbiamo riappropriarci della capacità – e del piacere, ci vien da dire – di fermarci a guardare e a meditare su ciò che ci circonda.

Ed è proprio attorno al processo *osservo - scopro - mi lascio stupire*, che sono state gettate le basi per l'organizzazione delle "nostre" vacanze scientifiche, offerte nel periodo estivo presso le case montane dell'Istituto scolastico comunale di Lugano.

Si tratta di soggiorni il cui successo non viene da noi "misurato" in chilometri percorsi, in numero di passeggiate effettuate o in ore di cammino cumulate: il successo di queste attività

è strettamente legato alle esperienze vissute, condivise e riposte poi, con cura, nella bisaccia delle emozioni personali.

Per un bilancio meramente contabile di questi primi anni di attività potremmo anche affidarci ai soli numeri: mentre le iscrizioni alle "colonie tradizionali" ristagnano, gli interessati ai soggiorni scientifici aumentano sempre più. Tuttavia noi il bilancio preferiamo trarlo guardando gli occhi e il sorriso dei bambini al termine dei soggiorni. E la loro gioia è sempre la nostra.

Sandro Lanzetti, Direttore dell'Istituto scolastico comunale di Lugano

*Qualcosa di molto grande, qualcosa di molto piccolo e qualcosa di vivo. Sono questi gli ingredienti delle vacanze scientifiche proposte da tre anni da L'ideatorio. La nuova formula di campo estivo mescola divertimento e astronomia, merende e paleontologia, passeggiate e microbiologia. Ogni anno, un gruppo di bambini di quarta e quinta elementare, a colpi di piccole scoperte, entra così nel mondo della scienza: dal regno dell'invisibile fino a quello immenso del cosmo.*

Dopo l'esperienza positiva delle esposizioni scientifiche interattive presso l'ex-asilo di Castagnola, L'ideatorio ha allargato le sue attività proponendo a dei bambini di dieci-undici anni una colonia all'insegna della scoperta scientifica. La proposta è per tutti: per

chi ama la matematica, le fiabe o arrampicarsi sugli alberi, perché questa iniziativa non propone dei corsi di scienze ma vuole solo essere una vacanza che offra ai bambini alcuni strumenti che permettano di vivere la loro spontanea curiosità. Come? Mettendo in gioco microscopi, retini, scatolini, lenti, un telescopio e degli animatori che sappiano scavare in mezzo alla terra come i bambini.

Negli anni passati si è giocato alla scienza in tantissimi modi: passeggiando nei boschi, navigando con una zattera sopra il lago di Cadagno, esplorando fiumi e stagni alla ricerca di animaletti, piante e fiori di diversi habitat, si sono fatte curiose scoperte paleontologiche sul Monte Generoso, scavando nella Grotta dell'orso. I bam-

bini sono andati a caccia di batteri, plancton e altre forme di vita microscopiche sul nostro corpo e attorno a noi ed infine si è giocato tanto costruendo anche piccoli giocattoli scientifici. Più che la materia scientifica, si scopre il mondo che ci circonda, con semplici incursioni ma sufficienti per farci sentire piccoli davanti alle stelle, misteriosi davanti alle forme di vita microscopiche e preziosi davanti agli amici che si incontrano.

Ma come viene presentata la scienza in questa settimana? Cosa fanno i bambini?

## Piccolo...

Può il bambino percepire quanto sfugge ai suoi occhi? In un certo senso sì, può capirlo ma solo come esercizio mentale, senza mai riuscire a capire veramente le dimensioni del mondo invisibile. Il piccolo può infatti essere uno spazio immenso. 1 testa di formica, 2 acari, 125 globuli rossi, 500 batteri, 50'000 virus, 10'000'000 di atomi, tutti stanno in un spazio di un millimetro. Durante la vacanza scientifica si invitano i bambini a cercare tra l'erba, tra i sassi, e un occhio attento può scovare pulci e granelli di sabbia. E sono proprio queste dimensioni ad affascinare di più il bambino perché munito di una lente di ingrandimento o di un binocolare riesce ad ingrandire quello che già l'occhio vede. L'esercizio successivo è di vedere quello che gli occhi non vedono, andando oltre, aiutati da strumenti ottici, per scoprire il plancton, le cellule e i batteri. E così, guardando, "toccando", riproducendo attraverso il disegno o la fotografia, possiamo accorgerci di un mondo più complesso e capire l'im-



La luna ripresa con un telescopio  
da 20 cm ◀

portanza di tante cose, come il fatto che l'acqua, benché apparentemente trasparente, è piena di vita, e quella vita partecipa all'equilibrio ambientale. Oppure, possiamo renderci conto dell'esistenza dei batteri, scoprendo come e dove nascono, che ve ne sono di buoni e di cattivi, e che quelli cattivi possono essere sconfitti con delle sostanze precise.

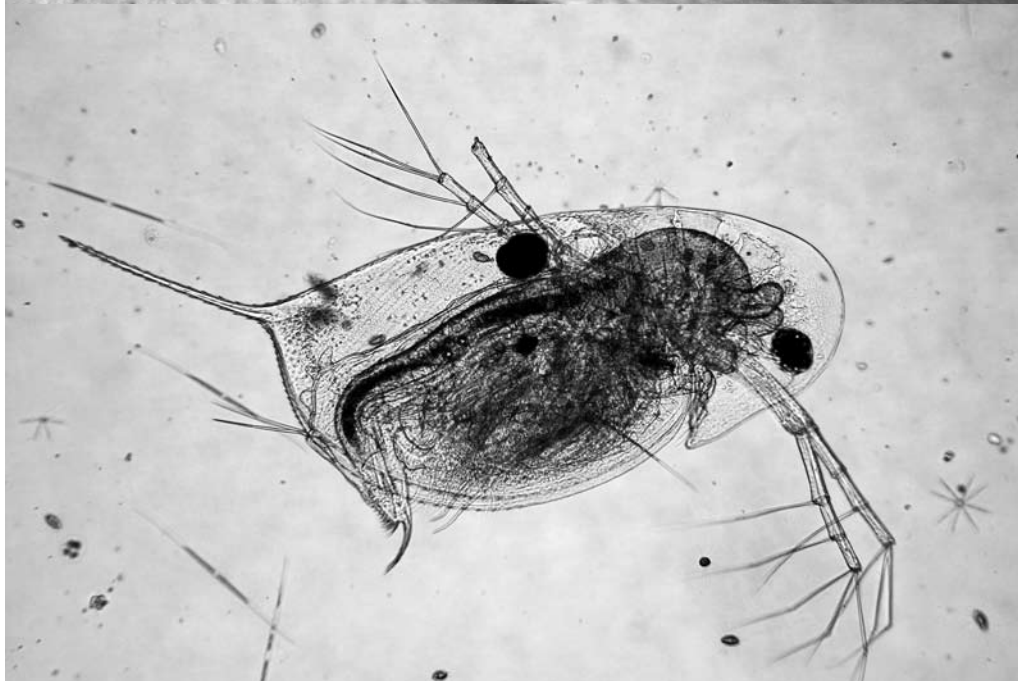
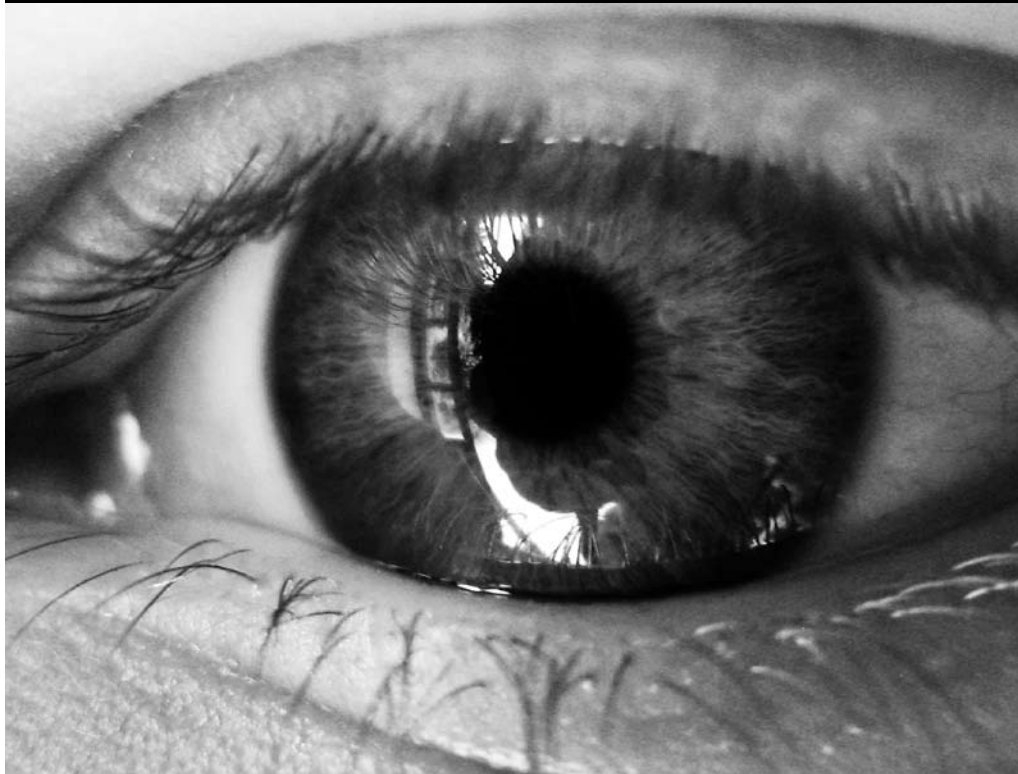
### Grande...

Come il cielo! L'immensa e impercettibile dimensione del cielo ci meraviglia e ci spaventa, e ci fa riflettere sul fatto che probabilmente non siamo gli unici abitanti del cosmo. In vacanza l'attività diventa uno sguardo spontaneo, quotidiano. La sera, in montagna, d'estate, è "normale" uscire in giardino, o andare sul balcone e guardare in alto. Ed è così che iniziamo ad osservare il cielo. Sotto i cieli limpidi della vacanza scientifica si possono vedere fino a 2000 stelle. Affiancando ai nostri occhi una macchina fotografica, possiamo tutti noi, con un solo click, scattare la foto della luna e accorgerci che ci sono crateri e montagne. Tutto questo permette ai bambini e ai ragazzi di far rientrare nel proprio vissuto la dimensione cosmica. Il cosmo e la nostra piccolezza diventano esperienza vissuta, cioè un pezzo di mondo che ci appartiene, concretizzando quanto auspicato da Edgar Morin nei *Sette saperi fondamentali necessari all'educazione del futuro*: "siamo allo stesso tempo esseri cosmici e terrestri".

### E vivo!

Il terzo tema affrontato dalla vacanza scientifica è la vita. Sulla Terra è esplosa, la troviamo ovunque: sotto i sassi, nelle acque, nel cielo e in noi. La vita può essere grande, piccola, morbida, dura, buffa e colorata: è diversità! Sulla Terra ci sono circa 2 milioni di specie tra mammiferi, uccelli, rettili, anfibi, pesci e insetti. I corsi di scienze, ma anche tutte le giuste campagne di educazione ambientale, ci invitano a rispettare ogni forma di vita e a difendere la biodiversità degli ecosistemi. Raccolgendo ragni e insetti di tutte le forme e colori, in compagnia di bambine e bambini tutti diversi fra loro, nasce spontanea una domanda: cosa significa essere diversi? In che cosa siamo

Osservazione del plancton ◀



uguali? Che cosa ci accomuna? È meglio essere uguali o diversi? Una delle attività proposte consiste nel delimitare due metri quadrati di diversi biotopi (prato, muretto, bosco, eccetera) e di contare quanti e quali elementi sono presenti. Ma subito lo sguardo si sposta automaticamente a noi. Perché alla vacanza partecipano bambini con desideri e vissuti diversi, però questo non impedisce di vivere tutti insieme, ognuno con un proprio ruolo, ognuno con i propri limiti. Si inizia dalla biodiversità degli insetti e dei ragni, ma si finisce sui significati e il valore della nostra diversità. La dimensione di vita comune caratteristica della vacanza scientifica, che invita a guardare il bello del mondo, facilita la scoperta del valore di questa diversità e anche dei limiti della scienza. “L’umanità può vivere – scriveva Dostoevskij – senza la scienza, può vivere senza pane, ma soltanto senza la bellezza non potrebbe più vivere, perché non ci sarebbe più nulla da fare al mondo. Tutto il segreto è qui, tutta la storia è qui”.

### In viaggio da tre anni

Tre estati, tre settimane, due località, sessanta ragazzi di quarta e quinta elementare, cinque-sei animatori di età e formazione diversa, qualche amico e accompagnatore per vivere insieme un’esperienza dove la scienza diventa un’attività quotidiana nor-



▼ Osservazione del Sole con un telescopio

male, semplice, divertente. Sette giorni per un viaggio dal piccolo al grande, aperto a tutti, per cogliere la bellezza della nostra vita e del nostro mondo. L’idea e i tempi della vacanza permettono ai partecipanti di vivere un’attività scientifica in modo completo. Dalla preparazione, fino al risultato, consentendo così di osservare, capire, fare, tutti i procedimenti di un’esperienza, qualsiasi essa sia. La vita comune, di “colonia”, permette inoltre di dare una continuità diversa alle attività svolte, poiché la sera, quando è giunta l’ora di spegnere la giornata, tutti hanno condiviso la stessa cosa (o quasi), e lo scambio di pensieri ed emozioni assume una ricchezza diversa. Perché la scienza diventa cultura solo quando appartiene all’uomo.

La vacanza scientifica è organizzata da *L’ideatorio*, un progetto nato dalla collaborazione tra la Fondazione Science et Cité (Università della Svizzera italiana) e l’Istituto scolastico della città di Lugano. Le attività proposte sono nate grazie alla campagna “Ticino della scienza e della tecnica”, e realizzate in collaborazione con il Liceo Lugano 2, l’Istituto Cantonale di Microbiologia, il Centro di Biologia Alpina Piora, Pronatura, Ficedula e il Dipartimento di Scienze della Terra “Ardito Desio” dell’Università degli studi di Milano.

\* Collaboratrice di Science et cité

\*\* Coordinatore regionale di Science et Cité

### Piccolo e grande: una percezione incomprensibile

Durante la vacanza scientifica, i bambini hanno la possibilità di utilizzare strumenti (microscopi e telescopi) che permettono di vedere cose che a occhio nudo ci risultano più difficili o impossibili da scorgere. Questo però non significa che il bambino (ma anche l’adulto) capisca il senso del piccolo e del grande, del vicino e del lontano. Nessuno di noi riesce infatti a raffigurarsi le dimensioni di un nanometro o dell’anno luce. Il mondo fisico grande e piccolo ci sfugge e questo per una ragione puramente biologica: non abbiamo le strutture cerebrali che riescono a cogliere le grandi distanze e le piccole dimensioni. Per comprendere le distanze infatti non basta vederle ma bisogna immergervi. L’esperienza corporea è fondamentale nella percezione della dimensione e della distanza degli oggetti che avviene soprattutto con i recettori tattili e quelli della propriocezione. Il limite di comprensione delle dimensioni si situa necessariamente nei limiti delle nostre capacità di portare il mondo in una mano. Non a caso la letteratura che si è spin-

ta nel mondo fisico grande o piccolo, e che ci ha fatto viaggiare con l’immaginazione non si è mai allontanata da una scala umana: la scala di Lilliput è 1:12 (sono omini di 15 centimetri), quella di Brobdingnag è simmetrica, 12:1 (gli abitanti sono alti 22 metri). Lo stesso romanzo ma con uomini grandi un millesimo di millimetro o quanto una galassia non ci avrebbe permesso di proiettare nessuna esperienza vissuta e quindi non avrebbe fatto presa sulla nostra immaginazione. La scienza dunque non ci permette di capire il senso del grande e del piccolo a livello fisico, ma ci permette di immergerci nella bellezza della vita, diventando in questo caso, uno strumento per regalare momenti di meraviglia e divertimento. A livello emotivo invece noi possiamo cogliere cose immensamente grandi e cose infinitamente piccole. Grandi e piccole emozioni possono essere percepite, vissute, identificate e descritte. E la scienza per avvicinare i giovani deve essere prima di tutto questo: emozioni e una finestra aperta sulla curiosità.

# Come parlano i bambini a scuola

di Simone Fornara\*

Capire di che tipo è e quali caratteristiche ha la lingua usata dai bambini a scuola è il primo passo per individuare le possibili strategie per migliorare l'apprendimento dell'italiano in situazione didattica. Questo è l'assunto alla base della recente pubblicazione *Come parlano i bambini a scuola. La varietà di parlato puerile della lingua italiana*, a cura di Dario Corno e Boris Janner (Vercelli, Edizioni Mercurio, 2009, pp. 277), che presenta i primi significativi risultati di una ricerca ancora in corso di svolgimento presso il Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento della SUPSI (già Alta Scuola Pedagogica di Locarno)<sup>1</sup>.

La pubblicazione si colloca nel lacunoso settore della linguistica educativa a proposito della lingua parlata a scuola dai bambini di una fascia d'età compresa tra gli otto e i dieci anni inseriti in un contesto didattico: non esistevano, prima d'ora, studi specifici per questa varietà dell'italiano a scuola che i ricercatori hanno chiamato *parlato puerile*, non tanto con allusione alla sua semplicità, quanto alla constatazione che si tratta di una varietà che presenta caratteri peculiari ben identificabili, dotata di una sua "grammatica preferenziale specifica" (p. 11) e pertanto meritevole di attenzione. Tra questi tratti, ve ne sono alcuni che, pur essendo tipici della varietà puerile, non appaiono come esclusivi di essa, ma indicherebbero "possibili prospettive future della nostra lingua, come il *che* complementatore [*Che rotolò sul pavimento davanti a Paolino; Allora, Paolino entra in questo palazzo, che però c'è già dentro un altro signore*], l'insorgenza di nuove congiunzioni (tipo, ad esempio) [*Se tipo hai paura di un ragno bisogna toccarlo per affrontare le paure; Un libro tipo di cento pagine in un giorno*], l'ampliamento dei verbi analitici [*vieni giù e andò su al posto di scendi e sali*] e lo stesso incredibile rarefarsi dei legami testuali che si proiettano sempre più verso il dominio della *paratassi* [*E il cinese arriva dai cocodrilli che lo prende e lo mangia e poi dopo era morto e...*] (pp. 12-13). I bambini, in altre parole, ci fanno capire quale direzione sta prendendo l'italiano: si va verso una marcata semplificazione che snellisce il notevole carico morfologico, sintattico e lessicale della nostra lingua, rendendola un po'

meno ricca ma un po' più comunicativa.

Accanto a questi tratti, se ne registrano invece altri che – pur non essendo estranei ad altre varietà del parlato – sembrano più propri della varietà puerile in situazione didattica, come il lessico generico, ben esemplificato dal nome "tuttofare" *coso* (*Con la lente va lì e poi vede un pezzo d'oro, poi lo prende prova ad aprire la porta però il coso per aprire la porta è troppo grande: la chiave è diventata piccolissima e il coso della porta gigante*); l'assenza degli avverbi in *-mente* (a parte il riempitivo generalizzato *praticamente*), ai quali sono quasi sempre preferite le forme analitiche più dinamiche, come *di colpo*, *in mano*, *per caso*, *all'improvviso*; l'abbondanza degli alterati come *omettino*, *omino*, *porticina*, *cinesino*, *pulsantino*, *sberlona*; il ricorso a forme onomatopeliche di ispirazione "fumettistica" (*Senti toc toc dei rumori provenire da un armadio; E dopo è andato contro, contro un albero; Con la testa ha fatto "beng"; Escono saltellando lallalla lallalla*); l'uso insistito del *c'è* presentativo (*C'è la lepre e c'è la tartaruga; C'è i pipistrelli*); le sequenze di relative combinate spesso con strutture paratattiche (*E poi c'era un gigante che gli faceva paura e poi arrivano i bambini che prendevano paura del gigante che li inseguiva e poi cadeva dentro il lago che c'era lì*); oppure ancora l'uso di espressioni spontanee (*E poi si pisciano addosso; Il folletto gli ha dato il calcio nelle chiappe*).

La ricerca ha assunto una dimensione internazionale transfrontaliera per il coinvolgimento di classi ticinesi e italiane, per un totale di 106 alunni. Il confronto di due differenti realtà italofone ha permesso di individuare punti di contatto (molti, come l'alta frequenza di lessico generico, con verbi e nomi "tuttofare", o la preferenza per una sintassi ricca di dislocazioni volte a evidenziare quanto si vuole dire per appenderci le informazioni nuove, oppure ancora lo scarso uso di aggettivi e la scarsissima definitezza nei connettivi) e alcune significative differenze, ad esempio la minor quantità di parole e la minore velocità nel parlato dei bambini ticinesi, controbalanciata dalla loro intonazione specifica del raccontare parlando, assente invece nei bambini italiani (pp. 144-145), o la maggior aderenza alla strut-

tura narrativa di partenza dei bambini ticinesi rispetto a quelli italiani. Per elicitarne questi e tutti gli altri dati, dapprima è stata fatta ascoltare ai bambini la registrazione del racconto della fiaba *Giovannin senza paura*, una delle più tipiche del repertorio italiano, tanto da essere presente in tutto il territorio italofono (Ticino e Italia)<sup>2</sup>, ed è stato poi chiesto loro a piccoli gruppi o individualmente di ri-raccontarla, cambiando il protagonista, attraverso l'introduzione di Paolino, fratello di Giovannino, che si reca nello stesso palazzo "della paura" e va incontro a nuove peripezie. I racconti dei bambini sono stati registrati, trascritti e infine analizzati: il fulcro del lavoro è stata dunque l'analisi di protocolli di parlato. La scelta di proporre un'attività di questo tipo è giustificata dall'intento di indagare non il parlato dei bambini in generale, ma il parlato in situazione didattica, che è poi il fulcro dell'insegnamento dell'italiano a scuola, la cui importanza è ancora oggi troppo spesso sottovalutata. Si tratta di un parlato con forti implicazioni pedagogiche, in quanto è collocato in una situazione di "problem solving", che spinge i bambini a lavorare sulla lingua per costruire un senso narrativo insieme alla classe (p. 64) e che mette in campo le abilità orali della lingua (ascolto e parlato).

La metodologia di raccolta e analisi dei dati ha permesso inoltre di allestire il *Lippisd* (Lessico dell'Italiano Parlato Puerile In Situazione Didattica), ossia il repertorio completo delle parole piene<sup>3</sup> usate dai bambini coinvolti nella ricerca, che costituisce l'intera seconda parte del libro. Si tratta di un prezioso strumento di consultazione, soprattutto se si tiene conto che non ha precedenti in letteratura per quanto riguarda il parlato in situazione didattica (il più noto LIP – Lessico dell'Italiano Parlato – riguarda infatti il parlato in generale)<sup>4</sup>.

Il punto di vista del linguista potrebbe fermarsi qui, cioè alla registrazione dei dati e alla loro collocazione nel quadro di riferimento teorico che descrive le caratteristiche dell'italiano di oggi e della sua varietà puerile in situazione didattica. Tuttavia, come abbiamo ricordato all'inizio, lo scopo del libro è anche quello di aprire nuove



prospettive didattiche, attraverso la sollecitazione di riflessioni non solo linguistiche, ma di linguistica educativa. Il linguista educatore, infatti, ha il dovere di tradurre i dati affioranti dall'analisi in possibili agganci per promuovere una maggior attenzione alla lingua e al suo insegnamento. In questo senso, la semplificazione dell'italiano si può leggere come un'imperdibile occasione per insegnare l'italiano, cioè per individuare quelle aree della lingua che possono essere oggetto di riflessione con e per i bambini, al fine di aumentare la loro padronanza del linguaggio come potente strumento di comunicazione e di espressione. Le strategie didattiche suggerite dai ricercatori si differenziano in base al contesto e alla diversità dei dati raccolti: ad esempio, in Ticino i bambini usano più verbi – ma con una netta preferenza per quelli sintagmatici (come i già citati *venire giù* e *andare su*) – e meno aggettivi, onomatopoeie e segnali discorsivi; sia in Ticino, sia in Italia, i bambini usano poche congiunzioni e pochi avverbi. In linea di massima, quindi, il docente ticinese dovrebbe lavorare molto sull'aggettivazione e “dovrebbe riservare una particolare attenzione alla precisione linguistica dei verbi aumentando la competenza lessicale dei bambini nel differenziare i sinonimi e contenendo la loro tendenza alla analiticità (due forme invece di una); dovrebbe insegnare onomatopoeie e interiezioni, e avverbi “pieni” (tipo gli avverbi in *-mente*); e dovrebbe tenere lezione sui segnali discorsivi” (p. 79). In generale, il libro dà grande rilievo alla nozione di “definitezza”, che coinvolge i diversi livelli della lingua (fonologico, morfologico, sintattico, lessicale) e che è fortemente implicata nel parlato dei bambini. Un semplice esempio al livello lessicale servirà per chiarire che cosa è e qual è il ruolo di questo concetto nel parlato scolastico dei bambini e, di conseguenza, nelle strategie didattiche appena ricordate. Prendiamo la parola *cosa*: essa è meno definita di *oggetto*, che a sua volta è meno definita di *strumento*, che a sua volta è meno definita di *lampada* (p. 65-66). I bambini, in situazione didattica, tendono a usare con maggior frequenza proprio le parole e i costrutti meno definiti (p. 67): per loro, è ad



Foto TiPress/D.A.

esempio più comodo e più semplice ricorrere al significato iperonimo (*cosa*) che a quello iponimo (*lampada*), soprattutto se la situazione comunicativa permette di fare riferimento agli oggetti verso i quali essi dirigono la loro attenzione o cercano di dirigere quella altrui (ad esempio, *quella cosa lì* è più immediato e semplice di *quella cosa*, che è a sua volta più semplice di *quella lampada*). Questa tendenza è coerente con la semplificazione in atto nella lingua, ma rende la comunicazione spesso più problematica e imprecisa. Il linguista educatore, così come il docente che persegue il nobile fine di un'educazione linguistica efficace, non deve perciò cedere al fatalismo che il processo di semplificazione dell'italiano – anche quello in situazione didattica – potrebbe suggerirgli. Se partiamo dal presupposto che l'apprendimento del linguaggio poggia da un lato sul pilastro dell'innatismo, secondo il quale dentro di noi esiste una grammatica di base che ci permette di produrre e recepire frasi dotate di senso appartenenti alla nostra lingua, e dall'altro lato sul pilastro della perfettibilità della lingua nella sua dimensione performativa e formale, secondo la quale possiamo lavorare per affinare queste strutture di base e per rafforzare la nostra competenza comunicativa e lessicale, pare davvero plausibile che si possa intervenire didatticamente in questo senso: “La nostra convinzione, corroborata dai dati, è che le strutture grammaticali “di base” e frastiche non si imparano, ma si affinano. E che, per contro, le strutture di confezionamento dei discorsi, nei diversi formati, e la competenza lessicale non siano innate ma si imparino e maturino con il lavoro didattico. Dovremmo allora pensare con più convinzione a come *trasporre didatticamente* la grammatica

del testo e a come insegnare parole. Un parlato più preciso è un parlato più libero” (pp. 145-146). Dovremmo, in altre parole, puntare al raggiungimento di una maggior definitezza, combattendo la genericità e l'imprecisione della lingua.

Aggiungiamo qui che alla maggior “convinzione” di cui parlano gli autori nella chiusa della prima parte del libro andrebbe affiancata anche una maggior “concertazione” tra gli attori che entrano in scena nel processo di educazione linguistica nel quale sono coinvolti i bambini (e non solo loro) nella società di oggi: la scuola in primo luogo, certo, ma anche i mezzi di comunicazione (vecchi e nuovi) e soprattutto i libri. I modelli linguistici, infatti, hanno sempre avuto un ruolo di primissimo piano nell'educazione delle nuove generazioni; è naturale, dunque, che essi vadano qualitativamente alzati, se si vogliono ottenere risultati concreti. E l'innalzamento passa attraverso la proposta di una lingua più ricca, più definita, più aderente al contesto comunicativo, per molti versi opposta alla lingua povera, imprecisa, appiattita con la quale siamo ormai abituati a convivere troppo spesso senza nulla obiettare. Un primo passo potrebbe essere quello di ascoltarli (i bambini) e di ascoltarci parlare più spesso e con maggior attenzione (invito implicito nel libro di cui stiamo parlando), e di raccontare e leggere loro storie grammaticalmente e lessicalmente più vive e vivaci, magari osando anche andare controcorrente rispetto alle scelte editoriali e didattiche che oggi sembrano imperanti: il libro vende se è semplice e linguisticamente neutro; la storia è bella ma la lingua è difficile dunque meglio ridurla o semplificarla. Il pericolo è di adagiarsi su una dimensione comunicativa spiccia, modellata sull'inglese,

rinunciando a sfruttare la complessità di una lingua espressiva come l'italiano per far innamorare i bambini della lingua. Ma così si ottiene l'effetto contrario: proprio come è difficile innamorarsi di una persona mediocre, né bella né brutta, che ispira indifferenza, allo stesso modo è assai arduo provare attrazione per una lingua incolore, insipida, trasparente. Insomma, per far sentire ai bambini il fascino dell'italiano dobbiamo avere il coraggio di alzare la famosa asticella, anche nelle questioni di lingua e anche a partire dal nostro stesso parlato, perché i bambini lo prendono a modello. Ricordiamoci, inoltre, che la buona pedagogia insegna come l'apprendimento abbia molte più probabilità di attivarsi se il bambino è costretto a compiere uno sforzo cognitivo, e non se gli serviamo su un piatto d'argento la pappa (o, nel nostro caso, la parola) pronta. In altri termini metaforici, cucinare parole è difficile, ma i palati allenati a nuovi sapori difficilmente si accontentano di pietanze insipide e, col tempo, diventano sempre

più raffinati. I bambini sanno apprezzare la differenza tra un piatto mangiabile (descritto da un solo aggettivo di grado neutro) e un piatto squisito, elaborato, speziato, stuzzicante e prelibato (descritto da più aggettivi con sfumature semantiche di diverso grado). Ovviamente, a patto che qualcuno si sforzi di insegnare loro parole.

\* Docente in Didattica dell'italiano presso il Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento della SUPSI

## Note

1 Al libro e alla ricerca hanno collaborato Silvia Demartini, Miriam Rata, Cécile Franscella e Sabrina Croci, oltre all'estensore di questa recensione.

2 *Giovannin senza paura* è la fiaba che apre la raccolta di Italo Calvino delle *Fiabe italiane*, Torino, Einaudi, prima ed. 1956 (ora ristampata in tre volumi dalla Mondadori).

3 La distinzione tra parole piene e parole vuote è di tipo semantico-lessicale: le parole piene sono quelle che significano qualcosa indipendentemente dal contesto nel qua-



Foto TiPress/B.G.

le vengono utilizzate, cioè nome, verbo, aggettivo e in parte avverbio (ad esempio, la parola *ombrello* ha un significato lessicale "pieno"); le parole vuote, invece, non sono dotate di un significato autonomo ma devono sempre essere associate alle parole piene e al contesto (si tratta di congiunzioni, articoli, pronomi e avverbi deittici).

4 Cfr. T. De Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli e M. Voghera, LIP, *Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato*, Pisa, Fondazione IBM, 1993.

# Opera Nuova

## Rivista internazionale di scritture e scrittori

Leggere il mondo contemporaneo con lo sguardo della letteratura, ricominciare a parlare di scrittura, recuperare il dialogo tra pubblico e autori. Mire ambiziose, di cui non si sentiva parlare da tempo, da quando le riviste orientavano i gusti dei lettori e a volte formavano le coscienze. Oggi, in un periodo in cui la letteratura della Svizzera italiana è particolarmente vitale ma non sempre adeguatamente sostenuta dall'editoria, questi obiettivi sono fatti propri dai promotori di «Opera Nuova», rivista semestrale che si propone di tornare a una concezione di letteratura come pratica, dando nuovamente voce agli scrittori e con un'attenzione particolare alle nuove generazioni.

Il punto forte della rivista è rappresentato dalla sezione «Opere Nuove», dove sono proposte raccolte complete di poesia e racconti inediti, introdotti da un'aggiornata notizia biografica e da

una presentazione critica; una seconda sezione, dal titolo «Profili», ospita studi approfonditi su scrittori già noti accompagnati da una selezione antologica; una terza, «(Re)versi», propone traduzioni d'autore di opere scritte in una delle lingue della Confederazione, ed eccezionalmente anche in altre lingue; infine, nella sezione «Scritture su scritture» sono pubblicate interviste e dibattiti, sempre con un taglio divulgativo e nello spirito della riflessione generale. Il primo numero, uscito a gennaio del 2010, ospita i testi di tre autori svizzero-italiani emergenti: Fabiano Alborghetti, autore di diverse raccolte tra cui il recente *Registro dei fragili* (Casagrande, 2009), di cui è proposta la plaquette *Otto lamenti* introdotta da Raffaella Castagnola; Elena Jurishevich, già autrice di *Salmi di secondo tipo* (alla chiara fonte, 2005), collaboratrice della TSR e redattrice della rivista *Hétérographe*, con la

raccolta *Le parole tornino fiato*, introdotta da Luca Cignetti; e Flavio Stroppini, già autore di un romanzo breve, poeta e sceneggiatore risultato vincitore di numerosi premi (tra cui il Premio Selezione Campiello Giovani 2000), di cui sono pubblicati i racconti *Era novembre* e *La porta*. Sempre nel primo numero sono proposti anche il profilo di Federico Hindermann, poeta svizzero finora poco noto al grande pubblico qui presentato da un saggio critico di Matteo Pedroni, e la raccolta *Atelier* del poeta francese Charles Dupin, tradotta dal poeta Gilberto Isella. A chiudere il numero è un saggio di Dario Corno che riflette sul rapporto tra creatività e scrittura riletto in una prospettiva didattica.

Altre informazioni sulla rivista «Opera Nuova», che è diretta da Raffaella Castagnola e Luca Cignetti, si possono trovare sul sito [www.operanuova.com](http://www.operanuova.com) o scrivendo all'indirizzo [info@operanuova.com](mailto:info@operanuova.com).

# Zero: aspetti concettuali e didattici

Una nuova pubblicazione di Bruno D'Amore e Martha Isabel Fandiño Pinilla<sup>1</sup>

di Gianfranco Arrigo\*

Che lo zero sia un concetto – anzi un campo concettuale, nell'accezione di Gérard Vergnaud – lo sapevamo. Bruno stesso ce lo ha ricordato parecchie volte in articoli, relazioni, chiacchierate informali. Queste idee, col passare del tempo, si sono sviluppate, arricchite e intrecciate con altri aspetti matematici, storici ed epistemologici. Ed ecco apparire, puntuale, un nuovo testo di questi due prolifici autori, proprio dedicato a tale affascinante tematica. Personalmente lo saluto con particolare piacere perché, secondo me, è proprio questo il genere di pubblicazione che più si adatta alla formazione continua degli insegnanti. Cioè: un libro agile, che si può leggere e apprezzare a diversi livelli di competenza, scientificamente inappuntabile, ricco di informazioni e di stimoli distribuiti su un ampio ventaglio culturale. Già, perché l'insegnante, oggi, con i mille e uno oneri che si ritrova, ha sempre meno tempo, disposizione d'animo e strumenti che gli permettano di selezionare e intraprendere letture formative di un certo impegno. Ben vengano quindi sussidi come questo che con dotta semplicità conduce il lettore attraverso percorsi ricchi di matematica, di filosofia, di storia e di didattica senza che il lettore sia costretto a interrompere la lettura per andare a sfogliare altri libri, per sapere che cosa significa quel determinato termine specialistico, o chi è quel tale personaggio citato. Sfogliando questo testo, in poche ore di lettura, ognuno può dare una sistemazione alle proprie idee, magari disordinatamente sparse nella mente o incomplete, relative al concetto matematico dello zero. Il tono scelto dagli autori per colloquiare col lettore è rassicurante e rigorosamente realistico, nel senso che né si sacrifica il rigore alle (pretese?) necessità della divulgazione – come purtroppo succede in altre pubblicazioni – né si scoraggia chi legge con complicate presentazioni formali. Dove le cose si fanno delicate e complesse, il lettore viene informato subito e la presentazione si arresta. Chi proprio desidera approfondire, trova un'ampia elencazione bibliografica. Il nostro insegnante può sempre continuare la lettura senza perdere nulla. Saprà allora apprezzare

ancora di più i parecchi consigli e le esortazioni a evitare cattive abitudini e luoghi comuni scorretti entrati purtroppo nella prassi didattica e cause importanti di misconcezioni e insuccessi nell'apprendimento della matematica. Nessuno si deve offendere apprendendo che cose finora considerate «al di sopra di ogni sospetto» siano in realtà veri e propri errori o fonte di confusione per gli allievi. Non è mai tardi per correggere la propria attività didattica: ogni miglioramento, anche piccolo, è preziosissimo perché permette di evitare situazioni di apprendimento patologiche causate da aspetti didattici. Con ciò si offre un prezioso regalo alla formazione dei giovani, soprattutto a quella iniziale, propria dei bimbi in età prescolastica e dei primi anni della scuola primaria. Anche loro trovano spazio in questo volumetto: una quindicina di pagine presentano le loro idee spontanee sullo zero e sull'uso che ne fanno. Testimonianze preziose, abilmente raccolte dagli autori con l'aiuto di alcuni collaboratori del RSDDM di Bologna.

L'ultimo capitolo propone una importante e documentata riflessione sulle difficoltà incontrate dagli allievi attorno allo zero. La conoscenza delle cause possibili degli errori aiuta l'insegnante a capire meglio la natura degli stessi, condizione necessaria per un idoneo intervento di recupero.

Concludo con l'auspicio – e quasi con la certezza – che questo ennesimo sforzo degli autori incontri l'interesse di tutti quelli che hanno a cuore la formazione culturale dei giovani, in particolare quella matematica, la cui importanza non sempre viene capita da chi dovrebbe.

\* Già esperto per l'insegnamento della matematica nella scuola media

## Nota

1 D'Amore B., Fandiño Pinilla M.I. (2009). *Zero. Aspetti concettuali e didattici*. Trento: Erickson. Pagg. 122.

## Comunicati, informazioni e cronaca

### Convegno sulla professione docente a Ginevra

Venerdì 4 giugno e sabato 5 giugno 2010 si terrà presso l'Università di Ginevra (bâtiment d'Uni Mail, 40 Bd du Pont d'Arve) il primo Convegno internazionale LIFE riguardante i cambiamenti nelle professioni della formazione e dell'educazione, dal titolo "Le contrôle du travail des enseignants: contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier?".

Per informazioni e iscrizioni si può consultare il sito [www.unige.ch/fapse/life](http://www.unige.ch/fapse/life) oppure scrivere un'e-mail al seguente indirizzo: [life@unige.ch](mailto:life@unige.ch)

### Concorso di scrittura Tre Valli per giovani autori – Edizione 2010

Il Concorso di scrittura Tre Valli per i giovani autori è giunto alla sesta edizione: quest'anno non sarà più proposto un titolo a tema bensì un incipit

originale e i ragazzi saranno invitati a continuare il racconto.

Nel mese di marzo uscirà il bando di concorso che potrà essere scaricato dal sito [www.bibliomedia.ch/it](http://www.bibliomedia.ch/it) sotto la rubrica "Progetti".

I lavori dovranno essere consegnati entro il 28 maggio 2010.

Per ulteriori informazioni è possibile rivolgersi alla Bibliomedia Svizzera italiana di Biasca, telefono: 091 880 01 60; e-mail: [biasca@bibliomedia.ch](mailto:biasca@bibliomedia.ch)

## Fare teatro per crescere

di Manuela Camponovo\*

“Kaleidoscopio”, il concorso indetto dall’Associazione filodrammatiche della Svizzera italiana, che si è tenuto in novembre a Bellinzona, è stato vinto da un gruppo di liceali (Gruppo di teatro Lilu2), guidato da Natalia Lepori. Con “Paura/Angst”, questi giovani studenti hanno sbaragliato ben più sperimentate compagnie: per la freschezza, la coesione del lavoro collettivo, la partecipazione e l’intelligenza che hanno dimostrato nel saper leggere ed interpretare un testo (un monologo scritto da un diciottenne). È la dimostrazione di quanto possa diventare importante per dei ragazzi, ben motivati, il teatro. È necessario ribadirlo in tempi di “utilitarismo”, quando si privilegiano le “materie scolastiche” che “servono” ai fini di un futuro professionale, dimenticando che il ruolo della scuola non è solo funzionale ma formativo. Occorre in ogni caso domandarsi cosa s’intende per “utile” e “servire” soprattutto in periodi di crisi, quando, a fronte di budget sempre più ridotti, gli istituti scolastici tendono a tagliare primariamente, come “rami secchi”, le attività opzionali. Diciamo subito che in Svizzera e particolarmente nel nostro Cantone, complice anche una lunga tradizione amatoriale, la situazione è comunque migliore che in altri paesi, come la confinante Italia tanto per fare un esempio a caso... Decine sono i corsi organizzati per bambini e adolescenti; numerose sono le scuole che danno la possibilità agli allievi di contribuire alla realizzazione di spettacoli, tanto da formare vere e proprie compagnie (basta vedere i saggi di fine anno). Da qui, da questi primi passi, può scaturire una passione, a volte, addirittura, si rivelano insospettiti talenti, tali da segnare il futuro di qualcuno: Luca Spadaro che oggi è regista professionista attivo nel Ticino

con il Teatro d’Emergenza, le sue prime esperienze le ha fatte al Liceo di Lugano grazie a Sam Gatto (professore d’inglese, con spiccati interessi teatrali).

D’accordo, queste sono eccezioni, ma il teatro resta una delle materie più globalmente educative cui si possa pensare. Intanto, il ragazzo capisce subito (sempre se ben guidato da insegnanti sensibili) che non si tratta di un momento ricreativo, tolto a ben più seri studi e nemmeno di un modo per gratificare il proprio ego esibizionistico salendo sul palco a beneficio di amici e parenti. Il teatro richiama impegno, fatica, disciplina... S’inizia da un testo che occorre saper leggere e interpretare; o, se non c’è un vero e proprio testo, da un progetto, da una idea: s’impara a discutere, a confrontarsi. Ci sono personaggi in cui identificarsi ed entrano in scena moltissime discipline: dalla psicologia all’etica, all’estetica... Sono chiamati in causa la mente, l’anima (c’è sempre una visione “morale” da valutare) e il corpo: se parliamo di adolescenti, quindi di un passaggio di crescita complicato e difficile, il teatro aiuta a veicolare l’emotività e anche a comprendere che ogni gesto, ogni atteggiamento, così come il tono di voce, ha le sue motivazioni e conseguenze. Porta a controllare un eccesso di timidezza o di aggressività, insegna a lavorare in gruppo sacrificando il proprio individualismo (non ci sono “piccole parti”). Se parliamo invece di bambini, beh qui, praticamente, entriamo nel loro campo, nel loro stesso modo di essere: il teatro è il gioco dei giochi, è la rappresentazione attraverso la quale, “giocando” appunto, il bambino impara a conoscere se stesso e il mondo. Sfruttando questa predisposizione naturale, gli adulti possono trattare una infinità di argomenti per superare paure, complessi; la recita è lo stru-

mento ideale per affrontare e “spiegare” i temi dell’oggi, anche i più delicati: le differenze etniche, i pregiudizi, la violenza, gli abusi...

Altri aspetti riguardano le attività pratiche che possono accompagnarsi ad una messinscena: costruire una scenografia, realizzare i costumi, le luci... Si diventa un po’ falegnami, sarti, elettricisti (e non bisognerebbe delegare ad altri queste manualità che prima o poi nella vita serviranno, eccome...).

Resta un problema che riguarda il giovane spettatore. Come convincere il ragazzo a frequentare il teatro, sottraendolo all’agguerrita concorrenza di cinema, videogiochi, internet, tv eccetera? Facendoglielo fare? Curioso, ma ci sono studenti che, pur partecipando a gruppi teatrali, non hanno mai assistito allo spettacolo di una compagnia professionista... Fino a quando si è bambini, va tutto bene; le rassegne, molte delle quali prevedono recite destinate appositamente alle scuole, sono sempre affollate. Ma una volta cresciuti, i giovani sembrano prendere altre strade e, quando sono trascinati a teatro dalla scuola, capita che si comportino come se davanti a loro non ci fossero attori in carne ossa (parlottano, trasmettono messaggi, sgranocchiano...). Un passo lo dovrebbero fare gli autori teatrali per avvicinarsi a temi e modalità che riescano a catturare la curiosità e l’interesse degli adolescenti, ma un altro passo lo dovrebbero fare gli insegnanti, preparando adeguatamente ad un’uscita che non è solo un mezzo per schivare una lezione noiosa, ma è un altro modo (sempre se si sceglie bene lo spettacolo) per entrare in contatto, vivo, diretto, con la cultura, l’arte, la bellezza.

\* Responsabile delle pagine culturali del «Giornale del Popolo»

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

**Direttore responsabile:** Diego Erba  
**Redazione:** Cristiana Lavio  
**Comitato di redazione:**  
Rita Beltrami, Marzio Broggi,  
Leonia Menegalli, Luca Pedrini,  
Daniele Sartori.

**Segreteria e pubblicità:**  
Sara Giamboni  
Divisione della scuola  
Viale Portone 12, 6501 Bellinzona  
tel. 091 814 18 11/14  
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.–