

LAVORO DI DIPLOMA DI

FERNANDA BASILE

MASTER OF ARTS IN INSEGNAMENTO PER IL LIVELLO SECONDARIO I

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

LE LACRIME DEGLI EROI

RELATORE

MIRIANO ROMUALDI

Abstract

Il tema

Questo lavoro prevede la lettura di alcuni testi, in versione semplificata, tratti dai poemi omerici, *Iliade* e *Odissea*. Il filo rosso che accomuna i diversi episodi selezionati è costituito dal pianto dell'eroe protagonista; da qui il titolo dell'itinerario "Le lacrime degli eroi". Duplice è l'obiettivo del percorso: da una parte la conoscenza dei più significativi eventi legati alla guerra di Troia; d'altra parte l'attualizzazione dei testi, in grado di parlare personalmente agli allievi.

Il metodo

L'itinerario didattico si è sviluppato in due diverse terze e, pur presentando gli stessi contenuti, è stato contraddistinto da una variabile: in una terza i diversi argomenti sono stati mediati attraverso le tecnologie. Lo scopo del lavoro era pertanto quello di indagare se l'impiego delle tecnologie nella presentazione di materiali desunti dalla tradizione classica (greca) potesse contribuire a migliorare l'apprendimento e la motivazione degli alunni.

I risultati

La classe in cui i diversi contenuti sono stati presentati con la mediazione delle tecnologie ha risposto meglio all'itinerario sia per quanto riguarda l'apprendimento che la motivazione. La migliore accoglienza dei temi trattati non è però solo da imputare solo all'impiego delle tecnologie.

Parole chiave

classicità – greco – latino – tecnologie – ICT - TIC – epica – poemi omerici

Sommario

Introduzione	7
Disegno di ricerca	9
Definizione del problema conoscitivo e sua declinazione in termini educativi	9
Definizione dell'obiettivo conoscitivo	9
Formulazione delle ipotesi e definizione delle domande di ricerca	10
Quadro teorico	11
Il concetto di classico	11
Le tecnologie	12
La didattica del latino e dell'italiano	15
Conclusioni	16
Quadro metodologico	17
Breve presentazione dell'itinerario didattico	17
Gli obiettivi	17
Il tipo di ricerca: una ricerca azione	18
Le classi	19
Rilevazione dei dati	19
Descrizione dettagliata dell'itinerario	21

Rilevazione dei dati	33
Osservazione: dal diario di bordo	33
<i>L'Iliade</i>	34
<i>L'Odissea</i>	36
<i>Il feedback dei ragazzi</i>	37
Verifica formativa	38
Questionario	40
Conclusioni	49
Una risposta alle domande di ricerca	49
Bilancio conclusivo	50
Sviluppi futuri	52
Bibliografia	53

Introduzione

Questo lavoro consta di sei capitoli: il primo capitolo, *Disegno di ricerca*, dopo aver rilevato la difficoltà, per gli allievi, nell'accostarsi ai materiali della tradizione classica greca e latina, percepita come lontana e desueta, pone la seguente domanda di ricerca: *possono le tecnologie migliorare la comprensione dei materiali classici greci (e latini)?*.

Il secondo capitolo, *Quadro teorico*, propone una rassegna bibliografica dei principali testi a supporto di questa ricerca.

Il terzo capitolo, *Quadro metodologico*, espone come si è deciso di procedere nella ricerca. L'itinerario didattico da presentare agli allievi è intitolato "le lacrime degli eroi". Esso contempla una serie di testi tratti dai poemi omerici e caratterizzati dalla presenza dell'eroe protagonista in lacrime. Tali brani sono stati sottoposti a due diverse terze; una ha affrontato l'itinerario didattico senza la mediazione delle tecnologie, l'altra invece se ne è avvalsa.

Il quarto capitolo, *Descrizione dettagliata dell'itinerario*, presenta nel dettaglio il percorso, così come si è sviluppato nelle due diverse classi.

Il quinto capitolo, *Rilevazione dei dati*, discute l'itinerario svolto a partire dai dati ottenuti dall'osservazione, da una verifica formativa e da un questionario sottoposto agli allievi.

Le *Conclusioni* discutono i dati emersi e propongono un bilancio conclusivo dell'intero lavoro, nonché alcuni possibili sviluppi futuri.

Disegno di ricerca

Definizione del problema conoscitivo e sua declinazione in termini educativi

La classicità greca e latina è largamente presente non solo nella nostra cultura, ma anche nella nostra più banale quotidianità. Si pensi, per esempio, al lessico: modi di dire come “tallone d’Achille”, “odissea”, “mentore”, che trovano la loro origine nei poemi omerici, fanno parte del nostro linguaggio di tutti i giorni, e non solo di quello delle persone più colte. Anche la pubblicitaria fa un ampio ricorso a espressioni tratte dalla classicità greca e latina: ultimamente una mia allieva mi ha detto divertita che in corso Elvezia a Lugano era presente, fino a qualche settimana fa, un negozio di scarpe chiamato *Scarpe diem*. L’allusione a Orazio è palese. Pur essendo la classicità greca e latina così radicata nella nostra quotidianità, essa è percepita come distante dall’opinione pubblica. L’etichettatura, infatti, che più comunemente accompagna le due lingue antiche apparentemente in disuso è quella di ‘lingue morte’, epiteto molto eloquente volto a ribadire la loro relegazione ad un passato ormai sorpassato.

Allo stesso modo, in classe gli allievi percepiscono una, apparentemente incolmabile, lontananza tra antico e moderno: testi e, in generale, materiali tratti dalla classicità greca e latina e presentati durante le lezioni di latino e di italiano soprattutto risultano distanti per gli alunni che vi si accostano; le letterature e le culture classiche sono avvertite come lontane, antiche, desuete. È difficile per il docente far capire agli allievi che esiste un *continuum* tra le culture classiche e l’italiano, non solo da un punto di vista strettamente linguistico, inteso come sviluppo etimologico delle parole, ma anche da un punto di vista culturale più ampio.

La domanda che, a questo punto, sorge spontanea, è la seguente: *è possibile colmare lo iato percepito dagli allievi tra l’antico e il moderno? Tra la cultura classica legata alle lingue antiche greco e latino e la cultura italiana nelle sue più svariate manifestazioni?*

Definizione dell’obiettivo conoscitivo

Per cercare di colmare questo scarto tra antico e moderno avvertito dagli allievi intendo avvalermi delle tecnologie, facendo per esempio ricorso a *power point*, film, audiolibri, internet ... Intendo pertanto stabilire se l’uso delle tecnologie nella trattazione di testi e materiali desunti dalla classicità greca e latina consente agli allievi di cogliere l’antico in modo più moderno, di colmare il *gap* percepito tra passato e presente.

Formulazione delle ipotesi e definizione delle domande di ricerca

Alla luce di quanto appena affermato, è pertanto possibile formulare un'ipotesi per la mia ricerca: *le tecnologie possono migliorare la comprensione dei materiali classici greci (e latini).*

La relativa domanda di ricerca potrebbe quindi essere la seguente: *possono le tecnologie migliorare la comprensione dei materiali classici greci (e latini)?*

Questa domanda di ricerca potrebbe poi essere declinata in termini di contenuto disciplinare e in termini di motivazione. Da un punto di vista disciplinare, ci si potrebbe chiedere: *Le presentazioni in formato power point, la visione di film, l'uso di audiolibri, la stesura di testi al computer e la navigazione in rete possono avvicinare l'allievo al mondo dei classici?* E, da un punto di vista motivazionale, ci si potrebbe domandare: *Tale approccio può migliorare la motivazione dell'allievo e aumentare la percezione positiva della disciplina?*

Quadro teorico

Il seguente quadro teorico si preoccupa di considerare tre diversi aspetti: innanzitutto occorre definire che cosa si intenda con la nozione di “classico” fino a qui forse data un po’ per scontata; in secondo luogo è doveroso capire che cosa si celi dietro il termine “tecnologie” fino a qui anche utilizzato senza ulteriori precisazioni e quale sia il ruolo di questi strumenti nella didattica; in terzo luogo vale la pena illustrare quali siano gli ambiti di indagine privilegiati di una materia comunemente considerata classica e insegnata alla scuola media, cioè il latino, inseriti nella didattica dell’italiano, all’interno della quale alcuni contenuti classici vengono trasposti.

Il concetto di classico

Si è fino a questo punto parlato di ‘classico’ in riferimento alle culture e alle lingue greca e latina, ma forse tale etichettatura non è poi così univoca. La seguente frase di Settis, posta nella parte finale del suo saggio *Futuro del ‘classico’*, riassume due aspetti a più riprese ribaditi nel corso della trattazione e, soprattutto, in grado di fornire una visione ampia del concetto di ‘classico:’ “L’essenza del ‘classico’ in quanto risultato di scambi e mescolanze fra culture e la ‘forma ritmica’ del suo continuo rinascere sono dunque le due facce di una stessa medaglia” (2004, p. 113). Da una parte l’autore mette in evidenza il fatto cioè che comunemente releghiamo l’idea di ‘classico’ ad un ambito piuttosto ristretto, intendendola come l’antichità e l’eredità greco-romana in una prospettiva esclusivamente eurocentrica, che non contempla altre civiltà e culture. L’autore privilegierebbe pertanto una nozione più ampia di ‘classico’, sganciata dal patrimonio culturale tramandatoci soltanto dai Greci e dai Romani, ma in grado invece di inglobare anche le tradizioni di altri popoli comunemente considerati minori e sparsi su tutto il globo.

D’altra parte, poi, Settis rimarca, nel corso della sua esposizione, che il classico è continuamente soggetto ad un ciclo di nascita e morte: la tradizione greco-romana alterna periodi di feconda ripresa, in cui essa viene rielaborata, rivista, rivissuta, a momenti di ignoranza, in cui essa non viene minimamente considerata da chi viene dopo. Il classico è pertanto contraddistinto da una ‘forma ritmica’, ovvero da un equilibrato susseguirsi di una sua rivisitazione e di una sua negazione, una sua vita e una sua morte. Ogni rinascita – e il Rinascimento è quella per eccellenza – costituisce un momento propizio per riproporne i valori e i significati essenziali.

Su una stessa linea interpretativa ad ampio spettro del concetto di ‘classico’, Pontiggia afferma che “Un classico è un autore che ci prende rapidamente: dice cose che ci riguardano. È una differenza abissale: la cultura dà sì un piacere molto forte, ma un classico ti tocca in profondità” (2006, p. 27).

Il classico, più in generale, è qualsiasi testo che parla personalmente a chi gli si accosta, che tocca delle corde intime. Non occorre che esso appartenga alla tradizione greco-romana, deve essere in grado di dire qualcosa toccando in profondità.

Rispetto alle precisazioni dei due autori sulla nozione di 'classico' è opportuno chiedersi quale classico verrà portato in classe per questo lavoro, senza darne per scontata la nozione. Innanzitutto penserei ad una visione – si perdoni il gioco di parole – classica del classico: i materiali cioè sottoposti agli allievi saranno desunti dalla tradizione greco-romana. Questo semplicemente per comodità: confinare il bacino di attinenza delle proposte di lavoro all'ambito greco-romano permette semplicemente di non perdersi nella vastità delle letterature disponibili. Se pensiamo poi che il classico greco-romano è continuamente soggetto a nascita e morte, sarebbe bello che, nel piccolo delle classi di una scuola media, esso possa rivivere e riproporre con vigore i propri valori; anche i ragazzi sono in grado di partecipare e contribuire in modo creativo alle sue periodiche rinascite. Ciò che conta è che il classico sia in grado di parlare personalmente e in profondità ad ognuno di loro. Si spera che la documentazione sottoposta agli allievi non costituisca puramente un insieme di contenuti presi da una tradizione qualunque, quella greco-romana nello specifico, ma che si riveli in grado di dire all'alunno delle cose che lo riguardano direttamente.

Le tecnologie

Oltre a quello di 'classico', un secondo concetto inizialmente utilizzato in modo sommario riguarda le tecnologie. Con questa dicitura si intende in realtà ciò che è più correttamente riassunto dalla sigla inglese ICT, corrispondente a quella italiana TIC. ICT starebbe per *Information and Communication Technology*, mentre TIC si scioglierebbe in *Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*. Queste diciture comprendono in generale tutto ciò che ha a che vedere con le tecnologie dell'informazione (informatica) e della comunicazione (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010, p. 136).

Questo lavoro farà quindi uso di diverse TIC, scegliendo di volta in volta quelle che risulteranno più consone al contenuto da trasmettere. Una puntualizzazione è però d'obbligo pensando alle TIC a scuola: occorre ricordare che, benché parlando di tecnologie si possa pensare che i ragazzi abbiano una grande dimestichezza nel loro utilizzo, tanto da considerarli comunemente come dei "nativi digitali", la loro reale familiarità con i diversi dispositivi va di fatto ridimensionata. Gli allievi non sono dei nativi digitali, ma usano – e anche ampiamente - le tecnologie limitatamente a determinati ambiti; forse quello in cui si trovano maggiormente a loro agio è costituito dai *social network*. Ma,

per quanto riguarda tutta la rimanente vasta gamma di impiego delle tecnologie, hanno bisogno, esattamente come in altri contesti scolastici, di essere educati e guidati (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010, pp. 43-46).

È bene ribadire che l'educazione degli alunni relativamente all'utilizzo delle TIC mira, come d'altronde tutta la scuola di oggi, a sviluppare una competenza e, nello specifico, una competenza digitale. Essa è una nozione piuttosto ampia, riassumibile nel seguente modello (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010, p. 51):

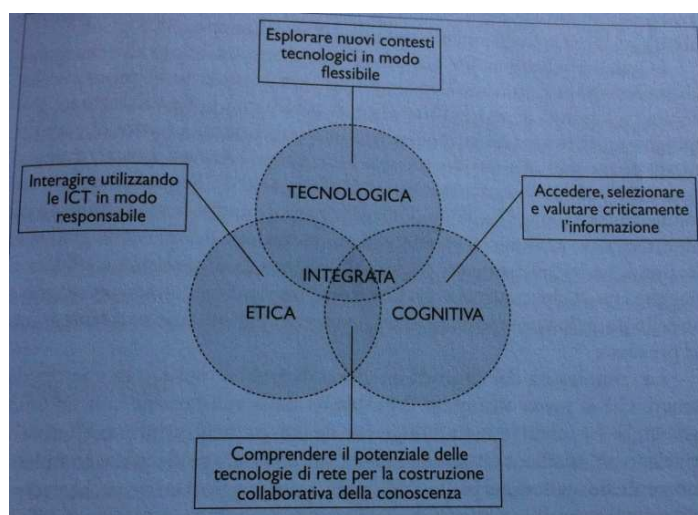


Figura 1: La competenza digitale

Come illustrato nello schema, la competenza digitale sarebbe un insieme di tre diverse dimensioni: innanzitutto la *dimensione tecnologica*, che riguarda l'abilità e la destrezza nell'uso delle TIC, nonché la capacità esplorativa, ovvero la flessibilità e la curiosità nel cimentarsi con strumenti continuamente nuovi e sempre più sofisticati; in secondo luogo la *dimensione cognitiva*, che prevede un atteggiamento critico dinanzi all'infinità delle informazioni disponibili; da ultimo la *dimensione etica*, che fa riferimento ad un utilizzo consapevole e responsabile delle apparecchiature a disposizione. Il fatto che lo schema illustri le tre dimensioni avvalendosi di tre cerchi consente di integrare le tre diverse componenti, al fine di arrivare a definire una nozione ampia di competenza digitale, perché integrata, cioè risultante dalla fusione e sovrapposizione dei diversi elementi descritti:

Così come da noi intesa, la competenza digitale non implica solo la familiarità e la padronanza tecnologica, ma investe un tratto culturale, un modo di pensare, un *set* di atteggiamenti e modi di porsi verso la realtà e i problemi che questa rappresenta. La competenza digitale viene riportata a un *framework* di competenze articolate che

comprendono non solo il possesso di abilità procedurali, ma anche componenti più complesse, come la capacità di analizzare e valutare dati, rappresentare e risolvere problemi, esplorare contesti tecnologici sconosciuti, stabilire sinergie collaborative tra più soggetti (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010, p. 10)

L'atteggiamento di allievi "digitalmente competenti" può essere assimilato a quello dell'*hacker*, che, benché conoscitore di un determinato *software* forse tanto quanto un impiegato o una segretaria, è però contraddistinto da un guizzo di brillantezza in più nel suo approccio con la medesima strumentazione:

... pensiamo al comportamento tipico di un *hacker*: dinnanzi ad un *software* che non ha mai visto ci si «tuffa» dentro, lo rovista in lungo e largo, va a cercare i punti deboli; si consideri all'apposto un impiegato o una segretaria che hanno svolto ottimamente il loro percorso canonico sull'informatica per ufficio: sanno tutto su determinati pacchetti *software* che hanno studiato, ma nient'altro al di fuori di quelli e, di fronte a un'interfaccia che non hanno mai usato, sono titubanti a provare, hanno bisogno di essere guidati. Tra i due estremi esiste una vasta gamma di situazioni intermedie; certo è che il modo di porsi verso la tecnologia, più o meno flessibile o rigido, caratterizza il modo di essere dell'individuo contemporaneo e non può essere più escluso dal concetto di competenza digitale (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010, p. 56).

Forse, affinché si riesca nell'intento di formare degli *hacker*, ovviamente innocui, ma ciò che conta, competenti da un punto di vista digitale, è importante che le tecnologie diano un valore aggiunto all'attività in questione. Esse dovrebbero contribuire a rendere più convincente la trasmissione di un determinato contenuto e non dovrebbero costituire un mero supporto del quale la scuola è obbligata ad attrezzarsi perché la società e i tempi moderni glielo impongono:

Ritengo che la scuola, sebbene debba connettersi alla dimensione socioculturale che la circonda e da cui trae spirito vitale, non è chiamata ad adeguarsi a qualsiasi innovazione solo per stare al passo con i tempi. Il valore formativo delle esperienze educative condotte a scuola non consiste solo nell'adeguarsi alle piccole e grandi rivoluzioni del costume, né nel fornire risposte a specifiche richieste formative che utenti e agenzie di lavoro pongono. Se oggi parliamo di tecnologia a scuola è perché da più parti è stato riconosciuto che il valore formativo delle nuove tecnologie è insito nelle funzioni che svolgono all'interno del

processo educativo: le tecnologie che oggi sono a disposizione di adulti, ragazzi e bambini sono strumenti peculiari che consentono di sviluppare, esercitare, potenziare alcune capacità degli allievi (Talamo, 1998, p. 10).

La didattica del latino e dell'italiano

Per quanto riguarda l'insegnamento del latino alla scuola media, occorre ricordare che il *Piano di Formazione della scuola media* individua tre ambiti di studio all'interno della materia "latino": innanzitutto la lingua, che tratta argomenti grammaticali che concorrono alla pratica della traduzione; in secondo luogo la civiltà, settore che avrebbe il compito di illustrare aspetti di cultura in senso lato, come per esempio la vita quotidiana dei Romani, le loro istituzioni, il contesto storico, la mitologia; e da ultimo il lessico, campo che prevede un ragionamento sulle parole che troviamo in latino, la loro composizione, l'etimologia, il loro sviluppo semantico e morfologico in italiano (2004, pp. 143-150).

Secondo le più moderne concezioni della didattica del latino, sarebbe consigliabile coniugare i tre ambiti: a partire da una frasetta anche molto semplice contenente soltanto parole della prima declinazione, sarebbe auspicabile ragionare sì sugli aspetti grammaticali, ma anche storici, letterari, e lessicali. Questo tipo di approccio consentirebbe di non concentrare la propria attenzione esclusivamente su sterili regole grammaticali, ma di far capire all'allievo che una lingua è anche l'espressione della cultura e della civiltà che tale lingua ha prodotto (Pieri, 2005, pp. 13-26 e soprattutto il capitolo quarto).

Se consideriamo, d'altro canto, la didattica dell'italiano, è possibile individuarvi i quattro seguenti ambiti di competenza, che il docente ha il compito di sviluppare durante l'arco di tutto il quadriennio: leggere, scrivere, ascoltare e parlare (*Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015, p. 96).

Pensando quindi al concetto di classico, forse meglio incarnato alla scuola media dalla materia "latino" e trasferito, nel contesto di questo lavoro, all'interno della materia "italiano", è possibile immaginare un'intersezione ampia: dei tre ambiti individuati che contraddistinguono la didattica del latino, lingua, civiltà e lessico, gli ultimi due – civiltà e lessico – possono essere trasferiti nella didattica dell'italiano, potenzialmente all'interno di ognuno dei suoi quattro ambiti di competenza individuati. Soltanto gli aspetti più strettamente grammaticali del latino, legati alla pratica della traduzione, risulterebbero forse controproducenti se portati nella materia "italiano".

Per quanto riguarda poi l'uso delle tecnologie nella didattica del latino, è opportuno considerare il lavoro di diploma di Minichetti, che ha indagato le seguenti domande di ricerca:

- (1) “Perché, e come, integrare le ICT nella didattica del latino?” (2012, p. 11)
- (2) “L'integrazione delle ICT – nello specifico l'uso congiunto del *power point* e del *pointofix* – contribuisce in maniera significativa a rendere gli apprendimenti più durevoli e memorabili, oltre a suscitare maggiore interesse e coinvolgimento negli studenti?” (2012, p. 11).

Secondo Minichetti, le ICT avrebbero quella da lei definita “una portata rivitalizzante”, in grado cioè di riconferire dinamismo e brio ad una materia spesso percepita dagli allievi come “inutile e vetusta”. E le due ICT da lei contemplate contribuirebbero effettivamente a confermare la seconda ipotesi di lavoro suggerita. Minichetti ricorda comunque l'esiguo campione su cui la sua ricerca è stata condotta; ella ha infatti lavorato in una classe composta di soli sette allievi (2012, p. 31). Sarebbe pertanto interessante provare a capire se tale ipotesi possa trovare conferma anche su un campione più ampio di studenti.

È d'obbligo ricordare, in ultima analisi, che “Tecnologie e media” costituisce un “Contesto di formazione generale” all'interno del *Piano di studio* (2015, pp. 44-46): il fatto di utilizzare le TIC e nella didattica del latino e nella didattica dell'italiano è un'esortazione della “legge” della scuola media.

Conclusioni

Alla luce di quanto fino a qui esposto, si può ribadire che l'intento di questo lavoro è molteplice: esso si prefigge innanzitutto di sottoporre agli allievi dei materiali classici, cioè, da un lato desunti dall'antichità greco-romana, d'altro lato in grado di parlare personalmente e in profondità a coloro che vi si confrontano, in modo da garantirne una periodica, o meglio perenne, vitalità. In secondo luogo sarebbe auspicabile contribuire a sviluppare una competenza digitale negli allievi, intesa come un atteggiamento esperto, critico e responsabile nei confronti delle TIC. Tutto ciò all'interno della didattica dell'italiano, che ben si presta ad accogliere almeno due dei tre settori di indagine propri della didattica del latino, cioè civiltà e lessico.

Quadro metodologico

Breve presentazione dell'itinerario didattico

L'itinerario didattico indagato in questo lavoro si intitola "le lacrime degli eroi" e prende spunto da due libri: l'omonimo libro di Nucci, autore, appunto di *Le lacrime degli eroi*, e *Baciare, fare, dire. Cose che ai maschi nessuno dice*, scritto da Pellai per gli adolescenti. Pellai, ad un certo punto del suo libro, professa la liceità, per un maschio, di piangere. Un uomo può piangere, anzi, ha il dovere e il diritto di farlo, perché anche i più grandi eroi antichi e moderni lo hanno fatto, e abbondantemente. L'autore menziona quindi brevemente alcuni grandi eroi che si sono contraddistinti per avere versato fiumi di lacrime e rimanda al più dettagliato libro di Nucci. *Le lacrime degli eroi* - di taglio accademico, una lettura quindi per adulti e non per ragazzi - rivolge lo sguardo all'antico, concentrandosi prevalentemente sulla letteratura greca, e ha il pregio di riportare i passi precisi dei poemi omerici e di altri celebri testi della letteratura greca caratterizzati dal pianto del protagonista.

A partire quindi dai due libri sopraccitati, ho scelto alcuni brani tratti dai poemi epici *Iliade*, *Odissea*, *Eneide*, in cui l'eroe protagonista, quindi, rispettivamente, Achille, Ulisse ed Enea, si ritrova in lacrime. "Le lacrime degli eroi" costituisce pertanto il filo rosso di tutto l'itinerario, che si è proposto di leggere alcuni estratti dei poemi epici in versione semplificata e di svilupparvi una riflessione personale e attualizzata. I testi di cui ci siamo occupati sono i seguenti:

- testo sulla morte di Patroclo per mano di Ettore, tratto dal libro XVI dell'*Iliade*
- testo sulla reazione di Achille una volta scoperta la morte dell'amico, tratto dal libro XVIII dell'*Iliade*
- testo sui Lotofagi, tratto dal libro IX dell'*Odissea*
- testo sul cantore Demodoco alla corte dei Feaci, tratto dal libro VIII dell'*Odissea*
- estratto dal libro di D'Avenia, *Cose che nessuno sa*, in cui c'è un'attualizzazione del primo canto dell'*Odissea*, che vede Telemaco mettersi alla ricerca del padre
- (- testo sulla discesa di Enea agli Inferi, tratto dal libro VI dell'*Eneide*)

Gli obiettivi

Duplici è l'obiettivo di questo itinerario: da una parte è interessante per i ragazzi conoscere la guerra di Troia, i suoi antefatti e i ritorni degli eroi. Si tratta di contenuti mitologici importanti, alla base dell'identità culturale occidentale, a cui spesso si allude anche nella quotidianità più

disimpegnata. Il primo obiettivo, quindi, può essere formulato nel seguente modo: *l'allievo è in grado di riassumere i fatti più importanti legati alla guerra di Troia.*

D'altra parte, la presentazione di tali testi ai ragazzi non ha solo un intento legato alla trasmissione di conoscenze. A partire dai testi è stato chiesto agli allievi di sviluppare una riflessione attualizzata e personale. In che modo questi episodi risalenti a quasi tremila anni fa risultano ancora attuali? In che modo essi mi parlano personalmente? I testi hanno quindi fornito lo spunto per delle considerazioni più introspettive, in linea con quanto esorta a fare il *Piano di Studio*, che, tra le competenze trasversali, contempla lo "sviluppo personale", orientato a conoscere se stessi e a sviluppare la propria identità (2015, pp. 29–30). Questo secondo obiettivo, più ampio del primo, che contribuisce allo sviluppo di una competenza, può essere formulato nel seguente modo: *l'allievo è in grado di attualizzare un testo, confrontandolo con la propria situazione personale.*

Il tipo di ricerca: una ricerca azione

I brani sopraccitati sono stati proposti agli allievi sottoforma di ricerca azione, un tipo particolare di ricerca che così può essere definito:

La ricerca azione è dunque un tipo di ricerca condotto in prima persona nel proprio contesto, che permette di coniugare teoria e prassi, azione e riflessione; si basa sull'osservazione e su una raccolta sistematica dei dati al fine di comprendere meglio la situazione investigata; può avere come effetto un globale miglioramento, un cambiamento negli atteggiamenti e la produzione di conoscenze contestuali, non generalizzabili (Losito & Pozzo, 2005, p. 30).

Oltre alla definizione appena ricordata, Losito e Pozzo ribadiscono gli elementi più importanti che contraddistinguono la ricerca azione (2005, pp. 30-33): c'è innanzitutto "un coinvolgimento in prima persona" (p. 30), in quanto l'insegnante riveste un doppio ruolo, quello appunto dell'insegnante, a cui si affianca quello del ricercatore. L'insegnante-ricercatore, poi, indaga il proprio contesto, sia "per capire meglio una data situazione al fine di migliorarla sia che si debba risolvere un problema specifico" (p. 31); la ricerca azione ha pertanto "scopo pratico e ricaduta immediata" (p. 31). E da ultimo, i risultati che scaturiscono dalla ricerca azione non sono generalizzabili, ma validi per quella determinata situazione, per quel contesto in particolare.

La classi

Nel mio caso specifico, la mia ricerca azione ha indagato il contesto di due classi di terza media, la terza B e la terza E della scuola media di Tesserete. In entrambe le classi faccio lezione il giovedì, dalle 13.30 alle 14.20 in terza B e dalle 16.10 alle 17.00 in terza E. Nelle due classi ho proposto gli stessi testi sopra elencati e uniti dalla tematica comune delle lacrime degli eroi. Una variabile ha però contraddistinto l'itinerario nelle due classi: in terza B i testi non sono stati mediati dalle tecnologie, in terza E invece sì. Mi sono avvalsa, durante le lezioni in terza E, di *power point*, film, audiolibri, stesura di testi al computer, ricerche in rete per la trasmissione dei contenuti, contrariamente invece a quanto è avvenuto in terza B, in cui la lettura e la riflessione personale sui testi non hanno fatto uso di questi strumenti.

La scelta di proporre in terza E e non in terza B l'itinerario mediato dalle tecnologie è stata dettata da un motivo puramente pragmatico: nell'ora dalle 16.10 alle 17.00 l'aula di informatica è più facilmente accessibile, perché molte classi della sede terminano le lezioni alle 16.10 e l'aula di informatica è quasi sempre libera.

La ricaduta pratica della mia ricerca azione riguarda pertanto l'uso delle TIC: *possono le tecnologie migliorare la comprensione dei materiali classici greci (e latini)?* Questa era la domanda di ricerca.

Rilevazione dei dati

L'osservazione in classe, una verifica formativa e un questionario con scala Likert sono lo strumento mediante il quale ho rilevato i dati della ricerca.

Descrizione dettagliata dell'itinerario

Pur ruotando intorno agli stessi testi, l'itinerario didattico si è articolato in modo diverso nelle due terze; la differenza maggiore nella presentazione dei materiali è dovuta all'ausilio o meno delle tecnologie, ma non solo a questo.

Nello specifico, il percorso si è sviluppato in terza B, la terza con cui ho lavorato senza avvalermi delle tecnologie il giovedì dalle 13.30 alle 14.20, nel seguente modo:

DATA	LA LEZIONE IN BREVE	BREVE DESCRIZIONE DELLA LEZIONE	PRODOTTI DEGLI ALLIEVI
<i>ILIADE</i>			
(1) 17.11.2016	Discussione sul pianto a partire dalle immagini di Obama e Federer in lacrime (allegato numero 1)	Prendendo spunto dalle immagini di Obama e Federer che piangono, abbiamo discusso sul pianto: quando piango? Perché? Come mi comporto quando sento salirmi le lacrime? Le accetto o cerco di allontanarle? Come mi pongo dinnanzi a due personaggi pubblici come Federer e Obama che piangono? Quali reazioni mi suscitano le loro lacrime?	
(2) 24.11.2016	Continuazione della discussione e presentazione dell'itinerario didattico "le lacrime degli eroi"	La discussione è durata ancora quasi tutta l'ora. Essa mi ha poi consentito di presentare alla classe l'itinerario didattico: ho detto ai ragazzi che avremmo intrapreso un percorso sugli eroi che piangono. Avremmo letto dei testi tratti dall' <i>Iliade</i> , l' <i>Odissea</i> , l' <i>Eneide</i> , accomunati dal pianto dell'eroe protagonista. Per avvicinarci agli eroi antichi, abbiamo discusso sul pianto di possibili eroi moderni, come potrebbero esserlo Obama e Federer, e sul nostro pianto di modesti e discreti eroi della quotidianità.	
(3) 01.12.2016	Lettura del testo espositivo sull'epica in generale e l' <i>Iliade</i> in particolare (allegato numero 2)	Abbiamo letto in classe il testo, con lo scopo di comprendere il contesto, le cause, gli schieramenti, i protagonisti della guerra di Troia.	
(4) 15.12.2016	Definizione di uno schema riassuntivo	Abbiamo ricapitolato quanto letto nel testo espositivo trattato la lezione precedente e abbiamo definito uno schema riassuntivo	Schema riassuntivo fatto da N. alla

		alla lavagna. N. si è offerto di uscire alla lavagna e, ascoltando i suggerimenti dei compagni, ha cercato di schematizzare in modo chiaro gli schieramenti della guerra di Troia, i Greci da una parte, i Troiani dall'altra, e le loro imprese più illustri.	lavagna (allegato numero 3) + schema riassuntivo di J. sul suo foglio (allegato numero 4)
(5) 12.01.2017	Lettura del testo sulla morte di Patroclo, intitolato <i>Le gesta di Patroclo</i> e tratto dal libro XVI dell' <i>Iliade</i> (allegato numero 5)	Abbiamo letto il testo sulla morte del greco Patroclo, il migliore amico di Achille, ucciso per mano del troiano Ettore. Ho interrotto la lettura in alcuni punti strategici e ho di volta in volta chiesto ai ragazzi di ricapitolare quanto avessimo appena letto.	
(6) 19.01.2017	Discussione sull'amicizia	Prendendo spunto dal testo in cui Achille perde il suo migliore amico, abbiamo discusso sull'amicizia, ponendoci le seguenti domande: mi è già capitato di perdere un amico come Achille ha perso Patroclo, cioè perché è morto? Che cosa può significare per noi oggi, più in generale, perdere un amico? Che valore do io all'amicizia?	
(7) 26.01.2017	Stesura di una riflessione personale sull'amicizia	In seguito alla discussione, i ragazzi sono stati chiamati a mettere per iscritto le loro riflessioni. Dalla discussione sono emersi i seguenti tre titoli; gli allievi ne hanno scelto e sviluppato uno: (1) Mi è già capitato di perdere un amico: come mi sono	Riflessione di M. in risposta alla domanda (1) (allegato numero 6 [sul poster])

		<p>sentito?</p> <p>(2) Se mi capitasse di perdere un amico, come reagirei?</p> <p>(3) Secondo te, come reagirà Achille quando scoprirà della morte di Patroclo?</p>	
(8) 02.02.2017	Allestimento di un poster riassuntivo	<p>Ai ragazzi sono state distribuite delle brevi sequenze di testo narranti i fatti più importanti legati alla guerra di Troia. Le sequenze non sono in ordine, gli allievi hanno quindi dovuto, in un primo momento, disporle secondo l'ordine cronologico corretto degli eventi ivi menzionati. In un secondo momento, gli alunni hanno incollato le diverse parti di testo correttamente numerate su di un foglio A3 e, accanto ad ogni piccolo brano, hanno dovuto fare un disegno che ne fosse al contempo riassuntivo e rappresentativo.</p>	Poster riassuntivo di M. (allegato numero 6)
(9) 09.02.2017	<p>Lettura del testo sulla reazione di Achille alla notizia della morte di Patroclo, intitolato <i>Le armi di Achille</i> e tratto dal libro XVIII dell'<i>Iliade</i> (allegato numero 7)</p>	<p>I ragazzi hanno letto, individualmente, il testo in cui si narra della reazione di Achille alla scoperta della morte di Patroclo e hanno sottolineato le righe alle quali l'eroe greco piange.</p> <p>Quindi abbiamo ripreso la discussione sul pianto: è consentito piangere per un eroe?</p>	

ODISSEA			
(10) 16.02.2017	Lettura del testo <i>I mangiatori di loto</i> , tratto dal libro IX dell' <i>Odissea</i> (allegato numero 8)	I ragazzi non sapevano che la parte dell'itinerario legata all' <i>Iliade</i> fosse finita. Sono entrata in classe e, senza dire nulla, ho distribuito una caramella alla erbe. Ho esortato i ragazzi, un po' spiazzati, a scartarla e a mangiarla. Quindi ho detto che quella caramella era magica: aveva il potere di far dimenticare. Abbiamo aperto una discussione: se potessi scegliere, vorrei dimenticare? Se sì, che cosa? Se no, perché no? Al termine della discussione, abbiamo letto il testo sui Lotofagi tratto dall' <i>Odissea</i> ; i ragazzi hanno a quel punto colto il legame con la caramella.	
(11) 23.02.2017	Stesura di una riflessione personale sull'oblio	Prendendo spunto dall'episodio dei Lotofagi, ai ragazzi è stata data la traccia per un tema sull'oblio (allegato numero 9).	Riflessione di G. (allegato numero 10)
(12) 09.03.2017	Continuazione della stesura	I ragazzi hanno continuato la stesura della loro riflessione personale sull'oblio.	
(13) 16.03.2017	Lettura del testo <i>Atena</i> , tratto dal libro VIII dell' <i>Odissea</i> (allegato numero 11)	Abbiamo letto il testo in cui Ulisse, ospite alla corte dei Feaci, comincia a piangere durante un banchetto ascoltando le parole del cantore Demodoco, che canta della guerra di Troia. Gli allievi hanno sottolineato le parti in cui Ulisse versa lacrime. Quindi ho spiegato ai ragazzi che l'episodio dei Lotofagi si ricollega a questo in quanto Ulisse - interrogato circa la sua origine da Alcino, il re dei Feaci, che lo vede	

		<p>commosso all'udire delle gesta cantate dall'aedo - narra in <i>flashback</i> le peripezie del suo viaggio, tra cui l'incontro con i mangiatori di loto.</p> <p>Il testo che abbiamo letto cita il sogno di Nausicaa: ella, figlia del re Alcino, in sogno viene esortata dalla dea Atena a recarsi, l'indomani mattina, in spiaggia per lavare i panni; c'è la possibilità che incontri uno sposo.</p> <p>Quindi abbiamo aperto una parentesi non programmata sui sogni, nata a partire dall'intervento di un allievo: quali sono i sogni più strani che ho fatto? È già capitato anche a me, come a Nausicaa, di fare dei sogni premonitori? I miei sogni, anche quelli più strani, sono in qualche modo collegati alla mia persona e alla mia vita?</p>	
(14) 23.03.2017	Lettura di un estratto dal testo di D'Avenia, <i>Cose che nessuno sa</i> (allegato numero 12)	<p>Ho presentato ai ragazzi il libro di D'Avenia e ho contestualizzato il brano da leggere. Il romanzo è interessante perché propone un'attualizzazione dei primi canti dell'<i>Odissea</i> (la Telemachia): Margherita, la protagonista, è triste durante il suo primo anno di liceo perché il padre se n'è improvvisamente e inaspettatamente andato di casa, senza dare più sue notizie. Come Telemaco si mette alla ricerca del padre Ulisse, così lei si allontana da casa per andare a cercare suo papà.</p>	
(15) 30.03.2017	Continuazione della lettura del	Il libro di D'Avenia si apre con un ricordo: è il ricordo di	

	brano tratto dal libro di D'Avenia e presentazione di una fotografia da parte degli allievi.	<p>Margherita, la protagonista, che rievoca una piacevole gita in barca con il padre. La giornata in barca trascorsa al largo delle coste di Genova da sola con il suo papà costituisce un prezioso ricordo per la ragazzina.</p> <p>A partire dall'apertura del libro, contraddistinta da questo <i>flashback</i> verso un tempo felice, ho chiesto ai ragazzi di portare una fotografia che rimandasse ad un bel momento trascorso in famiglia. Gli allievi hanno presentato la loro fotografia alla classe e hanno raccontato in che modo essa si ricollegasse ad un evento piacevole vissuto in famiglia.</p>	
(16) 06.04.2017	Conclusione: questionario, ritiro dei materiali, richiesta di un <i>feedback</i> .	Ho sottoposto ai ragazzi il questionario per rilevare i dati di questo lavoro, ho ritirato i loro materiali da allegarvi e ho chiesto loro di fornirmi un <i>feedback</i> relativo a tutto il percorso svolto.	
(17) 13.04.2017	Visione degli spezzoni del film <i>Troy</i> .	L'itinerario didattico era previsto in questa classe senza l'ausilio delle tecnologie. Dato che i ragazzi hanno saputo che in terza E ho mostrato alcuni filmati, mi hanno detto che ci tenevano a vederli anche loro. Ho quindi fatto vedere anche in terza B i due spezzoni del film <i>Troy</i> mostrati in terza E, cioè l'episodio sulla morte di Patroclo e quello sull'introduzione a Troia del cavallo di legno e la conseguente espugnazione della città.	

La trattazione degli stessi argomenti è stata leggermente diversa in terza E, la classe a cui ho sottoposto il mio itinerario didattico avvalendomi dell'ausilio delle tecnologie. In terza E abbiamo avuto lezione sempre il giovedì pomeriggio dalle 16.10 alle 17.00 Di seguito viene descritto il percorso così come si è articolato in terza E; laddove l'attività è stata ripetuta come in terza B, essa non viene più descritta:

DATA	LA LEZIONE IN BREVE	BREVE DESCRIZIONE DELLA LEZIONE	PRODOTTI DEGLI ALLIEVI	TECNOLOGIE
<i>ILIADE</i>				
(1) 01.12.2016	Discussione sul pianto a partire dalle immagini di Obama e Federer in lacrime			
(2) 15.12.2016	Presentazione di un <i>power point</i> (allegato numero 13) sull'itinerario didattico da affrontare; sull'epica in generale e sull' <i>Iliade</i> in particolare	Ai ragazzi è stato proposto un <i>power point</i> volto a presentare, da una parte, l'itinerario didattico intitolato "le lacrime degli eroi" e, dall'altra, a definire il contesto, le cause, gli schieramenti, i protagonisti della guerra di Troia. Gli allievi hanno dovuto prendere appunti relativamente a quanto esposto dalla docente, compilando una scheda riassuntiva.	scheda degli appunti di E. (allegato numero 14)	<i>power point</i>
(3) 19.01.2017	Continuazione <i>power point</i>	Data la lunga pausa natalizia, abbiamo ricapitolato quanto detto la lezione precedente e concluso la presentazione del <i>power point</i> .		
(4) 26.01.2017	Visione di uno spezzone del	Ho mostrato ai ragazzi lo spezzone del film <i>Troy</i> che		film <i>Troy</i>

	film <i>Troy</i> relativo alla morte di Patroclo	mostra la morte di Patroclo per mano di Ettore.		
(5) 02.02.2017	Lettura del testo sulla morte di Patroclo, intitolato <i>Le gesta di Patroclo</i> e tratto dal libro XVI dell' <i>Iliade</i>	Abbiamo letto il testo sulla morte di Patroclo per mano di Ettore. Ho pensato ad una suddivisione del testo in cinque sequenze significative e, prima di leggere la singola sequenza, ho presentato ai ragazzi, su di un <i>power point</i> , delle domande-guida, volte a far comprendere meglio il contenuto della porzione di testo che ci accingevamo a leggere (allegato numero 15)		<i>power point</i>
(6) 09.02.2017	Discussione sull'amicizia			
(7) 16.02.2017	Stesura di una riflessione personale sull'amicizia	I titoli dei temi da sviluppare a scelta sono così stati formulati in seguito alla discussione sull'amicizia: (1) Reazione di Achille alla morte di Patroclo (2) Mi è già capitato di perdere un amico? (3) Che cosa significa per noi perdere un amico?	Riflessione di S. in risposta alla domanda (2) (allegato numero 16)	
(8) 23.02.2017	Lettura del testo sulla reazione di Achille alla notizia della morte di Patroclo, intitolato <i>Le armi di Achille</i> e tratto dal libro XVIII dell' <i>Iliade</i>			

(9) 09.03.2017	Verifica formativa	Agli allievi è stata sottoposta una verifica formativa relativa ai concetti principali legati alla guerra di Troia. Durante lo svolgimento del test, i ragazzi hanno potuto tenere i loro materiali (appunti e testi).	Verifica formativa di N. (allegato numero 17)	
(10) 16.03.2017	Visione della parte finale del film <i>Troy</i>	Abbiamo guardato lo spezzone finale del film, che mostra la caduta di Troia in seguito all'introduzione in città del cavallo di legno		film <i>Troy</i>
ODISSEA				
(11) 23.03.2017	Ascolto del testo <i>I mangiatori di loto</i> , tratto dal libro IX dell'Odissea.	Dopo aver discusso sulla possibilità di dimenticare a partire dalla caramella, ho fatto ascoltare il testo <i>I mangiatori di loto</i> da un audiolibro. Ho chiesto ai ragazzi di cercare di capirne in generale il contenuto per poi rispondere oralmente alle seguenti domande: (1) Presso chi si ferma Ulisse? (2) Qual è la particolarità dei personaggi che incontra? (3) Come la caramella si collega a quanto ascoltato?		audiolibro
(12) 30.03.2017	Stesura di una riflessione personale sull'oblio (allegato 9.a).	I ragazzi hanno scritto il loro testo al computer in aula di informatica.		computer

(13) 017	06.04.2	Continuazione della stesura e questionario.	Gli allievi hanno terminato la redazione. Quindi ho loro sottoposto il questionario per rilevare i dati di questo lavoro.	Riflessione di L. (allegato numero 18)	
(14) 017	13.04.2	Conclusione: restituzione dei testi, ritiro dei materiali, richiesta di un <i>feedback</i> .	Ho restituito gli elaborati corretti ai ragazzi e ne ho approfittato per fare una correzione comune. Quindi ho ritirato i materiali da allegare al presente lavoro e ho chiesto agli alunni loro di fornirmi un <i>feedback</i> relativo a tutto il percorso svolto.		

Benché la variabile maggiore nella presentazione dell'itinerario nelle due classi sia costituita dalle tecnologie, molte differenze nello sviluppo del lavoro non sono in realtà dovute solo alla loro presenza o meno; ciò verrà discusso nel prossimo capitolo.

Le lacrime degli eroi

Rilevazione dei dati

Osservazione: dal diario di bordo

Come già si è avuto modo di accennare, l'itinerario, pur avendo come variabile principale la presenza o meno delle tecnologie, si è sviluppato in modo diverso in terza E rispetto alla terza B anche per altri motivi.

Ad una prima scorsa della descrizione delle lezioni nelle due classi, salta subito all'occhio che in terza E ho fatto tre lezioni in meno che in terza B. Questo è da imputare a motivi istituzionali: il giovedì è il giorno delle riunioni di sede, quindi tre lezioni sono cadute in occasione di due *plenum* (10.11.2016 e 12.01.2017) e di una riunione fissata per l'organizzazione delle gite (17.11.2016). La mancanza di queste tre lezioni non mi ha consentito di presentare in terza E l'estratto dal libro di D'Avenia, *Cose che nessuno sa*, in cui l'autore propone un'attualizzazione del primo libro dell'*Odissea*, che ho invece affrontato in terza B.

L'itinerario sembra mancare di un testo solo in terza E, ma, rispetto al progetto iniziale, esso è in generale stato rivisto e alleggerito in entrambe le classi. L'idea originaria era quella di leggere anche alcuni brani, sempre in versione semplificata, tratti dalla parte finale dell'*Iliade*, in cui Priamo, addolorato per la truce morte del figlio Ettore per mano di Achille, si reca al campo dei Greci per chiedere ad Achille la restituzione del corpo di Ettore. L'incontro tra i due nemici è pieno di umanità e comprensione reciproca, entrambi piangono. Dall'*Odissea*, poi, avrei voluto presentare il celebre episodio della maga Circe che trasforma gli uomini in porci, anch'esso raccontato in *flashback* da Ulisse alla corte di Alcinoò, come l'avventura con i mangiatori di loto. E soprattutto, mi dispiace non essere riuscita a parlare ai ragazzi dell'*Eneide*. Nelle intenzioni iniziali, avrei voluto leggere l'episodio della discesa agli Inferi di Enea, tratto dal libro VI dell'opera virgiliana, in cui Enea incontra il padre Anchise e entrambi, per la gioia di rivedersi, si commuovono.

Con la DPP, abbiamo pensato di non affrettare i tempi e, semmai, di ridurre le letture inizialmente previste, allo scopo di sviluppare al meglio tutti e quattro gli ambiti di competenza previsti dal *Piano di Studio* (pp. 96-97) relativamente all'insegnamento dell'italiano, quindi lettura, scrittura, ascolto, parlato. E mi sembra che questo intento sia stato effettivamente realizzato, dato che tali ambiti di competenza sono stati considerati in modo piuttosto equilibrato: alla lettura dei testi abbiamo di volta in volta affiancato una discussione - che ha permesso di sviluppare sia il parlato, nel proporre alla classe le proprie considerazioni e le proprie opinioni, sia l'ascolto, nell'ascoltare, appunto, quanto detto dai compagni - e una riflessione personale messa per iscritto.

L'Iliade

Per quanto riguarda la trattazione dell'*Iliade*, si può dire che l'insieme delle lezioni ruotanti intorno al testo sulla morte di Patroclo ha trovato un'accoglienza migliore in terza E rispetto alla terza B. Certamente la mediazione svolta dalle tecnologie ha svolto un ruolo molto importante, ma è anche vero che a scapito della terza E c'era l'orario: ho fatto lezione in questa classe il giovedì dalle 16.10 alle 17.00, l'ottava ora di lezione per gli allievi e la settimana ora di insegnamento per me, un momento non proprio ottimale. Credo che determinante, nella presentazione dei materiali in terza E, oltre alle tecnologie, che hanno effettivamente contribuito ad una migliore appropriazione dei contenuti, sia stato il fatto che le lezioni fossero già state affrontate in terza B e quindi avessero subito la necessaria revisione e la debita regolazione.

Nello specifico, in terza B, dopo la terza lezione (01.12.2016), in cui abbiamo letto il testo espositivo sull'epica in generale e *Iliade* in particolare, ho notato che i ragazzi iniziavano a fare confusione con i numerosi nomi degli eroi greci e troiani che avevo citato loro. In occasione della lezione seguente, la quarta (15.12.2016) - che si è svolta due settimane e non una settimana dopo, data la festività dell'8 dicembre - ho chiesto ai ragazzi di rievocare quanto detto nella lezione precedente. Malgrado i quindici giorni trascorsi, gli allievi ricordavano piuttosto bene quanto avessimo letto, mi hanno chiesto comunque di fare un po' di chiarezza. N. si è offerto di uscire alla lavagna con l'intento di costruire uno schema riassuntivo degli schieramenti della guerra di Troia, Greci da una parte e Troiani dall'altra, con i rispettivi eroi e le rispettive azioni degne di nota. I ragazzi, benché un po' disorientati per la quantità di nomi strani da ricordare, erano motivati nel cercare di capire e di organizzare le informazioni e hanno aiutato N. a stabilire un ricco schema di sintesi.

Dopo la settimana bianca, a cui hanno partecipato tutte le terze, caduta immediatamente prima delle vacanze di Natale, e dopo le vacanze, ci siamo ritrovati il 12.01.2017 e abbiamo proseguito il discorso. In seguito ad una doverosa ricapitolazione, data la lunga pausa natalizia, abbiamo letto il testo sulla morte di Patroclo, intitolato *Le gesta di Patroclo*. Ho interrotto la lettura in alcuni punti strategici del testo e ho chiesto ai ragazzi di riassumere quanto letto. Qui credo di aver commesso un errore che ha poi determinato in terza B l'apprezzamento di tutto l'itinerario: quando ho chiesto agli allievi di riformulare a parole proprie quanto letto, ho chiamato a farlo chi alzava la mano e si proponeva di rispondere alla mia richiesta. Ho quindi chiamato cinque ragazzi a ricapitolare le cinque porzioni di testo via via lette. Quando siamo arrivati alla fine, ho capito di aver bruciato il testo. L'ho letto troppo velocemente e ho chiesto di riepilogarlo in modo troppo frettoloso a chi alzava la mano per farlo. Avrei dovuto coinvolgere maggiormente tutta la classe e chiedere anche a

chi non si annunciava con la mano alzata di riferire a grandi linee quanto avessimo appena letto. Il risultato è stato un generale disorientamento per i ragazzi, che mi hanno fatto intendere di non avere capito nulla, o quasi, della lettura appena ultimata. Che fare a quel punto? Come fare affinché un contenuto a me caro non venisse odiato dagli allievi ai quali cercavo di trasmetterlo?

Ho quindi pensato a due soluzioni: da una parte ho provato ad aggiornare il testo. Ho detto ai ragazzi che esso non andava compreso nei dettagli, ma nelle sue linee generali. Ciò che conta, della letteratura, ho detto loro, è che essa sia in grado di parlarci personalmente: dobbiamo chiederci in che modo possiamo fare nostro ogni testo che leggiamo, anche se all'apparenza non ci dice nulla. Abbiamo quindi aperto una discussione orale sull'amicizia (lezione numero 6, 19.01.2017) e ho chiesto ai ragazzi di mettere per iscritto una loro riflessione personale sul tema (lezione numero 7, 26.01.2017). Dato però che ci tenevo che alcuni contenuti non andassero persi del tutto, anche se ormai gli allievi pensavano che "ci sono troppi nomi complicati da ricordare e il testo è troppo difficile, meglio non considerarlo", ho pensato ad un'attività un po' creativa: in un primo momento, gli allievi dovevano riordinare una serie di sequenze, quindi incollarle su di un poster e, accanto al testo, fare dei disegni riassuntivi, evocativi e rappresentativi dei fatti più importanti (lezione 8, 02.02.2017). Nei brani che costituiscono le sequenze, i nomi sono ridotti al minimo; ho cercato di considerare soltanto gli snodi davvero essenziali per la comprensione del discorso generale fatto fino a quel momento.

Credo, ad essere sinceri, che malgrado i miei tentativi di alleggerimento dei contenuti – l'aggiornamento del testo con la discussione sull'amicizia e l'attività di disegno -, gli allievi erano, a questo punto dell'itinerario, già scoraggiati e poco propensi a proseguire.

Per quanto riguarda invece lo sviluppo delle lezioni in terza E, è opportuno ribadire che i contenuti dell'itinerario sembrano avere avuto un riscontro più positivo non solo grazie alla mediazione delle tecnologie, ma anche, come già notato, grazie alla regolazione apportata alle lezioni proposte per la seconda volta.

Ciò che ha creato maggiori problemi in terza B è stata, come detto, la lettura del testo *Le gesta di Patroclo*, sulla morte del migliore amico di Achille. Ho quindi deciso di mostrare ai ragazzi della terza E lo spezzone del film *Troy* (lezione 4, 26.01.2017) che mette in scena quest'episodio prima di andare a leggere il testo. Nel mio progetto iniziale, prevedevo di mostrarlo dopo la lettura del testo, ma, data la difficoltà nel comprendere il brano in terza B, ho pensato di preparare più accuratamente la fase della lettura. Credo che questa mossa sia stata strategica, perché, al momento di affrontare la lettura, i ragazzi avevano bene in chiaro gli schieramenti, Greci contro Troiani, gli eroi protagonisti delle due parti e la dinamica dei fatti.

La lezione seguente (lezione 5, 02.02.2017) ci siamo finalmente dedicati al testo. Ho suddiviso il brano in cinque sequenze e, prima di affrontare la lettura di ogni sequenza, ho mostrato, su di un *power point*, delle domande-guida, volte a orientare il lettore nella comprensione globale dei contenuti di quella porzione di testo. Ho poi cercato di leggere più lentamente rispetto a quanto ho fatto in terza B, cercando anche di scandire più chiaramente le parole. Da ultimo, mi sono preoccupata di coinvolgere tutti gli allievi nel rispondere alle domande-guida, affinché eventuali punti oscuri della narrazione emergessero subito e non a lettura ultimata.

Credo che questi piccoli accorgimenti, uniti allo spezzone di film mostrato prima della lettura, abbiano contribuito ad una migliore comprensione del testo. Prova ne è il fatto che in terza E io e la DPP non abbiamo ritenuto necessaria un'attività di ricapitolazione, come quella delle sequenze da riordinare e incollare su di un poster con accanto un disegno pensata invece per la terza B. Ci è parso che i ragazzi della terza E riuscissero a seguire bene il discorso loro proposto e quindi abbiamo deciso di proseguire con l'itinerario. Un'ulteriore prova che il riscontro dell'intero percorso sia stato più positivo in terza E è data dal fatto che in questa classe io la DPP abbiamo ritenuto opportuno far svolgere ai ragazzi una verifica formativa. Abbiamo pensato che gli allievi fossero pronti per affrontare un test. Invece, sottoporre ad un lavoro scritto i ragazzi della terza B ci sembrava inopportuno, avremmo finito per far odiare loro i testi classici e questo non era di certo il nostro obiettivo.

L'Odissea

Data la difficoltà, soprattutto in terza B, nell'appropriarsi dei testi tratti dall'*Iliade*, passando a leggere i brani dell'*Odissea*, ho pensato ad un paio di accorgimenti da apportare in entrambe le classi. Innanzitutto ho cambiato l'edizione semplificata di riferimento: inizialmente avevo selezionato, anche per quanto riguarda l'*Odissea*, gli estratti da leggere dalla stessa edizione semplificata da cui avevo preso i testi relativi all'*Iliade*. La scelta era ricaduta su quelle riduzioni, perché mi sembrava che fossero piuttosto fedeli al testo originale: da una parte conservavano la ripartizione in 24 canti propria dei poemi omerici, d'altra parte ne riferivano gli episodi in modo piuttosto aderente, riportando anche alcuni dettagli presenti negli originali. Ho però pensato che, per affrontare l'*Odissea*, fosse opportuno rifarsi ad un'edizione magari scientificamente meno attendibile, ma di più immediata comprensione per i ragazzi. Ho reputato che fosse più importante che loro riuscissero ad impadronirsi del testo e ad apprezzarlo, piuttosto che restare sì aderenti alla versione originale, ma finire per farne odiare i contenuti agli allievi. Ho quindi scelto, come testo di riferimento per l'*Odissea*, *Ulisse. Il mare color del vino*, di Giovanni Nucci. Questa riduzione ha

anche il pregio di avere l'audiolibro, il cui ascolto ben si poteva prestare per le lezioni in terza E, in cui ho proposto i testi con la mediazione delle tecnologie. Credo che la scelta di cambiare l'edizione di riferimento si sia rivelata nel complesso efficace, mi sembra che i ragazzi delle due classi abbiano trovato più accessibili i contenuti da leggere.

In secondo luogo, per dare un po' più di spensieratezza alle lezioni, che ormai stavano diventando, soprattutto in terza B, diciamo pure, un po' pesanti, ho pensato all'espedito ludico della caramella: credo che il fatto che io sia entrata in classe e abbia distribuito una caramella agli allievi, prendendoli anche un po' giro nel dire che la caramella è stata da me prodotta con un ingrediente speciale che facesse loro dimenticare le cose, sia stato nel complesso apprezzato. Ne abbiamo approfittato per scherzare un po': e se davvero la caramella fosse magica? Alcuni ragazzi hanno iniziato a pensarla davvero ...

Se le osservazioni appena proposte valgono per le due classi, occorre aggiungere la seguente considerazione per la terza B: in questa classe sono riuscita a presentare un testo in più, che non ho fatto in tempo a portare in terza E, e cioè l'estratto dal libro di D'Avenia, *Cose che nessuno sa*. Ho pensato che questo romanzo potesse risultare interessante per i ragazzi per l'aspetto dell'attualizzazione: il parallelismo che d'Avenia istituisce tra Margherita, la protagonista del libro, e Telemaco, entrambi alla ricerca del padre, costituisce appunto un'interessante attualizzazione. L'intento dell'intero itinerario era mostrare ai ragazzi come i testi tratti dall'epica classica, risalenti a più di 2500 anni fa, siano in grado ancora oggi di parlare personalmente ad ognuno di noi. E in questo D'Avenia è abilmente riuscito. Gli allievi della terza B hanno mediamente apprezzato il libro *Cose che nessuno sa*; l'intero percorso sul pianto degli eroi iniziava a stufare.

Il feedback dei ragazzi

In entrambe le classi, durante le ultime lezioni, ho chiesto direttamente ai ragazzi un *feedback* dell'intero percorso svolto; credo infatti che gli allievi siano in grado di fornirci delle critiche di ritorno molto costruttive.

Per quanto riguarda la terza B, sono contenta che il *feedback* degli alunni corrisponda in pieno con la mia autoanalisi dell'itinerario. Innanzitutto, gli allievi mi hanno detto che il testo sulla morte di Patroclo era troppo difficile: oltre al fatto di averlo letto troppo in fretta, mancavano delle immagini accanto al testo che in qualche modo ne spezzassero la lettura. In secondo luogo, prima ancora di vedere, nell'ultima lezione, gli spezzoni del film *Troy*, gli allievi mi hanno detto che anticipare la lettura dei brani con un filmato avrebbe potuto aiutarli a farsi un'idea più precisa dei contenuti dei testi da leggere. Dopo che ho mostrato alcune parti del film, i ragazzi mi hanno confermato

quest'idea, sostenendo che è più facile seguire il discorso accompagnando alla lettura la visione degli episodi di riferimento. E da ultimo, gli allievi mi hanno detto che, al termine dell'itinerario, mancava una verifica: se loro sanno che non c'è nessuna verifica, non si sentono abbastanza sollecitati e stimolati a seguire.

Per quanto riguarda il *feedback* degli alunni della III E, si possono ricordare i seguenti aspetti: in generale, ad alcuni l'itinerario è piaciuto molto, ad altri per niente, e ad entrambe le parti per lo stesso motivo: a chi è piaciuto, mi ha detto che ha apprezzato il fatto di aver accompagnato, di volta in volta, la lettura dei testi con delle discussioni personali; a chi invece non è piaciuto, ha affermato che le discussioni personali avessero un taglio troppo "introspettivo" e che avrebbe invece preferito un approccio più "superficiale". Secondariamente, alcuni allievi hanno fatto delle osservazioni sul *power point* iniziale, rispetto al quale mancava, a detta dei ragazzi, una messa in comune più precisa: il *power point* mostrato all'inizio dell'itinerario, volto a presentare l'intero percorso da affrontare, l'epica in generale e l'*Iliade* in particolare, è stato percorso un po' troppo velocemente. Dato che esso presentava numerosi nomi di eroi greci e troiani, occorre che io parlassi più piano, affinché gli allievi potessero prendere appunti con più agio. La scheda pensata poi per gli appunti (allegato numero 14) andava organizzata diversamente: dato che molte erano le informazioni da annotare, occorre prevedere più spazio per scrivere. A lavoro ultimato, poi, sarebbe stato opportuno correggere tale scheda e definirne una versione comune ed ufficiale, a cui gli allievi potessero rifarsi sempre.

Credo che i *feedback* dei ragazzi nelle due classi siano entrambi molto preziosi e meritevoli di essere considerati, qualora decidessi di riproporre in futuro un itinerario simile. Soprattutto, devo ricordarmi di non sottovalutare che i nomi dei diversi protagonisti della guerra di Troia sono molti e anche, a volte, un po' strani. Occorre prevedere il giusto tempo, affinché gli allievi familiarizzino con essi; è quindi necessario non voler affrettare i tempi. Per fronteggiare il problema dei nomi, gli allievi della terza E mi hanno suggerito di mostrare per intero il film *Troy*.

Verifica formativa

Ai ragazzi della terza E, la DPP ed io abbiamo deciso di sottoporre una verifica formativa, dato che l'accoglienza dell'itinerario in questa classe ci sembrava nel complesso positiva. Agli allievi è stato presentato il test (allegato numero 17) con la seguente consegna: occorre rispondere alle domande non solo in modo corretto, ma anche con una risposta breve. Ogni domanda vale 1 punto; si può

prendere il punto oppure no, non sono previsti mezzi punti. È concessa la consultazione degli appunti e dei testi letti.

Abbiamo deciso di lasciare il materiale agli allievi, perché la verifica voleva essere proprio una verifica: essa si proponeva di verificare, appunto, quanto i contenuti dell'intero discorso stessero passando agli allievi e non l'attitudine dei ragazzi allo studio mnemonico.

Ai ragazzi della terza B, invece, non è stato sottoposto nessun test. Dato che il discorso sviluppato non sempre sembrava essere compreso a fondo e neppure eccessivamente apprezzato dagli alunni, io e la DPP abbiamo pensato che far fare una verifica alla terza B non avrebbe fatto altro che contribuire a far odiare del tutto dei contenuti rispetto ai quali i ragazzi non hanno mostrato un eccessivo entusiasmo.

I risultati della verifica fatta in terza E sono visibili nella seguente tabella:

Tabella 1: Risultati verifica formativa *Iliade*

NUMERO DELL'ALLIEVO	NOME	PUNTEGGIO
1.	J.	0
2.	S.	3
3.	D.	4
4.	L.	4
5.	P.	5
6.	T.	6
7.	S.	6
8.	M.	7
9.	S.	8
10.	N.	8
11.	N.	9
12.	A.	9
13.	L.	10
14.	S.	10
15.	V.	10
16.	M.	10
17.	S.	11
18.	A.	11
19.	N.	11
20.	E.	11
21.	E.	12
22.	N.	12

Ai test non è stata assegnata una nota, ma semplicemente un punteggio. I punteggi dall'8 in su, quindi quelli di 14 allievi (su 22), contraddistinguono dei buoni lavori; i punteggi compresi tra il 5 e il 7 appartengono a dei prodotti discreti; i punteggi dal 5 in giù connotano invece dei risultati mediocri. Da notare che J. (primo allievo della lista) ha conseguito zero punti: a detta dell'allievo,

semplicemente perché avrebbe dimenticato a casa il materiale passibile di essere consultato durante lo svolgimento del lavoro scritto. Egli sostiene che se avesse avuto i suoi appunti e i suoi testi a disposizione durante la verifica, sarebbe riuscito a conseguire un punteggio decisamente migliore. C'è da chiedersi come è possibile che un allievo non faccia nessun punto. Certamente gli appunti e i testi da consultare a sua disposizione avrebbero contribuito a fargli conseguire un risultato migliore, ma è comunque preoccupante che l'allievo non abbia ricordato proprio nulla del discorso sviluppato in classe. S., poi, l'allievo numero 2 della lista, è, in generale, spesso assente. Nelle verifiche fatte alla classe dalla DPP è di solito quello che ottiene i punteggi più bassi, determinati anche dalle numerose assenze. Ancora, M., l'allievo numero 16 della lista, è fortemente dislessico. Il ragazzo compensa la dislessia con una partecipazione attiva e costante alle lezioni; egli fornisce in generale un validissimo contributo alle stesse. Il risultato della sua verifica è infatti molto buono. Per quanto riguarda, in generale, i risultati della classe rispetto alla norma dei test che la DPP sottopone agli allievi, questi sono, a detta della DPP, nella media.

Questionario

Al termine dell'intero percorso, ho sottoposto ai ragazzi di entrambe le classi un questionario (allegato numero 19), le cui domande trovano risposta su una scala Likert con dei valori compresi tra l'1 (minimo) e il 6 (massimo). Esso è diviso in due parti, una parte riguarda l'apprendimento, l'altra parte la motivazione. Questo perché duplice era la domanda di ricerca, che si proponeva di indagare sia l'apprendimento che la motivazione. In generale, la domanda di ricerca era così stata formulata: *possono le tecnologie migliorare la comprensione dei materiali classici greci (e latini)?* Da un punto di vista disciplinare, essa era così stata declinata: *Le presentazioni in formato power point, la visione di film, l'uso di audiolibri, la stesura di testi al computer e la navigazione in rete possono avvicinare l'allievo al mondo dei classici?* E, da un punto di vista motivazionale, ci si era domandati: *Tale approccio può migliorare la motivazione dell'allievo e aumentare la percezione positiva della disciplina?* Le due diverse parti del questionario pongono pertanto le stesse domande; ciò che cambia è l'ambito di riferimento, o apprendimento o motivazione.

Per quanto riguarda le domande poste alla terza E, esse chiedono ai ragazzi di riconsiderare il percorso svolto e di valutare in che misura l'uso delle tecnologie (*power point*, film *Troy*, audiolibro, stesura di un testo al computer con relativa ricerca di immagini in rete) abbia contribuito o a farli imparare meglio o a far loro apprezzare di più le lezioni. A titolo di confronto, agli alunni è stato riferito come gli stessi argomenti soggiacenti alle singole domande siano stati affrontati in terza B, dove non ci siamo avvalsi della mediazione delle tecnologie.

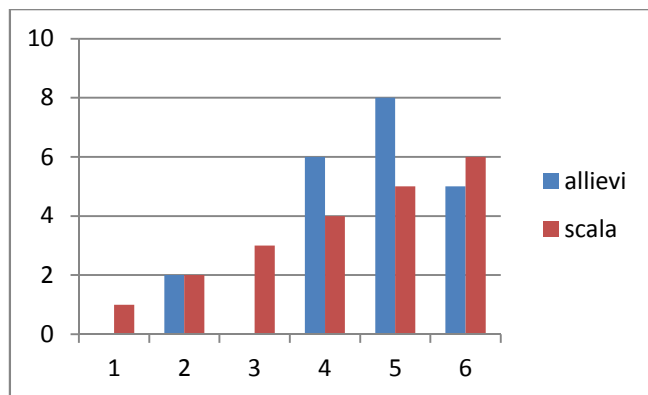
Per quanto riguarda le domande poste alla terza B, esse sono formulate in modo ipotetico: si chiede ai ragazzi di ripensare all'itinerario affrontato e, in base al confronto con le modalità adottate nella classe parallela, che sono state loro riferite, di provare a valutare se l'uso delle tecnologie avrebbe potuto contribuire ad implementare il loro apprendimento e la loro motivazione. Per i ragazzi è sicuramente difficile immaginare un'alternativa non sperimentata, ma credo, in base alle risposte fornite, che ci siano riusciti.

I risultati del questionario sono visibili nei seguenti grafici: la colonna rossa riporta la scala Likert con i valori da 1 a 6, la colonna azzurra riporta il numero degli allievi che ha messo una croce su quel determinato valore della scala.

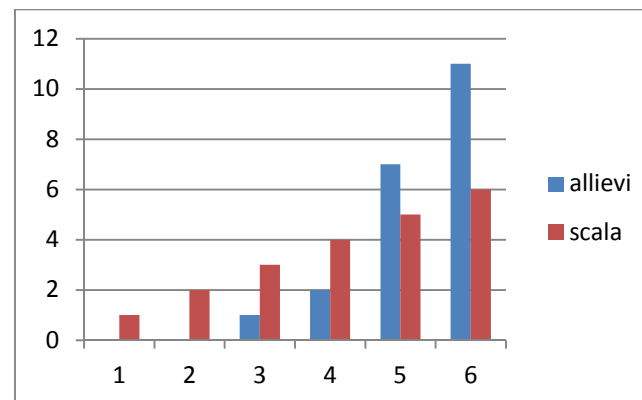
Per quanto riguarda il totale degli allievi, in terza E il campione era di 21 allievi su 22 totali, mancava infatti una ragazza nel giorno del rilevamento; in terza B il campione era di 20 allievi su 21 totali, anche qui un ragazzo era assente il giorno del rilevamento.

Le lacrime degli eroi

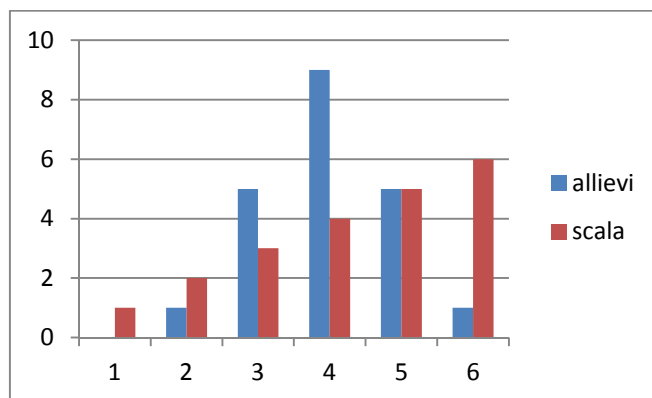
(1) Secondo te, quanto **l'utilizzo del power point** per presentare il contesto e gli schieramenti della guerra di Troia ha contribuito a farti imparare meglio?



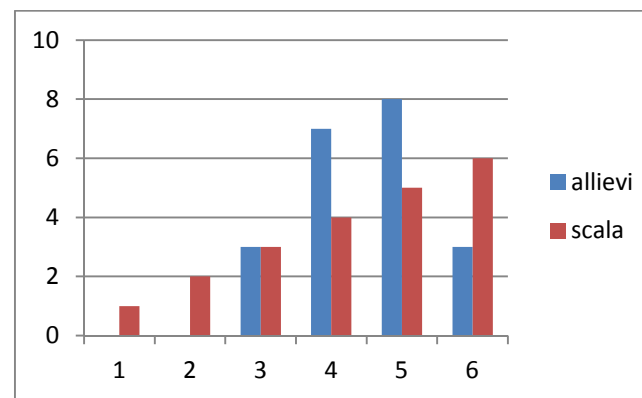
(2) Quanto **la visione degli spezzoni tratti dal film Troy** [sulla morte di Patroclo e sulla caduta di Troia] ha contribuito a farti imparare meglio?



(3) Quanto **l'ascolto dell'episodio dei Lotofagi tramite l'audiolibro** ha contribuito a farti imparare meglio?

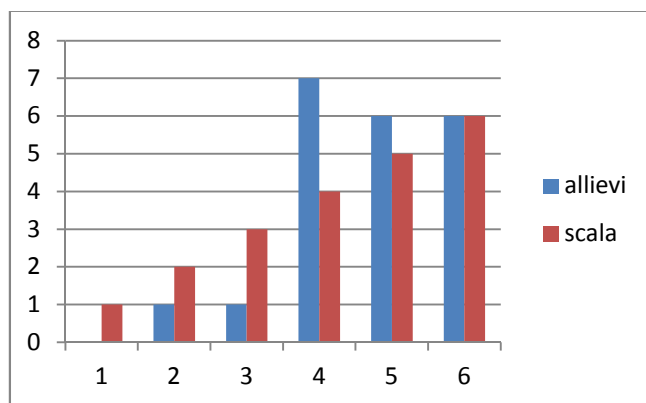


(4) Quanto **la stesura del testo sull'oblio al computer con relativa ricerca di immagini in rete** ha contribuito a farti imparare meglio?

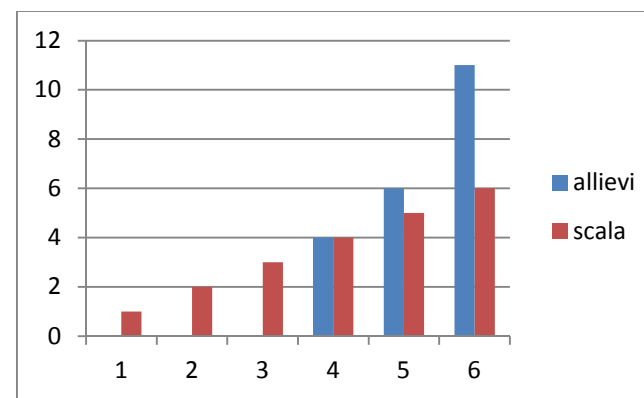


III E APPRENDIMENTO

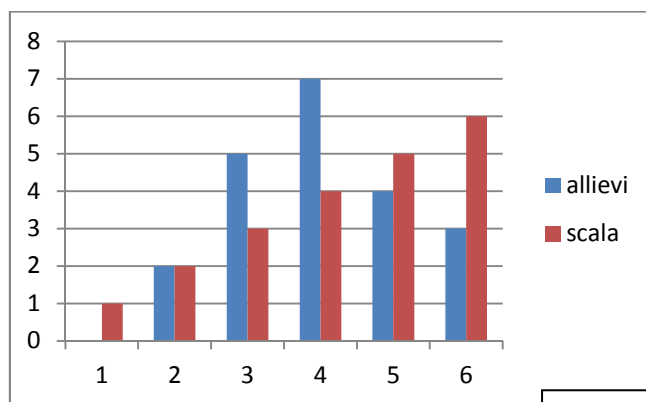
(1) Secondo te, quanto l'**utilizzo del power point** per presentare il contesto e gli schieramenti della guerra di Troia ha contribuito a farti apprezzare di più le lezioni?



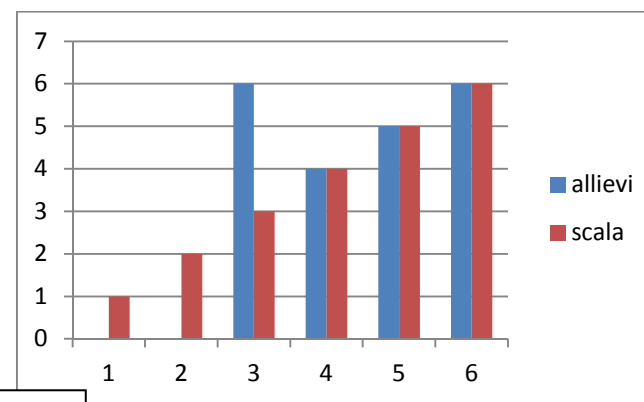
(2) Quanto la **visione degli spezzoni tratti dal film Troy** [sulla morte di Patroclo e sulla caduta di Troia] ha contribuito a farti apprezzare di più le lezioni?



(3) Quanto l'**ascolto dell'episodio dei Lotofagi** tramite l'**audiolibro** ha contribuito a farti apprezzare di più le lezioni?



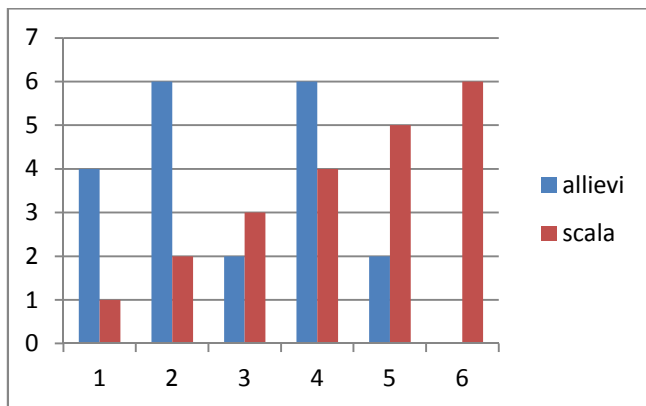
(4) Quanto la **stesura del testo sull'oblio al computer** con relativa **ricerca di immagini in rete** ha contribuito a farti apprezzare di più le lezioni?



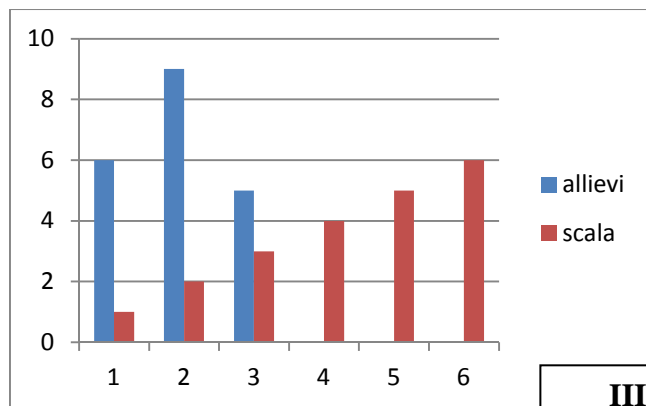
III E MOTIVAZIONE

(1) Secondo te, quanto **l'utilizzo di un power point** per presentare il contesto e gli schieramenti della guerra di Troia avrebbe potuto contribuire a farti imparare meglio?

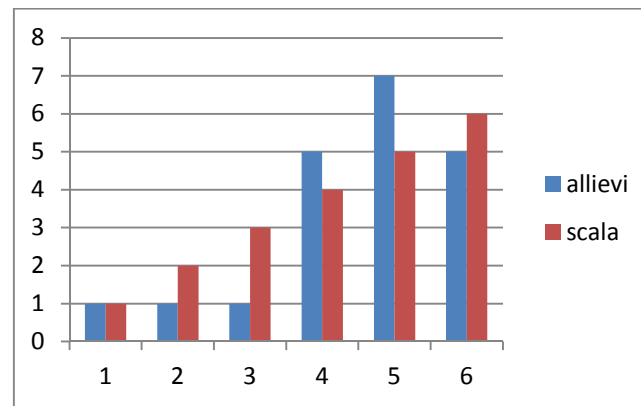
Ricorda che noi abbiamo letto il testo espositivo intitolato *L'Iliade*.



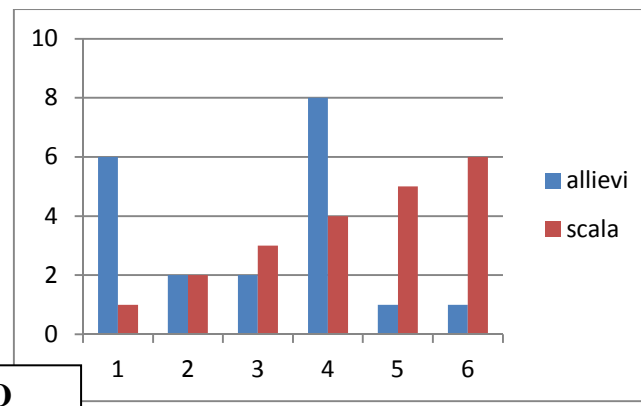
(3) Quanto **l'ascolto dell'episodio dei Lotofagi tramite un audiolibro** avrebbe potuto contribuire a farti imparare meglio?



(2) Quanto **la visione di alcuni spezzoni tratti dal film Troy** [sulla morte di Patroclo e sulla caduta di Troia] avrebbe potuto contribuire a farti imparare meglio?



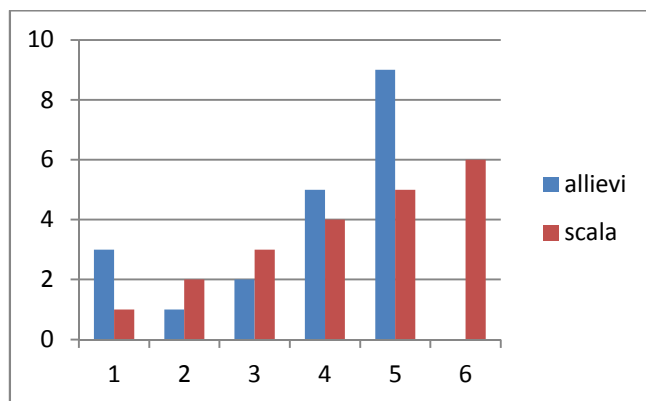
(4) Quanto **la stesura del testo sull'oblio al computer accompagnata ad una ricerca di immagini in rete** avrebbe potuto contribuire a farti imparare meglio?



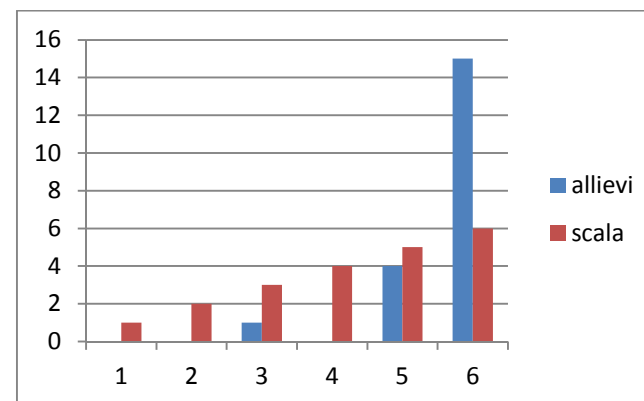
III B APPRENDIMENTO

(1) Secondo te, quanto **l'utilizzo di un power point** per presentare il contesto e gli schieramenti della guerra di Troia avrebbe potuto contribuire a farti apprezzare di più le lezioni?

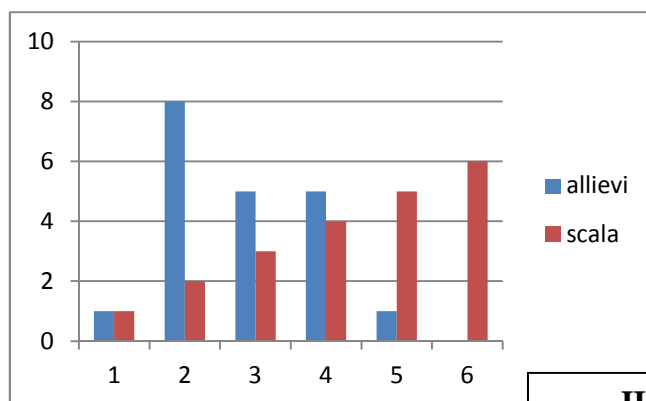
Ricorda che noi abbiamo letto il testo espositivo intitolato *L'Iliade*.



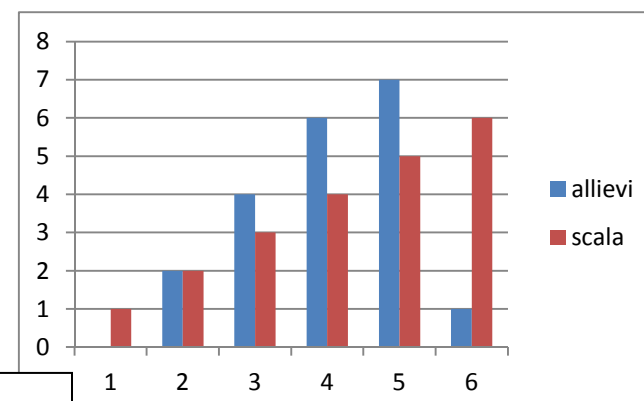
(2) Quanto **la visione di alcuni spezzoni tratti dal film Troy** [sulla morte di Patroclo e sulla caduta di Troia] avrebbe potuto contribuire a farti apprezzare di più le lezioni?



(3) Quanto **l'ascolto dell'episodio dei Lotofagi tramite un audiolibro** avrebbe potuto contribuire a farti apprezzare di più le lezioni?



(4) Quanto **la stesura del testo sull'oblio al computer accompagnata ad una ricerca di immagini in rete** avrebbe potuto contribuire a farti apprezzare di più le lezioni?



III B MOTIVAZIONE

Per quanto riguarda l'apprendimento in terza E, si può osservare che i picchi degli allievi si situano, per ogni domanda, tendenzialmente verso i valori più alti della scala: per le domande (1) e (4) i picchi di allievi sono sui valori 4 e 5; per la domanda (2) i picchi di allievi sono sui valori 5 e 6. Gli alunni sembrano, in generale, pensare che le tecnologie - quindi *power point*, film *Troy*, stesura di un testo al computer con relativa ricerca di immagini in rete - abbiano contribuito a farli imparare meglio. Soprattutto, la visione degli spezzoni tratti dal film *Troy* sembra aver contribuito in maniera determinante al loro apprendimento, dato che 18 allievi su 21 hanno selezionato i valori 5 o 6 della scala Likert. Per quanto riguarda l'utilizzo dell'audiolibro, i picchi di allievi si situano, oltre che sui valori 4 e 5 - valori in cui si registrano picchi di allievi anche per le altre domande - anche sul valore 3. Da notare poi che al valore 6, cioè il valore massimo, c'è un solo allievo che ha apposto la crocetta. I dati potrebbero spiegarsi nel seguente modo: in occasione della compilazione del questionario, gli alunni mi hanno detto che non era così facile seguire il testo ascoltandolo soltanto. Secondo alcuni, il loro apprendimento sarebbe stato migliore se avessimo letto il testo invece di ascoltarlo.

Per quanto riguarda la motivazione, in generale si può affermare che le tecnologie utilizzate abbiano contribuito ad incrementarla. Per quasi tutte le domande i picchi di allievi si registrano infatti sui valori più alti della scala. Lo strumento che, in misura maggiore sembra aver contribuito ad aumentare la motivazione dei ragazzi è rappresentato dal film *Troy*, dato che ben 11 ragazzi hanno selezionato il valore più alto della scala. Per quanto riguarda la domanda numero (3), riguardante l'utilizzo dell'audiolibro, come a livello di apprendimento tale strumento era stato valutato con dei valori intermedi, anche a livello di motivazione esso ottiene un risultato analogo. Probabilmente, tramite il solo audiolibro i ragazzi hanno avuto qualche difficoltà ad impadronirsi del testo, fatto che ha poi avuto una ricaduta anche a livello motivazionale. Per quanto riguarda la domanda numero (4), si registra un picco di allievi anche per il valore 3, oltre che per i valori più alti della scala: i ragazzi hanno avuto qualche difficoltà a trovare in rete un'immagine che si collegasse opportunamente al loro testo, questo può aver influito sulla loro motivazione. Ancora, alcuni allievi mi hanno detto che, in generale, una riflessione sul desiderio o meno di dimenticare certi episodi di vita li ha rattristati.

Per quanto riguarda l'apprendimento in terza B, è da notare che la domanda numero (2) sembra confermare quanto hanno sostenuto anche dai ragazzi della terza E: la visione di alcuni spezzoni del film *Troy* avrebbe potuto contribuire ad un migliore apprendimento, come effettivamente si è verificato in terza E. Per quanto riguarda le domande numero (1) e (3), i ragazzi mi hanno detto che l'alternativa con la tecnologia sarebbe stata, secondo loro, più difficile: nel caso del *power point*, gli

alunni sostenevano che sarebbe stato, secondo loro, più difficile prendere appunti a partire dalle immagini di una presentazione, piuttosto che leggere quelle stesse informazioni su di un testo espositivo, come invece abbiamo fatto. Allo stesso modo, ascoltare solo l'episodio dei Lotofagi senza leggerne il testo sarebbe stato più difficile che avere il testo sott'occhio; e la difficoltà del solo ascolto è infatti confermata dai ragazzi della terza E. I picchi di allievi sui valori più bassi della scala si spiegano pertanto con tali motivazioni. Per quanto riguarda la domanda numero (4), il picco degli allievi si situa sul valore 4 della scala, quindi all'incirca a metà, un altro picco di allievi si colloca invece sul valore 1, a testimonianza del fatto che forse anche qui il compito mediato con le tecnologie sia parso più difficile agli occhi dei ragazzi.

Per quanto riguarda la motivazione in terza B, si può osservare che, in perfetta analogia con la terza E, gli spezzoni tratti dal film *Troy* avrebbero certamente contribuito a implementare la motivazione dei ragazzi. Per quanto riguarda le domande (1) e (4), i picchi di allievi si situano sui valori 4 e 5, a indicare che certamente lo strumento tecnologico avrebbe contribuito a far apprezzare di più le lezioni, ma non in massima misura. Per quanto riguarda la domanda (3), dato che i picchi di allievi si collocano sui valori medio-bassi della scala, si può pensare che la difficoltà nell'ascoltare solo il testo senza leggerlo possa determinare anche un suo non eccessivo apprezzamento, come d'altronde confermano gli alunni della terza E.

Conclusioni

Una risposta alle domande di ricerca

Se si considerano le domande di ricerca che si sono poste all'inizio del lavoro, si possono proporre le seguenti conclusioni. Da una parte ci si era chiesti: *Le presentazioni in formato power point, la visione di film, l'uso di audiolibri, la stesura di testi al computer e la navigazione in rete possono avvicinare l'allievo al mondo dei classici?* La risposta può dirsi affermativa, ma con riserva: gli allievi della terza E hanno in generale risposto di aver appreso meglio grazie alla mediazione delle tecnologie. Soprattutto, la visione di alcuni spezzoni di filmato ha contribuito ad un migliore apprendimento. E questo è confermato anche dagli allievi della terza B, che hanno sostenuto che la visione di alcuni spezzoni di filmato li avrebbe certamente aiutati ad imparare meglio. Ciò che conta, però, è quanto si può desumere dalle altre risposte degli alunni della terza B: una lezione mediata dalle tecnologie non contribuisce *a priori* a rendere migliore l'apprendimento, anzi, benché ci siano le tecnologie, l'apprendimento può apparire anche più difficoltoso, come è il caso della presa d'appunti a partire da un *power point* a fronte della semplice lettura di un testo espositivo che riferisca le stesse informazioni dette a voce dalla docente; o come è il caso dell'ascolto di un audiolibro, che, prevedendo solo l'audio, rende in realtà meno immediata l'appropriazione del testo rispetto ad una semplice lettura. Quindi, si può concludere, le tecnologie contribuiscono ad avvicinare l'allievo a quel mondo dei classici che sembra, in apparenza, desueto e distante, ma esse non hanno un potere assoluto in tal senso, dato che la modalità di trasmissione che esse mettono in atto non sempre sembra facilitare l'apprendimento per allievi.

Da un punto di vista motivazionale, ci si era domandati: *Tale approccio può migliorare la motivazione dell'allievo e aumentare la percezione positiva della disciplina?* Anche a livello di motivazione, la risposta è tendenzialmente, ma non assolutamente, affermativa, dato che nelle risposte al questionario fornite da entrambe le classi, i picchi di allievi si situano sì sui valori alti della scala, ma non sempre sui valori più alti. Lo strumento più motivante rilevato in entrambe le classi è costituito dagli spezzoni di film. Qualche riserva resta da parte degli allievi sull'utilizzo dell'audiolibro: esso non sembra essere considerato determinante nel far apprezzare di più le lezioni ai ragazzi. Questo potrebbe essere imputabile al fatto che se gli alunni faticano a comprendere determinati contenuti, anche la loro motivazione relativa a quei contenuti cala, benché essi siano mediati dalle tecnologie. Come a dire che non conta la forma, ma la sostanza. In generale, si può concludere che le tecnologie tendono ad aumentare la motivazione dell'allievo nell'affrontare i testi

classici, ma che il loro ruolo motivante non ha valore assoluto, ma è strettamente legato all'efficacia dell'apprendimento.

Oltre ai dati emersi dal questionario, occorre considerare, a titolo conclusivo, i anche i seguenti fattori: l'itinerario ha, nel complesso, riscontrato un'accoglienza migliore in terza E, benché l'orario dalle 16.10 alle 17.00 non fosse ottimale o, comunque, almeno all'apparenza, svantaggioso rispetto all'orario in cui le lezioni si sono svolte in terza B, cioè dalle 13.30 alle 14.20. Oltre alla mediazione svolta dalle tecnologie, credo che ciò sia da imputare ad almeno due altri fattori: occorre innanzitutto non sottovalutare, come già si è avuto modo di dire, la regolazione apportata alle lezioni in presentate in terza E per la seconda volta. Esse sono state, di volta in volta, leggermente modificate sulla base del riscontro avuto in terza B; credo che questo abbia svolto un ruolo determinante nello sviluppo complessivo dell'intero percorso. In secondo luogo, è da considerare la maggiore maturità degli allievi della terza E rispetto a quelli della terza B: benché tutti alunni di terza, quindi coetanei, mi è parso che gli allievi della terza E siano, in generale, più avanti nel loro processo di crescita, e quindi più pronti e più propensi ad interrogarsi sui diversi temi, di carattere introspettivo-filosofico- via via sollevati dalle letture.

Si ricordi, in ultima analisi, che i risultati di tale ricerca azione hanno carattere puramente indicativo, dato che sono desunti da un campione ridotto di allievi, campione che copre due sole classi di terza media. Al fine di ottenere risultati generalmente più validi, sarebbe opportuno estendere la ricerca ad numero maggiore di ragazzi.

Bilancio conclusivo

Rispetto a quanto ci si era proposti e nel quadro teorico e nel quadro metodologico, si può definire il seguente bilancio.

Gli obiettivi. Due erano gli obiettivi formulati per questo lavoro: *l'allievo è in grado di riassumere i fatti più importanti legati alla guerra di Troia; e l'allievo è in grado di attualizzare un testo, confrontandolo con la propria situazione personale.*

Ho verificato il primo obiettivo con la verifica formativa sottoposta agli allievi della terza E. In base ai risultati raggiunti in quella classe, posso considerare raggiunto il primo obiettivo, almeno per quanto riguarda la terza E.

Relativamente al secondo obiettivo, esso non è stato verificato in modo diretto. Il fatto però che alcuni ragazzi mi abbiano detto, da una parte, di aver apprezzato l'intero itinerario, perché affiancava alle letture una discussione personale e attualizzata dei contenuti letti; e dall'altra di non aver gradito il percorso proprio per lo stesso motivo, e cioè perché la riflessione personale sui testi aveva un taglio troppo "introspettivo", quando loro avrebbero preferito un approccio più "superficiale", mi ha confermato che il lavoro svolto sui testi era perfettamente in linea con l'obiettivo che la DPP ed io ci eravamo prefissate.

Il concetto di classico. Rispetto alle definizioni di Settis e di Pontiggia del concetto di classico sopra esposte, si possono fare le seguenti considerazioni. Il classico che è stato presentato agli allievi è un classico il cui bacino di attinenza è piuttosto ristretto: esso fa riferimento infatti alla sola tradizione greca, e ai poemi omerici nello specifico. Il progetto iniziale prevedeva anche alcuni brani tratti dall'*Eneide*, quindi propri della tradizione latina, che non abbiamo però avuto il tempo di affrontare. Il classico con cui ci siamo confrontati è un classico che è stato in grado di parlare personalmente agli allievi: dalle discussioni fatte in classe e dai testi prodotti dagli allievi, emerge che i ragazzi sono stati in grado di attualizzare i testi e di rapportarli alla loro storia personale, alla loro vita. In questo modo siamo riusciti a far rivivere quel classico che periodicamente nasce e muore: in terza B e in terza E soprattutto il classico della tradizione omerica ha subito una feconda rivisitazione.

Gli ambiti di competenza della materia italiano. Se quattro sono gli ambiti di competenza -ovvero leggere, scrivere, ascoltare, parlare- da sviluppare congiuntamente durante le lezioni di italiano, si può affermare che essi sono stati alternativamente incrementati nel corso delle lezioni: alla lettura dei testi si è affiancata la discussione attualizzante sugli stessi – e la discussione prevede parlare e ascoltare -, in seguito alla quale i ragazzi sono stati chiamati a mettere per iscritto le loro considerazioni.

Gli ambiti di lavoro della materia latino. La didattica del latino prevede la trattazione di tre diversi ambiti: lingua, civiltà, lessico. In questo percorso, sì classico, ma di matrice greca e non latina, è stata data la priorità all'aspetto della civiltà: la lettura dei passi dei poemi ha fornito lo spunto per fornire ai ragazzi alcune informazioni riguardo alla civiltà che i protagonisti della guerra di Troia incarnano. È stato trattato solo marginalmente il lessico, se non per qualche riferimento ad espressioni italiane desunte dalla tradizione greca di cui ci siamo occupati, come per esempio l'espressione "tallone d'Achille". Per ovvi motivi non ci siamo occupati della lingua: se già è impossibile leggere nelle classi di italiano testi in latino, tale impossibilità è ancora maggiore se pensiamo a testi in greco. Durante una lezione ho io letto alcuni versi in greco, solo per far sentire ai ragazzi come suona tale lingua antica.

Sviluppi futuri

Ci si era proposti, in fase iniziale, di fare ricorso alle tecnologie, al fine di sviluppare una competenza digitale negli allievi. Questo proposito non può, a ben vedere, dirsi soddisfatto. Nel corso delle ultime lezioni, mi sono resa conto che l'utilizzo che ho fatto delle tecnologie è in realtà passivo: esse mi sono servite semplicemente per mediare determinati contenuti. Sarebbe auspicabile, qualora riproponessi in futuro l'itinerario, pensare ad un impiego più attivo e critico delle tecnologie da parte degli allievi. Credo che siamo riusciti a lavorare in questo senso durante le ultime lezioni in terza E, con la stesura del testo sull'oblio al computer: gli allievi hanno, da una parte, dovuto scrivere il loro testo al computer. E questo è utile per i ragazzi, perché la conoscenza che loro hanno di *word* è solo discreta: non sempre sanno come mettere gli accenti sulle vocali, come impostare l'interlinea, come giustificare il loro testo ... Sono tutte conoscenze importanti per la vita di tutti i giorni che vale la pena di insegnare ai ragazzi. D'altra parte, la consegna di cercare in rete un'immagine che collegasse il loro testo al percorso svolto va nella direzione di sviluppare un atteggiamento critico: gli allievi devono fare una ricerca dell'immagine in modo, appunto, critico, affinché tale immagine risulti appropriata per rappresentare e quanto scritto da loro e quanto letto nei testi.

Lo sviluppo di una competenza digitale negli allievi, benché costituisca un proposito di tale lavoro, andrebbe in realtà riconsiderata meglio. Gli alunni diventano digitalmente competenti soltanto se possono mettere mano direttamente alle tecnologie.

Bibliografia

Volumi di teoria

Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.

Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.

Pieri, M. P. (2005). *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*. Roma: Carocci.

Pontiggia, G. (2006). *I classici in prima persona*. Milano: Mondadori.

Settis, S. (2004). *Futuro del 'classico'*. Torino: Einaudi.

Talamo, A. (1998). *Apprendere con le nuove tecnologie*. Firenze: La Nuova Italia.

Volumi legati all'itinerario

D'Avenia, A. (2013). *Cose che nessuno sa*. Milano: Mondadori.

Nucci, G. (2013). *Ulisse. Il mare color del vino*. Milano: Salani.

Nucci, M. (2013). *Le lacrime degli eroi*. Torino: Einaudi.

Padoan, D., & Padoan, G. (2000). *Iliade*. Milano: Mondadori.

Pellai, A. (2015). *Baciare, fare, dire. Cose che ai maschi nessuno dice*. Milano: Feltrinelli.

Vaccari, G. (2006). *La leggenda di Enea*. Firenze: Giunti Junior.

Programmi scolastici

Piano di formazione della scuola media. (2004). Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.

Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. (2015). Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.

Lavori di diploma

Minichetti, R. (2012). *L'integrazione delle ICT nella didattica del latino*. Locarno: DFA.

Le lacrime degli eroi



Questa pubblicazione, *Le lacrime degli eroi*, scritta da Fernanda Basile, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.