

**2 Riguardo al futuro dell'italianità non abbiamo più tempo**

di Gerardo Rigozzi

Alla Biblioteca cantonale di Lugano si è tenuto lo scorso 17 maggio un convegno su «La realtà dell'italianità in Svizzera». Sono stati affrontati argomenti specialistici inerenti agli usi linguistici e alle espressioni di italianità in Svizzera, e argomenti istituzionali quali l'italiano nel contesto federale, la posizione della RTSI nell'italicità, il ruolo della Facoltà di Scienze delle comunicazioni e le strategie del DECS.

**2 Scuole speciali: obiettivi integrazione**

di Giorgio Merzaghi

Il 2003, anno europeo per l'integrazione della persona disabile, rappresenta un'occasione anche per il nostro Cantone per approfondire tematiche legate all'handicap. In questo numero vengono proposte alcune riflessioni sull'educazione e sull'integrazione dei bambini e dei giovani disabili a scuola, e vengono presentati due progetti, arricchenti esperienze di integrazione e condivisione.

**5 I Pellerossa**

di Erika Guglielmo

**7 L'isola che non isola**

di Marzio Broggi

**9 Educazione e politica**

di Francesca Antonini, Marina Bernasconi, Aurelio Crivelli e Fulvio Poletti

**14 Dell'utilità dell'italiano. Riflessioni su una lingua di cultura**

di Dario Corno

**20 Analfabetismo funzionale: per modo di dire o per modo di fare?**

di Pier-Angelo Neri

**25 Arcipelago. Un esempio di didattica progettuale interdisciplinare**

di Daniele Christen

**28 La natura nella rete**

di Michelantonio Lo Russo

Le proposte d'educazione ambientale elaborate dal WWF Svizzera, basate sugli strumenti tecnici più moderni, con lo scopo di educare a salvaguardare la natura.

**31 Comunicati, informazioni e cronaca**

Foto Studio Schumacher

256

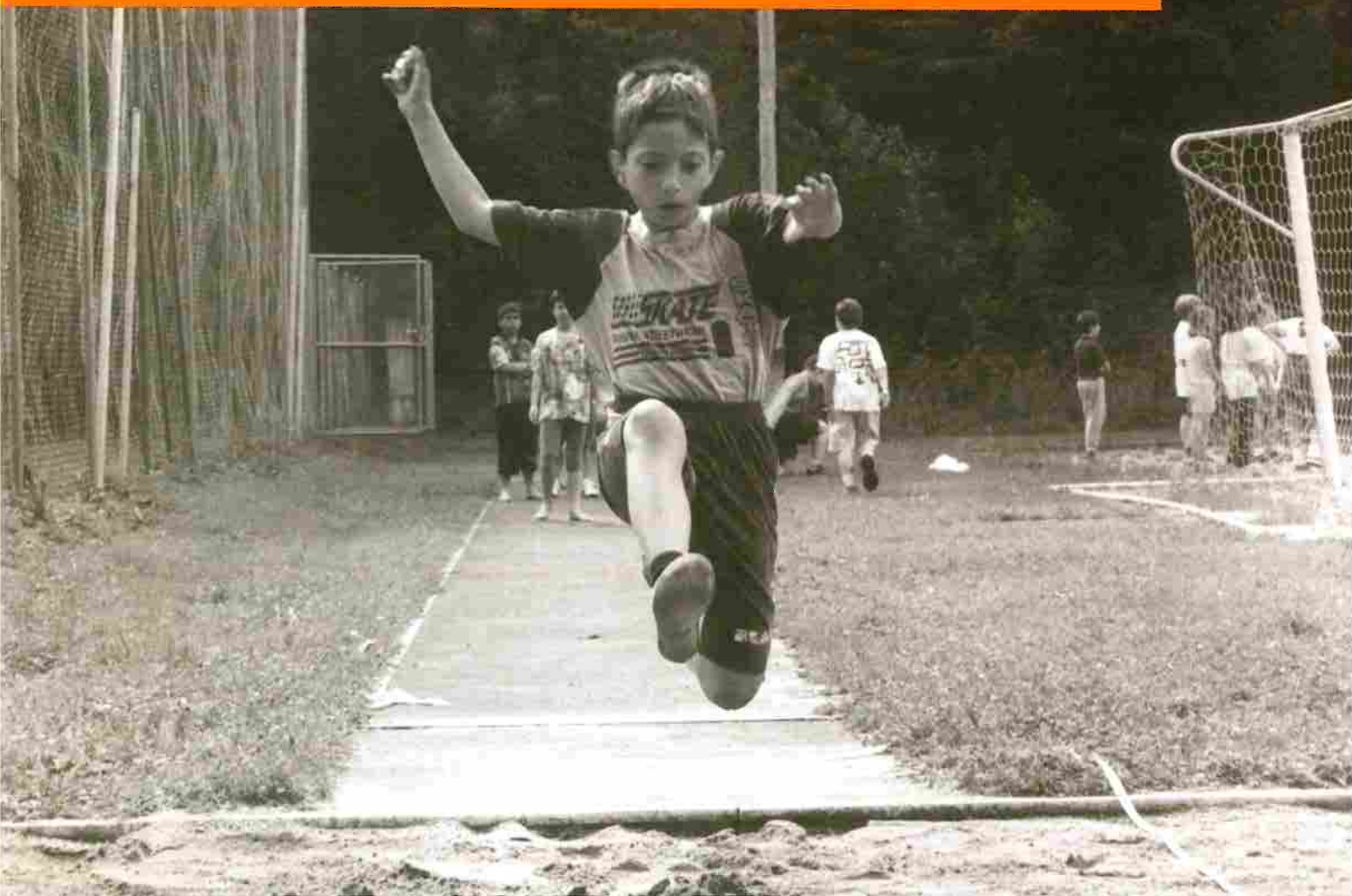
Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXII – Serie III

Maggio-Giugno 2003

# Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



# Scuole speciali: obiettivo integrazione

di Giorgio Merzaghi

Il 26 gennaio scorso l'Unione Europea (UE) ha proclamato il 2003 Anno europeo delle persone disabili. Con questa dichiarazione l'UE sancisce il proprio impegno in favore della determinazione e della difesa dei diritti delle persone con handicap. Tra gli obiettivi indicati c'è il riconoscimento dei pari diritti per le persone disabili che vogliono partecipare, di persona o attraverso le associazioni che li rappresentano, ai processi decisionali che li riguardano. Questi obiettivi riguardano circa 38 milioni di persone<sup>1</sup>.

In altre parole l'UE si mobilita per promuovere e facilitare l'autodeterminazione della persona disabile durante il processo di crescita e d'integrazione nel proprio ambiente sociale.

Questa circostanza è una buona occasione per qualche riflessione, nella nostra piccola realtà, su un elemento importante dell'autodeterminazione delle persone con handicap: l'educazione e l'integrazione dei bambini e dei giovani disabili a scuola in vista della loro futura vita da adulti.

In Ticino, come del resto in tutta la Svizzera, le fondamenta dell'educazione dell'allievo disabile sono ancora nella Legge federale su l'Assicurazione per l'Invalidità (LAI) del 1959 che garantisce la copertura di una parte importante dei costi. La legge non contiene né normative di dettaglio per

l'organizzazione dell'insegnamento speciale (demandate ai Cantoni) né direttive specifiche per favorire l'integrazione. Allo scopo di assicurare al minore invalido un insegnamento specializzato di qualità per favorire la sua autonomia, essa ha privilegiato la riunione delle conoscenze specialistiche in centri di competenza originando tendenzialmente un modello educativo di tipo «segregativo»<sup>2</sup>.

Nelle ordinanze emesse negli anni seguenti, la legge ha incoraggiato e riconosciuto modelli d'intervento maggiormente integrativi proposti e praticati da diversi cantoni.

Durante la revisione della legge del 1968 viene stralciato il concetto di «bambino irrecuperabile» riservato al minore per il quale qualsiasi evoluzione era ritenuta irrimediabilmente compromessa a causa della gravità dei suoi deficit.

Per la prima volta, grazie all'affermarsi di nuove tecniche e metodologie d'intervento con effetti positivi sui bambini molto gravi, veniva riconosciuto anche a loro il diritto di attenzioni abilitative ed educative.

Questa apertura, che di fatto riconosceva l'effetto preventivo importante dell'intervento pedagogico-educativo sul deficit grave e sulle sue conseguenze (handicap), ha allargato, grazie alla presa a carico dei costi da parte dell'Al,

l'applicazione degli interventi educativi e di stimolazione ai bambini disabili fin dai primi mesi di vita.

In Ticino, in quegli anni (1973), avevamo 338 minorenni con problemi evolutivi che frequentavano le scuole speciali: 118 erano nelle classi allora organizzate da alcuni comuni mentre 220 erano in quelle degli Istituti. Oltre a loro ce n'erano altri 79, gravemente handicappati, dei quali il Cantone non riusciva ad occuparsi direttamente per mancanza di strutture adeguate o di mezzi: 25 vivevano a domicilio ed erano curati dai famigliari; 15 erano collocati in Italia, mentre gli altri 39 erano accolti in Istituti della Svizzera interna.

Le riflessioni fatte allora per colmare queste carenze del sistema scolastico e le proposte avanzate per risolverle, condivise dai genitori coscienti del loro ruolo e della loro forza associativa, hanno avuto un peso importante nel definire il progetto di riorganizzazione completa della scuola ticinese che, corretta e aggiustata negli anni, è ancora attuale oggi.

All'inizio di questo anno scolastico i minorenni disabili nelle scuole speciali sono 623. La maggior parte di loro (437) sono nelle classi cantonali (382 frequentano le classi speciali e 55 i gruppi dei centri psico-educativi) mentre gli altri 186 frequentano le

## Riguardo al futuro dell'italianità non abbiamo più tempo

di Gerardo Rigozzi

Lo scorso 17 maggio la Biblioteca cantonale di Lugano ha organizzato un convegno su «La realtà dell'italianità in Svizzera». Sono stati affrontati argomenti specialistici inerenti agli usi linguistici e alle espressioni di italianità in Svizzera, e argomenti istituzionali quali l'italiano nel contesto federale, la posizione della RTSI nell'italicità, il ruolo della Facoltà di Scienze delle comunicazioni e le strategie del DECS. I diritti delle lingue nazionali sono sanciti dalla Costituzione federale che autorizza la Confederazione ad aiutare il Ticino e i Grigioni nel sostegno dell'italiano e del romancio. Il sussidio proveniente da Berna serve ad aiutare l'editoria della Svizzera italiana e molte altre istituzioni e iniziative in ambito umanistico. Nonostante una politica attiva di promozione (anche il nuovo progetto di Legge sulle lingue prevede incentivi in tale senso), la salute dell'italianità - intesa come lingua, cultura e presenza italica - desta non poche preoccupazioni. Ne sono state individuate alcune: la percentuale degli italofoeni soprattutto nei grandi centri è in forte calo; l'insegnamento dell'italiano nelle scuole medie e nei licei svizzeri è in diminuzione; la presenza di italofoeni nei quadri superiori dell'amministrazione federale è scarsa; la tendenza al ridimensionamento di alcune cattedre

<sup>1</sup> Gli atti possono essere consultati nel sito della Biblioteca: [www.sbt.ti.ch/bclugano](http://www.sbt.ti.ch/bclugano)

classi o i gruppi presso gli Istituti che offrono la possibilità dell'internato settimanale durante l'anno scolastico. Per esigenze particolari, alcuni restano in Istituto durante il fine settimana, altri anche durante gran parte delle vacanze scolastiche.

Il Servizio ortopedagogico itinerante (creato nel 1971) segue 198 bambini di cui 182 in età prescolastica.

Infine, una cinquantina di allievi con deficit fisici o sensoriali (udito o vista) che possono seguire i programmi scolastici frequentano regolarmente le scuole comunali (scuola dell'infanzia e scuola elementare) e le scuole medie con l'aiuto di un sostegno individuale particolare.

Non ci sono più minorenni disabili a casa non seguiti o collocati in Italia o in Svizzera interna (quest'ultima opzione rimane comunque tuttora possibile se i genitori lo desiderano o ne hanno bisogno).

Questi pochi dati quantitativi ci permettono di tracciare l'evoluzione e valutare le differenze tra la situazione di trent'anni fa e quella attuale sia per quanto riguarda la presa a carico educativa e scolastica del minorenne disabile sia per quanto concerne gli obiettivi d'integrazione che il modello scolastico cantonale si prefiggeva.

Il modello misto e decentrato adottato (classi cantonali integrate e classi

## «Siamo tutti abili»

L'anno europeo per l'integrazione della persona disabile rappresenta un'occasione anche per il nostro paese per approfondire tematiche legate all'handicap.

Il nostro Cantone intende quindi sottolineare questo avvenimento promuovendo una settimana di informazione e di sensibilizzazione che si svolgerà dal 20 al 27 settembre 2003. «Siamo tutti abili» è lo slogan che promuoverà le varie manifestazioni (rappresentazioni teatrali, concerti, esposizioni, conferenze, porte aperte, workshops con gli istituti scolastici, ecc.) che si svolgeranno in tutto il Ticino. Il lancio della settimana di eventi sarà segnato da una giornata inaugurale che si terrà, sabato 20 settembre, a Bellinzona.

Unendo gli sforzi tra settore privato ed ente pubblico si riuscirà senz'altro a promuovere presso la popolazione del nostro Cantone una maggior attenzione verso i problemi che ancora oggi sono di ostacolo ad una completa integrazione delle persone con handicap, ostacoli che non sono solo di natura fisica (barriere architettoniche che limitano la mobilità delle persone con handicap fisico), ma anche di natura psicologica (barriere mentali che spesso emarginano le persone con handicap, considerate «diverse»).

maggiormente protette negli Istituti) ha certamente favorito il mantenimento di un numero maggiore di minorenni disabili nel loro contesto sociale e ha permesso nel contempo di rispondere ai bisogni di quelli più gravemente toccati che necessitano di ambienti più protetti e protettivi, anche se le situazioni affrontate negli anni, hanno dimostrato che non esistono soluzioni facili o semplici né

soluzioni definitive, e purtroppo, a volte, nemmeno soluzioni soddisfacenti. Così ci sono ancora i «Pierini»<sup>3</sup> che non si trovano bene in classe, che soffrono per ogni giorno di scuola, a volte anche nelle classi speciali.

Inoltre, se la «presenza fisica» delle classi speciali cantonali negli edifici scolastici pubblici ha favorito la conoscenza della diversità e la convivenza di ragazzi normodotati e disabili, que-

universitarie per ragioni di risparmio incide su quelle di italianistica; nel concerto delle 21 lingue presenti fra non molto a Bruxelles, l'italiano è destinato a soccombere; nel mondo dell'economia l'italiano conta poco o nulla; il ruolo strategico che la Svizzera italiana ha nel mercato europeo liberalizzato è poco considerato.

È pur vero che ci sono delle note confortanti: la nostra lingua resiste bene nella Svizzera italiana, anzi cresce nonostante le presenze alloglotte. Così pure l'interesse dei quotidiani svizzero-tedeschi (non di quelli romandi) verso il Ticino può essere considerato soddisfacente. D'altra parte, occorre anche prendere atto che la perdita di velocità dell'italiano è dovuta più a motivi strutturali (siamo ormai alla terza generazione degli immigrati italiani perfettamente integrati nel nostro Paese), che a motivi contingenti o di cattiva volontà. Rimane tuttavia l'imperativo categorico di reagire con forza a questa continua erosione. Alcune proposte formulate meritano il dovuto approfondimento:

- a livello parlamentare occorre fare di tutto perché il progetto di nuova Legge sulle lingue non venga affossato o annacquato in nome di una presunta autonomia cantonale in materia;

- a livello cantonale occorre incoraggiare la formazione dei quadri superiori dell'amministrazione federale;

- le agenzie culturali importanti del nostro Paese devono avere un ruolo ancor più incisivo nella promozione dell'italianità; la RTSI deve poter entrare a pieno titolo nello spazio audiovisivo nazionale plurilingue (occorre però evitare che nel dibattito inerente alla nuova Legge sulla radiotelevisione prevalgano istanze regionalistiche); l'USI deve poter offrire agli studenti dei corsi anche di letteratura italiana, ma non in alternativa alle cattedre di lingua italiana degli Atenei svizzeri; l'Alta Scuola Pedagogica deve poter organizzare corsi di didattica dell'italiano per docenti delle scuole dell'obbligo degli altri cantoni; i programmi della Radiotelevisione dovrebbero recuperare lo spazio rivolto ai giovani e all'infanzia, sviluppando forme di interattività e di collegamento con le altre realtà della Svizzera.

E nella scuola? Il prof. B. Moretti, direttore dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, ha colto nel segno il problema: occorre ripristinare il piacere dell'apprendimento dell'italiano, della sua grande tradizione culturale e della sua intrinseca armonia. L'invito era rivolto agli amici Confederati. Io lo estendo alla nostra scuola.

## Scuole speciali: obiettivo integrazione

sta presenza non è bastata per garantire l'integrazione dei due gruppi. Si constata con una certa regolarità che le occasioni d'integrazione riuscite sono dovute alla particolare sensibilità di alcune persone (docenti, direzioni) piuttosto che a quella dell'intero istituto scolastico.

Questo è un aspetto sul quale occorre portare la nostra attenzione per favorirne l'evoluzione. Per farlo credo sia però necessario condividere una premessa importante: l'integrazione, pur essendo un elemento costitutivo del nostro modello scolastico, va intesa come progetto relativo, personalizzato all'allievo e in continua evoluzione. Non può essere concepita come ideologia da barricata né come concetto assoluto.

Per favorire l'integrazione mi sembrano importanti due piste sulle quali è opportuno portare il nostro impegno:

- la diversità (e nel caso specifico quella dell'allievo disabile di scuola speciale) dovrebbe essere condivisa dall'istituto scolastico e non restare la gioia (o eventualmente il dolore) del singolo docente e dei soli compagni di classe;
- la progettualità comune tra allievi

disabili e normodotati dovrebbe diventare una parte importante della politica scolastica d'istituto, in particolare dove sono integrate le classi speciali.

Ora che gli allievi disabili hanno sempre più frequentemente qualcosa di valido e interessante da offrire ai compagni delle classi «regolari» e all'istituto nel quale vanno a scuola, questa realizzazione di progetti comuni è una possibilità più facile da praticare.

Nella loro diversità i due contributi che seguono mi sembrano un buon esempio a sostegno di queste due piste.

Il primo presenta uno dei progetti realizzati lo scorso anno e tuttora in elaborazione, che ha portato alla realizzazione del CD «I Pellerossa», già segnalato sul Bollettino No. 90 delle Scuole Comunali. In questo contesto, al di là degli aspetti scolastici, si rivelano interessanti la concertazione tra i docenti di scuola speciale e di scuola elementare necessaria alla realizzazione del progetto, e la ricchezza delle relazioni allacciate tra gli allievi.

Il secondo contributo illustra un progetto la cui attuazione è appena cominciata dopo oltre un anno di

intense trattative preparatorie. È interessante per la sua originalità e il suo contenuto e, soprattutto, per l'offerta di collaborazione che lancia alle classi di scuola media e di formazione professionale.

Mi auguro che molti docenti e allievi della scuola media e del settore professionale accolgano questa iniziativa e partecipino alla rinascita dell'Isola dei Conigli con i ragazzi delle classi speciali. La realizzazione a tappe del progetto dovrebbe favorire l'opportunità di lavorare e vivere assieme in un ambiente da favola.

## Note

- 1 [www.ftia.ch/notiziario](http://www.ftia.ch/notiziario): dicembre 2002
- 2 D. Wolf, G. Bless: *L'intégration scolaire en Suisse. Rapport de la Suisse pour le projet de l'OCDE*. In: G. Bless, A. Bürlì: *L'intégration scolaire des élèves handicapés. Exemples en Suisse*: Lucerne, Edition SZH/SPC, 1994, pagg. 17-29.
- 3 M. Martinoni: *Les difficultés d'apprentissage*. In: A. Bürlì, G. Sturny-Bossart: *Annuaire 1988/89 sur la pédagogie spécialisée en Suisse*, Lucerne: Edition SZH/SPC, 1990, pagg. 25-33.



# I Pellerossa

di Erika Guglielmo

Le maestre e gli allievi della classe di scuola speciale di Agno 1 sono lieti di presentarvi il CD intitolato «I Pellerossa» raccontato e realizzato con il programma Finger&Paint.

Questo filmato è il prodotto finale di un percorso pedagogico multidisciplinare, realizzato nell'arco di 6 mesi, che racchiude un largo ventaglio di obiettivi socio-educativi.

L'idea di approfondire la storia dei Pellerossa è nata dall'interesse che i nostri 7 allievi, di età compresa tra gli 8 e i 12 anni, hanno mostrato nei confronti di questo popolo.

Dopo una minuziosa raccolta di informazioni, sotto forma di documenti, letture, testi scritti dagli allievi, fotografie e disegni, relativi agli usi, ai costumi, alle regole di vita, al rapporto con la natura e al linguaggio, si è passati alla progettazione e alla realizzazione di un villaggio Pellerossa, con abitazioni, animali e abitanti, utilizzando come materiali di base il cartone e la stoffa.

In seguito si è posto il problema di come dar vita al materiale prodotto dando modo agli allievi di sfruttare le conoscenze acquisite su questo affascinante popolo.

Il programma Finger&Paint si è rivelato il mezzo più adeguato in quanto offre molteplici funzioni ed è di facile accesso anche per i nostri allievi.

Con la classe abbiamo quindi ideato e realizzato otto sequenze sull'insediamento dei Sioux nell'America del Nord, sulla costruzione dei villaggi e sulla loro vita, sottolineando il ruolo dei membri della tribù. Ogni sequenza è stata progettata attraverso una serie di disegni e lavorando su fotografie aventi come soggetto i manufatti degli

allievi, che venivano prontamente spostati e sistemati sul plastico a seconda della sequenza da realizzare.

Dall'unione di queste sequenze è infine nato un vero e proprio filmato sui Pellerossa della durata di ca. 35 minuti.

Oltre ad aver prodotto una serie di disegni, gli allievi hanno narrato la storia dei Pellerossa registrando la loro voce, scrivendo dei testi e interpretando il linguaggio dei segni creato dal popolo dei Sioux.

La realizzazione di questo progetto educativo ci ha permesso di trattare più materie alla volta: geografia, storia, italiano, disegno, lavoro manuale, educazione musicale, educazione sociale, informatica.

Gli allievi sono inoltre stati stimolati ad attivare e sviluppare capacità di base, quali l'attenzione, la concentrazione, l'osservazione; a impiegare la comunicazione verbale e non verbale; a sviluppare l'interazione, lo spirito di collaborazione, l'ascolto attivo; ad attivare le proprie conoscenze e ad acquisirne delle altre.

L'investimento è stato veramente enorme e il loro entusiasmo ha permesso di ottenere risultati eccellenti.

La preziosa collaborazione di una classe di prima elementare, nella quale due nostri allievi erano inseriti durante le ore di educazione musicale, e la disponibilità del maestro Franco Baroni, hanno contribuito ad arricchire il nostro filmato. Gli allievi ed il maestro hanno preso parte al nostro progetto cantando e suonando una canzone sugli indiani. Oltre a condividere questo momento di canto corale, i nostri allievi hanno dovuto spiegare e argomentare il nostro progetto ai loro compagni di SE, che sono rimasti



positivamente impressionati dalle spiegazioni fornite e dalle conoscenze tecniche e storico-culturali acquisite.

L'inserimento dei nostri due allievi nella classe di prima elementare durante le ore di educazione musicale continua a tutt'oggi con risultati positivi.

Alla fine dell'anno scolastico abbiamo sottoposto il nostro lavoro ad un nutrito pubblico di «critici»: gli allievi, i docenti, il direttore dell'istituto scolastico di Agno, il nostro ispettore Gabriele Scascighini, nonché i genitori, gli amici e i parenti degli allievi.

La canzone sugli indiani, inserita all'interno del filmato, ha suscitato i canti e la partecipazione da parte di tutto l'Istituto. Gli allievi si sono alzati in piedi per cantarne le parole e mimarne le gesta. Per i nostri è stato un momento magico, carico di emozioni, che li ha fatti sentire al tempo stesso orgogliosi di sé, del loro lavoro e completamente integrati nell'istituto scolastico. Alla fine la «squadra» al completo è stata invitata a salire sul palco per ricevere i meritati applausi.

I risultati ottenuti ci hanno stimolato a impostare un secondo progetto multidisciplinare come *continuum* del primo: «Pubblicità e vendita del filmato *I Pellerossa*».

Dal mese di gennaio siamo lieti di offrire al mercato ticinese il nostro prodotto al costo di fr. 20.- (per ordinazioni telefonare al no. 091/610.44.04).



# L'isola che non isola

di Marzio Broggi

Alla fine degli anni '80 l'Amministrazione delle Isole di Brissago bandì un concorso aperto alle scuole ticinesi: si trattava di proporre una soluzione per l'utilizzo della casa sull'isola piccola (Isolino o Isola dei Conigli) che, dopo la cessazione del contratto di affitto con un privato concluso da una quindicina di anni, era disabitata.

Il concorso fu vinto da una classe di scuola speciale del Locarnese che propose di riattare la casa trasformandola in un piccolo ostello da affittare a scuole o gruppi che fossero interessati a passare qualche giorno in un ambiente particolare, ricco e stimolante.

Ricordiamo che la classe di scuola speciale vinse un premio di 200 Fr. e tutti i lavori vennero esposti al pubblico nelle sale dell'albergo di Villa Emden, sull'isola grande.

Per motivi diversi l'Amministrazione delle Isole non ha potuto dar seguito alla realizzazione del progetto vincente, ma a volte la fortuna fa sì che la concomitanza di alcuni avvenimenti permetta la nascita di nuovi progetti e di nuovi interessi, e che attorno a questi si coagulino nuovi entusiasmi: così è successo all'Istituto delle scuole speciali del Sopraceneri.

La creazione dell'Istituto, avvenuta nel 2001, è, quasi naturalmente, coincisa con una approfondita riflessione (fra le altre) sulle prospettive professionali dei nostri allievi, considerato il periodo congiunturalmente poco favorevole a trovare adeguate soluzioni, e sulla assoluta necessità di fornire loro una preparazione pratica che, se possibile, compensi il loro ritardo cognitivo-teorico.

Per la preparazione pratica dei nostri allievi siamo quindi frequentemente alla ricerca di lavori qualificati, che mettano in gioco competenze diverse, professionalmente arricchenti.

In questo contesto è così riapparso il progetto dell'isola. Con un gruppo di docenti ci siamo infatti chiesti se poteva essere il caso di rilanciare la nostra vecchia proposta di trasformare la casa sull'Isola dei Conigli in un «ostello» per scuole e piccoli gruppi ma, a differenza del progetto di dieci anni prima, abbiamo pensato che i lavori di ristrutturazione, la futura gestione e i lavori di manutenzione sull'isola dovessero essere affidati all'Istituto delle scuole speciali del Sopraceneri.

Agli allievi sarebbe stata così offerta la straordinaria opportunità di lavorare alla riattazione di una piccola casa (iniziando dai rilievi, passando per la progettazione, per arrivare alla vera riattazione), di collaborare alla manutenzione del giardino e del terreno e, in futuro, di occuparsi della manutenzione e della gestione, conservando le caratteristiche dell'isola:

«L'isola più piccola è rimasta su per giù nel suo rustico aspetto naturale, che pure ha, per chi sappia guardare con occhi aperti, un suo particolare fascino» (Giuseppe Mondada, *Le isole di Brissago*, Amministrazione delle Isole di Brissago, Locarno, 1975).

*«Datemi una barca, disse l'uomo.  
E voi, a che scopo volete una barca,  
si può sapere, domandò il re.  
Per andare alla ricerca  
dell'isola sconosciuta, rispose l'uomo.  
Sciocchezze, isole sconosciute  
non ce ne sono più. Sono tutte sulle carte,  
Sulle carte geografiche ci sono  
soltanto isole conosciute.  
E qual è quest'isola sconosciuta  
di cui volete andare in cerca?»*

**José Saramago, Il racconto dell'isola sconosciuta**

Il mese di ottobre 2001 presentammo al Consiglio di amministrazione delle isole la nostra proposta, già comprendente un progetto di massima e un preventivo dei costi.

Grazie alla disponibilità e alla preziosa collaborazione di Roberto Pestoni (delegato del DECS per il Parco Botanico delle Isole di Brissago), la proposta fu accettata dal CdA.

La collaborazione fra l'Istituto delle scuole speciali e l'Amministrazione delle Isole di Brissago è retta da una convenzione che definisce gli estremi per la concessione della casa e di una parte della superficie dell'isola e stabilisce diritti e doveri di entrambe le istanze nelle varie fasi di realizzazione.

Dal mese di gennaio 2003, dopo la concessione da parte del Cantone e del Comune di Brissago della licenza edilizia, è iniziata, per varie classi delle scuole speciali del Sopraceneri l'avventura «Isola dei Conigli».

Le varie fasi del progetto possono essere riassunte come segue:

## **Fase 1 – Ristrutturazione della casa**

Realizzare concretamente la riattazione con il coinvolgimento delle classi di scuola speciale del terzo e quarto ciclo.

Ogni attività sarà svolta sempre sotto responsabilità di un docente. Alcuni lavori potranno essere eseguiti, soprattutto durante l'inverno, nei laboratori della scuola speciale (Locarno e Giubiasco).

Inoltre, per adempiere ad alcuni compiti, l'Istituto delle scuole speciali potrà avvalersi dell'intervento di ditte specializzate (per la cucina, le finestre, le imposte, ev. la riparazione del tetto,...), e/o della collaborazione con altre scuole (SPAI, classi di pretirocinio, ecc.)

## **Fase 2 – Utilizzazione e gestione della struttura**

Una volta ristrutturata, la casa potrà offrire dai 10 ai 14 posti letto e essere messa a disposizione di scuole, associazioni e enti che intendono usufruire della struttura per brevi soggiorni residenziali o giornalieri.

Potranno essere organizzati corsi e seminari per inse-

## L'isola che non isola

gnanti e studenti.

Le classi di scuola speciale si assumeranno il compito di pubblicizzare la struttura, gestire le prenotazioni, tenere la contabilità e procedere all'amministrazione generale. Questo tipo di attività potrà essere realizzato soprattutto con gli allievi delle classi di scuola speciale del III° ciclo (13/15 anni) con un buon livello scolastico.

### Fase 3 – Manutenzione

Sarà garantita la manutenzione ordinaria dello stabile con il coinvolgimento di diverse classi a dipendenza del tipo di attività richiesta.

In stretta collaborazione con l'amministrazione e la direzione delle Isole di Brissago, gli allievi delle classi di scuola speciale lavoreranno inoltre alla manutenzione del fondo sotto la supervisione del personale dell'Isola.

### Finanziamento

L'Istituto delle scuole speciali non dispone di fondi propri da attribuire alla realizzazione del progetto e, in questa situazione, mette a disposizione lavoro e competenze. In collaborazione con l'Amministrazione delle isole si fa inoltre promotore di una raccolta di fondi tramite richieste di sussidi ad enti pubblici e privati.

### Trasporti

Per lo spostamento delle classi da Porto Ronco all'Isola Grande si farà capo, principalmente, ai servizi della Navigazione. L'Istituto delle scuole speciali si è nel frattempo dotato di una barca che ha trovato stazionamento nella piccola darsena di proprietà del Cantone a Porto Ronco. Questa darsena e l'attracco per le barche all'isola sono pure in fase di ristrutturazione da parte degli allievi di alcune classi.

Questo progetto ci permette di raggiungere quegli obiettivi formativi e educativi che sono alla base del lavoro nelle scuole speciali. La possibilità di svolgere attività in diversi settori professionali legati all'edilizia e al giardinaggio, di collaborare con gli specialisti delle varie professioni, con le scuole professionali (SPAI, Centro degli impresari costruttori, ecc.) e con apprendisti (coetanei), di organizzare periodi di lavoro residenziale (appena la casa sarà abitabile) e di collaborare con vari docenti e diverse classi (sia all'interno della scuola speciale sia all'esterno) permetterà ai nostri allievi di uscire dall'isolamento nel quale, troppo spesso, i loro handicap li costringono a vivere.

Lavorare sull'isola per non isolarsi!

Chi volesse avere maggiori informazioni, fosse intenzionato a collaborare o avesse fondi da destinare al progetto (CCP 65-255787-1) può mettersi in contatto con noi: sarà sempre il benvenuto.

L'evoluzione del progetto potrà essere seguita sul sito [www.scuolaspeciale.ch](http://www.scuolaspeciale.ch)





# Educazione e politica

di Francesca Antonini, Marina Bernasconi, Aurelio Crivelli e Fulvio Poletti

Si è tenuto a Bologna, dal 7 al 9 novembre 2002, un Convegno dal titolo «Educazione e politica. Senso della politica e fatica di pensare» promosso dal prof. Piero Bertolini unitamente alla rivista «Encyclopaideia», e patrocinato dall'Università degli Studi di Bologna (Facoltà di Scienze della Formazione) e dalla Regione Emilia Romagna.

Oltre alle relazioni in seduta plenaria che hanno visto alternarsi Laura Boella (docente di Filosofia morale - Università Statale di Milano), Edgard Morin (direttore del CNRS di Parigi), Larry Hickman (direttore del Center for Dewey Studies - Illinois) e Antonio Erbetta (docente di Storia dell'educazione europea - Università di Torino), i lavori congressuali si sono sviluppati attorno a sei sessioni tematiche:

- Scuola e politica: educazione alla cittadinanza
- Educazione e politica: questioni epistemologiche
- Educazione e politica: diritto e diritti
- Pedagogia e politica: educazione e potere
- Educazione e politica: con e oltre la democrazia
- Educazione e politica: tempo privato e tempo pubblico.

Hanno chiuso il Convegno una tavola rotonda dal titolo «Il senso politico nella progressione dell'esperienza scolastica», l'intervento assai atteso del presidente della Commissione europea Romano Prodi e le considerazioni conclusive dell'artefice dell'iniziativa prof. Piero Bertolini.

Sarebbe impresa oltremodo ardua per non dire impossibile, nello spazio a disposizione, dar conto in maniera esaustiva dell'evento, o proporre una sintesi non riduttiva delle relazioni principali, nonché dei vari interventi e delle discussioni avvenute nei seminari.

Ci limitiamo pertanto ad esporre alcuni punti che hanno ritenuto la nostra attenzione e ci sono sembrati meritevoli di una segnalazione, senza alcuna ambizione di completezza e sistematicità.

## 1. Riappropriazione della politica da parte dei cittadini

La dimensione politica, con il corollario dell'esercizio delle pratiche democratiche intese sia come diritto sia come dovere di ogni singolo individuo, non è data per scontata in quanto consustanziale alla sua "natura", ma va debitamente appresa, lungo un percorso che ponga il soggetto nell'ottica e nella prospettiva della "cittadinanza".

Di qui la stretta relazione da instaurare fra educazione e politica, non in senso ontologico e spiritualistico, bensì in un'accezione contestuale e situazionale, che a proclami altisonanti e discorsi retoricamente moraleggianti preferisca misurarsi con le esperienze storiche concretamente vissute e con i problemi (anche drammaticamente) reali con i quali l'uomo contemporaneo è confrontato.

Tale rapporto con il presente storico induce non di rado, nei comuni mortali, un generalizzato sentimento d'impotenza e di frustrazione, al cospetto di forme di gestione del potere arroganti e asservite smaccatamente ad interessi di parte, e alla luce dello strapotere dei mezzi d'informazione di massa per quanto attiene alla formazione dell'opinione pubblica.

La risposta o la reazione al peraltro giustificato senso d'impotenza e scoraggiamento è, per i promotori dell'iniziativa bolognese, la convinzione «che non fare nulla, sia come cittadini sia come intellettuali e segnatamente come educatori e pedagogisti, si trasformerebbe in un colpevole atteggiamento di co-responsabilità nei confronti non solo di ciò che sta accadendo ma soprattutto di ciò che potrà accadere nel futuro» (P. Bertolini).

Una simile visione conduce conseguentemente all'affermazione della grande responsabilità che l'educazione e la pedagogia hanno rispetto alla crisi della politica evidenziata da più parti e a diversi livelli, giacché «nessuna autentica formazione può prescindere da un interesse e da un coinvolgimento della dimensione sociale dell'esistere dell'uomo» (P. Bertolini).

In termini educativi e pedagogici tale indicazione dovrebbe tradursi nell'adoperarsi e nel contribuire affinché i cittadini si riappropriino del loro

potenziale politico, restituendo loro il coraggio e la passione di fare politica e rilanciando i valori della democrazia, al di là di una gestione del potere a fini grettamente individualistici e di parte. «Non ci si deve accontentare di essere umani' ma si tratta di diventare umani' e di aiutarci reciprocamente appunto a diventare umani» (P. Bertolini).

## 2. Alfabetizzazione alla politica mediante l'educazione

Marc Augé, nella sua relazione, ha ripreso questo concetto di educazione alla politica, parlando di un aspetto presente in ogni cultura: «l'entrata nella società». Nelle società dette primitive il tempo «privato» si confonde con il tempo «pubblico». Le forme di iniziazione comportano una valenza educativa dove l'individuo si confronta e si riconosce nella sua relazione con gli altri. Questa modalità lascia poco spazio al «privato». È solo con l'apparire dello Stato che il tempo pubblico e il tempo privato si distinguono e a tutt'oggi permane un confine piuttosto marcato, ancorché fluido. Basti pensare all'importanza che assume il dibattito sul ruolo della famiglia (privato) e della scuola (pubblico). Ma oggi assistiamo ad una rivoluzione: il contesto significativo di riferimento si dispiega su scala planetaria. Ciò si esplica con una globalizzazione dei mercati economici e delle reti informatiche e con una nuova coscienza etico-politica rispetto al pianeta e ai pericoli incombenti che derivano dal degrado ecologico e dall'aumento delle differenze sociali.

Quali sono le ricadute sull'educazione? Ogni sistema educativo moderno si pone degli obiettivi a tre livelli: quello *culturale* che mira a farci star bene nell'ambiente; quello del *sapere* che è in continua crescita; quello *democratico* che è la condizione per realizzare gli altri due obiettivi.

Da una parte si cerca di trasmettere un messaggio trionfalistico di epoca felice dove si può conoscere tutto ciò che capita in tempo reale e dove la scienza riesce a svelare ogni segreto, in un mondo che tende ormai ad un unico modello politico-economico.

D'altra parte, però, anche le contraddizioni si manifestano a livello planetario: miliardi di individui comunicano in modo sempre più uniforme ma sempre più contrastante, mentre le sperequazioni di vario tipo si accrescono (in effetti, le diseguaglianze tra «nord» e «sud», tra uomini e donne, tra ricchi e poveri sono in aumento).

Stiamo assistendo ad una riformulazione dei rapporti tra «pubblico» e «privato». Le frontiere dello sconosciuto si spostano, le ricadute tecnologiche richiedono nuove e continue competenze, il futuro del pianeta inquieta. Ecco allora che, paradossalmente, riappaiono sempre di più fenomeni di superstizione, si rinforzano i fondamentalismi, il rifiuto di accogliere l'altro, e nel contempo ci si aliena sempre di più con il consumismo quotidiano. Allora ci sono due possibili fughe: la ricerca di una omologazione collettiva (seguire ciecamente un modello) o la dissoluzione nel tempo privato (rinchiudersi nell'egoismo).

Di fronte a tali prospettive emerge tutta l'urgenza di rafforzare un'educazione alla cittadinanza, dove la scuola, per dirla con Milena Manini, consenta all'allievo di passare dal ruolo di suddito a quello di cittadino e dove l'esercizio della democrazia possa essere assunto e praticato in veste di attore. La consapevolezza della cittadinanza deve potersi esprimere come senso di appartenenza al proprio istituto scolastico, al proprio contesto di vita, prima ancora che al mondo.

A tal proposito, Luisa Santelli ha introdotto il concetto di *cultura educante*, mediante la quale l'allievo possa vivere un'esperienza di relazione e partecipazione attiva, acquisire una consapevolezza dei diritti e dei doveri e un senso di responsabilità. Ma il percorso che il nostro sistema scolastico propone è un cammino estraneo alla cultura educante.

Dalla scuola dell'infanzia all'università si tende a rafforzare la presentazione delle conoscenze codificate e progressivamente viene a perdersi l'articolazione e il collegamento tra saperi e aspetti relazionali e di aggregazione; si rafforza così l'individualismo e lo spirito di concorrenza. Il compito di ravvivare una responsabilità politica non può competere solo alla scuola, ma la scuola può fare molto per favorire l'e-

sperienza di collaborazione, in alternativa alla competizione antagonistica. Particolare importanza assume allora la formazione dei futuri docenti e la formazione continua di quelli in servizio, in modo da poter dare gli strumenti per reagire alle tentazioni passivizzanti e deleganti.

### 3. Soggettività per un'educazione all'alterità

In un'appassionata relazione d'esordio, Antonio Erbetta ha insistito sulla metafora che vede l'educazione come un viaggio formativo individuale verso il luogo della propria esperienza e la propria soggettività, contemporaneamente tappa e premessa indispensabile per poter avvicinare l'altro. Con una felice sintesi Erbetta ha parlato di una «soggettività per un'educazione all'alterità», ponendo così le basi per un concetto che è più volte riemerso durante il convegno bolognese e che vorremmo provare a rintracciare, almeno per sommi capi.

### Educazione sostenibile

Massimiliano Tarozzi ha caldeggiato l'ipotesi di un'educazione sostenibile, sfruttando un concetto che ricorre spesso in riferimento all'economia (economia sostenibile, appunto), e che si pone in alternativa alle esasperazioni conseguenti al processo di globalizzazione. La tesi del relatore parte dal presupposto che una formazione che si fondi su un'idea di cittadino come soggetto di diritto, e non come individuo e soggetto storico, comporti un allontanamento dalla conoscenza della propria identità, che invece risulta componente fondante ed essenziale nell'esperienza educativa.

La conseguenza di un tale stato di cose si realizza in quello che il relatore ha definito come «l'inciampo dell'educazione di fronte ai problemi posti dall'incontro con l'alterità», intendendo in questo modo le difficoltà che il sistema educativo incontra nella gestione della diversità. L'educazione sostenibile si realizzerebbe attraverso un nuovo modello di razionalità nel quale il «pensiero pieno», emotiva-

mente carico, acquista una posizione più centrale, allargando le proprie funzioni al di là della semplice trasmissione e richiesta di saperi procedurali. In questo senso un'educazione sostenibile deve contribuire a creare e a sviluppare nuove capacità e in particolare la competenza immaginativa e narrativa, che richiedendo per la sua comprensione il ricorso a modelli simbolici, risulta fondamentale per comprendere le differenze culturali, anch'esse in buona parte fondate su sistemi di riferimento simbolici.

La tesi è affascinante e dà ulteriore fondamento a una pratica formativa che, negli ultimi decenni, ha costantemente aumentato e focalizzato l'interesse per la narrazione e la narritività come momenti educativi significativi.

### La sfida delle nuove tecnologie

Anche nella relazione del canadese André Caron, incentrata sul tema quanto mai attuale dell'educazione alle nuove tecnologie, si ritrova il *fil rouge* della soggettività. Egli ha infatti illustrato come negli ultimi due decenni la politica scolastica canadese abbia cambiato radicalmente di paradigma, scostandosi dall'idea secondo la quale era necessario garantire agli studenti un migliore accesso alle informazioni, per imboccare invece una strada diversa e complementare che vede gli enti di formazione impegnati a sviluppare una «educazione alle passioni e alla comunicazione».

In quest'ottica gli allievi, fin dalle prime esperienze scolastiche, devono poter esplorare il campo del sapere seguendo le proprie curiosità e i propri interessi. La diffusione delle nuove tecnologie tuttavia comporta una moltiplicazione e una complessificazione dei saperi e della loro trasmissione tali da rendere estremamente difficili queste esplorazioni; è necessario che il docente si assuma un lavoro di analisi e di rielaborazione in chiave educativa e formativa del sapere, venendo quindi a caratterizzarsi come un facilitatore e non più un produttore di informazioni, come una risorsa che permetta di sviluppare quella parte di soggettività che tanta forza ha nel processo di apprendimento.

## Diritti e doveri

Una riflessione di *Alfredo Carlo Moro* intorno al binomio costituito da diritti e doveri dell'infanzia e dell'adolescenza ha permesso di abordare il tema della soggettività e dell'individualità da una nuova prospettiva. È stato infatti sottolineato che il soggetto in formazione è portatore di una componente identitaria che ha diritto di essere sviluppata senza essere plasmata; tuttavia il relatore ha insistito sulla necessità di distinguere i diritti fondamentali per la persona da semplici aspettative o desideri che spesso vengono contrabbandati come diritti, con la conseguenza di generare frustrazione poiché chiaramente impossibili da garantire e da soddisfare, non solo dall'istituzione scolastica ma dall'intera società. La tesi centrale della relazione mira a riportare un giusto equilibrio tra le due componenti del binomio: uno squilibrio a favore dei diritti determinerebbe infatti un'eccessiva importanza del sé e, a lungo andare, una cultura «egologica» dove il singolo individuo consideri che ogni cosa gli sia dovuta, dimenticando invece il valore dei doveri, come elementi funzionali all'ottenimento del proprio e dell'altrui bene. Se da un lato dunque si evidenzia la centralità dell'aspetto identitario, individuale, dall'altro si richiama in maniera decisa il senso e il valore della responsabilità collettiva, anche nei confronti della formazione e dell'educazione.

## Politica e pedagogia

Partendo dai diritti umani, che *Franco Cambi* definisce «ad un tempo un principio, un compito e una sfida», il relatore ha fatto presente come essi vadano conosciuti e coltivati nella società civile e non solo nello stato politico. Tale affermazione costituisce la premessa per la trattazione del tema dell'interazione che deve sussistere tra scelte politiche e istanze pedagogiche. Nella visione di Cambi andrebbero insomma attivate politiche di riconoscimento, interiorizzazione e diffusione dei diritti umani risultanti da tale

interazione. Tali dovrebbero essere i compiti ai quali è chiamata la pedagogia, che si costituisce in tal modo quale nodo strategico della formazione dei soggetti, della formazione alla cittadinanza e della formazione politica e dei politici. Risulta a questo punto evidente la necessità di un'interazione tra le due istanze che risulti il più possibile paritaria, libera cioè da reciproche dipendenze, per giungere a un dialogo che permetta di mirare al raggiungimento di uno degli intenti più alti di una società: formare un soggetto che sia in grado di contribuire in maniera critica e costruttiva al bene di un'intera società.

Un'utopia? Forse, ma ci piace pensare, con *Edgard Morin*, che valga la pena investire speranze nell'improbabile, perché spesso esso inaspettatamente si fa largo spodestando ciò che sembra più probabile.

## 4. Lo sguardo di un amministratore regionale sulla partecipazione politica

*Mario Dutto*, alla testa della Direzione scolastica regionale della Lombardia, ha citato i risultati di un'inchiesta esperita dalla Regione Lombardia e condotta su un campione di 2500 soggetti nella fascia d'età compresa tra i 14 e i 19 anni.

Uno dei dati più significativi emersi è che per la maggioranza degli interpellati la scuola non costituisce un ambiente di autentiche e positive relazioni, ricercate piuttosto presso interlocutori esterni alla stessa.

Mentre da un lato i giovani dichiarano che uno degli scopi principali è per loro lo «stare bene», dall'altro affermano che quando sono a scuola essi «vorrebbero stare altrove». Viene a crearsi così uno scollamento pronunciato fra l'istituzione scolastica e le culture giovanili.

Dutto ha poi riportato alcune risultanze dell'inchiesta IARD sui giovani, sottolineando il passaggio dal 19% (1996) al 26% (2000) delle scelte confluite nella risposta «la politica mi disgusta». A fronte di ciò si manifestano però tendenze di segno contrario, che fanno emergere sensibilità e investimenti giovanili nei riguardi delle questioni ambientali, del volontariato sociale, della vivibilità nelle città, dell'impegno verso il prossimo, con modalità d'intervento e mobilitazio-

ne meno eclatanti rispetto agli anni sessanta e settanta, ma comunque di valore e del tutto degne di considerazione.

Partendo da questi elementi il dirigente lombardo ha spiegato il senso del «Progetto molteplicità», promosso dalla Regione Lombardia allo scopo di fornire, come amministrazione pubblica, spazi, risorse e opportunità ai singoli istituti di formazione per rispondere ai bisogni di partecipare, esistere e contare, espressi dalle nuove generazioni.

Il progetto è teso a rispondere alla domanda: «Come vivere in una grande città (Milano) all'insegna della partecipazione e della condivisione?».

Dutto ha poi insistito sull'importanza di conferire alle sedi scolastiche e ai singoli insegnanti un ampio margine di autonomia, giacché l'identità politica del docente s'incardina a più livelli:

- contare all'interno della propria struttura scolastica;
- avere una risonanza all'interno della comunità professionale e sociale d'appartenenza;
- avere responsabilità e discrezionalità sul piano individuale in qualità di professionista dell'educazione.

Un simile riconoscimento della centralità della funzione politica, sociale e culturale della classe magistrale in merito al compito educativo nei confronti delle giovani generazioni, affermato con vigore e convinzione da un quadro amministrativo di una regione chiave, è confortante per chi cerca di assolvere al meglio tale mandato in seno alla scuola pubblica, senza magari vedere sempre così apprezzata e sostenuta la propria opera.

Dutto ha altresì parlato della necessità di rivedere sostanzialmente i sistemi di valutazione vigenti nel circuito scolastico, da lui ritenuti sovente troppo tecnocratici, asettici, burocratici. Ancora una volta ha sostenuto l'opportunità di rivalutare la soggettività del docente, la sua capacità di cogliere – con sensibilità, umanità e mestiere – il profilo complessivo dell'allievo, al di là di test docimologici tanto complessi quanto astrusi, settoriali e in definitiva poco orientativi

per tutti: «difficile che un insegnante si possa sbagliare dopo che conosce un allievo da tre anni» (Dutto).

### 5. La visione europeista

Il discorso di Romano Prodi è stato un accorato appello a favore dell'istituzione europea, da lui interpretata come entità o impresa eminentemente politica, prima ancora che economica. L'Europa, per il presidente della Commissione dell'UE, è nata, immediatamente dopo il secondo conflitto mondiale, con l'obiettivo centrale della pace propugnato da un manipolo di «visionari», fermamente decisi a superare un secolo e mezzo di sangue e di guerre.

Oggi a Bruxelles è in atto un tentativo di far compiere un salto di qualità alla politica, con la grande sfida dell'allargamento a dieci nuovi membri dell'Europa, il quale comporterà un incremento del 22% della popolazione globale che raggiungerà così quasi il mezzo miliardo di persone, mentre

l'aumento del reddito sarà soltanto del 5%, a dimostrazione della predominanza di considerazioni politiche su calcoli meramente economici. Altre due nazioni, Romania e Bulgaria, entreranno verosimilmente nel 2007. I paesi dell'ex Jugoslavia, dal canto loro, stanno lentamente maturando le condizioni per un loro ingresso. Vi è poi chi vorrebbe l'ammissione della Russia nell'UE.

Tale progetto di estensione (che per la prima volta nella storia avviene senza l'uso della forza, ma in virtù di un'ampia negoziazione diplomatica e consultazione popolare), con i conseguenti incroci di culture, religioni, modelli sociali, visioni del mondo, rappresenta uno stimolante, ancor-

ché incerto e insidioso, banco di prova politico e intellettuale per la nostra realtà continentale.

Su questo terreno si gioca la credibilità e la capacità dell'Europa di porsi in guisa di modello di attrazione e punto di riferimento culturale; se perderemo una simile occasione ci giocheremo l'opportunità di far passare i nostri valori legati ad una consolidata tradizione democratica.

Prodi ha parlato di «pedagogia politica» in atto sullo scacchiere europeo, ancorata a punti qualificanti come:

- l'educazione alla democrazia e alla cittadinanza;
- il riconoscimento delle autonomie locali;
- la difesa dei diritti umani, soprattutto a favore delle numerose minoranze presenti in tutta l'area considerata;
- l'uguaglianza fra uomini e donne;
- la protezione dell'infanzia.



I disegni sono tratti da *Castellanini*, libro di un viaggio magico raccontato e illustrato da allievi della scuola speciale e della scuola elementare di Solduno e della scuola elementare Sant'Eugenio.



Il presidente della Commissione, con sede a Bruxelles, non ha esitato a definire il modello valoriale e politico-sociale europeo più articolato e complesso di quello statunitense e a denunciare le derive cagionate dall'esasperazione di un «pensiero unico» economicistico e liberistico, che per 15 anni ha dominato la scena portando al caso Enron e simili.

«L'Unione ha più che mai bisogno di un pensiero e di un'anima. Io credo che l'Europa non sia fatta solo di categorie economiche, ma anche e soprattutto di ethos. [...] Io credo che la capacità di far convivere culture e religioni diverse sia una delle caratteristiche salienti di questo ethos europeo che andiamo cercando. L'Islam è già oggi una religione europea. Già oggi, in

Europa, ci sono milioni di persone che professano la religione islamica e occorre integrarle sempre di più» (intervista rilasciata a «La Repubblica», 7 dicembre 2002).

Discorso diametralmente opposto alla visione guerrafondaia dello «scontro tra civiltà».

A Bologna Prodi ha voluto ricordare alcune opzioni distintive dell'UE, che ne sanciscono la differenza con l'attuale amministrazione USA:

- entrata in materia sul principio di sostenibilità dello sviluppo (firma del protocollo di Kyoto);
- tentativo di superare la spaccatura fra Nord e Sud del mondo;
- istituzione della Corte penale internazionale;
- ricorso all'ONU come fonte di riferimento continuo per dirimere i conflitti internazionali.

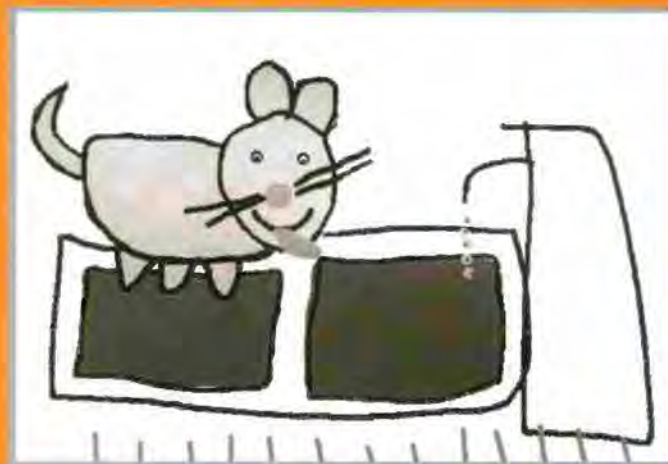
Egli ha concluso la sua relazione invocando l'importanza di promuovere lo scambio fra le nuove generazioni,

richiamando il progetto Erasmus, volto a spingere i giovani alla mobilità all'interno dello spazio geo-politico europeo per conoscere stili di vita, modelli culturali, lingue, pensieri diversi, nella pluralità e nel rispetto delle differenze.

«Abbiamo bisogno di pensieri grandi, sennò la società si inaridisce» (Prodi).



*Il libro, edito dal Centro didattico cantonale e adatto come libro di lettura a partire dalla II elementare, può essere acquistato presso la Scuola Speciale di Solduno (tel. 091 751 18 18).*



# Dell'utilità dell'italiano. Riflessioni su una lingua di cultura

di Dario Corno

## 1. Una lingua particolare

L'italiano è una lingua molto particolare. Lo è per una pluralità di motivi. Di recente, Lorenzo Renzi, in un articolo di grande interesse significativamente intitolato «Tendenze dell'italiano contemporaneo»<sup>1</sup>, fa al riguardo molte e penetranti considerazioni. Ad esempio, osserva come l'italiano presenti – rara tra le lingue – il fenomeno della *diglossia*, cioè quel fenomeno per cui convivono entro un medesimo territorio due lingue, quella naturale e materna e un'altra ufficiale o importata o di prestigio superiore, come vide con molta chiarezza il linguista Dante Alighieri nel suo *De vulgari eloquentia*.

Così appunto per l'italiano che non si è affatto formato come lingua primaria, come lingua di comunicazione, ma come lingua secondaria e ufficiale accanto a una molteplicità di dialetti. La cosa è particolarmente avvertibile, come è noto, nel Canton Ticino (e fra le altre regioni nel Veneto e in Campania), cioè in quei luoghi che hanno posto qualche argine alla frana linguistica contemporanea per cui le parlate locali, come quelle antiche, sono annientate da un mistilinguismo di cui è artefice la lingua inglese o per lo meno quella lingua inglese che domina Internet. Ma il fenomeno è anche statisticamente rilevabile, come hanno evidenziato gli studi illuminanti di Tullio de Mauro e di Arrigo Castellani, quando osservano come all'epoca dell'unificazione nazionale i parlanti effettivamente italo-foni ammontassero – secondo i rispettivi calcoli – da un minimo del 2,5 a un massimo dell'8,7 per cento della popolazione residente (cioè da un minimo di 630'000 a un massimo di 2'042'900 persone su un totale di 25 milioni). È ipotizzabile che solo a partire dal 1960 si superi il 50 per cento di italo-foni effettivi sul territorio in cui si parla italiano.

Il fenomeno della diglossia ha conseguenze di un certo rilievo sulla tenuta storica stessa della lingua. Come è stato osservato da Giovanni Nencioni<sup>2</sup>, in una lezione svolta il 12 ottobre 1979 nel Liceo Ariosto di Ferrara per invito della delegazione ferrarese dell'Associazione Italiana di Cultura Classica, quando in uno stesso territorio convivono almeno due lingue –

una naturale e l'altra ufficiale – una delle due lingue vive soprattutto il registro del parlato, l'altra quello dello scritto; la prima si assesta politicamente all'interno di un territorio ben disegnato, la seconda è transnazionale; e, se alla prima tocca il compito di essere spesa per le esigenze di vita quotidiana, alla seconda spetta invece il ruolo di «lingua di prestigio» con tutte le conseguenze del caso. In breve, l'italiano è stata per secoli una «lingua di cultura», il veicolo espressivo di una straordinaria, unica, irripetibile stagione artistica e intellettuale, quella che si consuma nel breve volgere di tre secoli dal Trecento al Cinquecento per consegnare al mondo la straordinaria lezione dell'Umanesimo e con esso saldare il nostro modo di vedere il mondo e di conversarne al modo in cui lo vedeva l'antichità greca e romana e ne conversava.

Ma oggi che cosa può significare questo per l'italiano? Che può voler dire essere una «lingua di cultura» oggi, nell'epoca cioè dell'industria informatica, della cultura elettronica e della globalizzazione? A che cosa serve oggi l'italiano?

Vorrei proporre alcune riflessioni, qualche spunto per una risposta a domande tanto impegnative. La mia idea di fondo è che non si può dare oggi dignità comunicativa all'italiano se non si tiene conto proprio della sua specificità, se in altre parole non si favorisce – in particolare nei nostri sistemi educativi – una «coscienza linguistica» di quello che è stato e di quello che è l'italiano. Senza questa coscienza, l'italiano come lingua di comunicazione ha un futuro triste e precario.

## 2. La coscienza dell'italiano

Storia della cultura e storia della lingua coincidono, si diceva un tempo. Partiamo allora da quel capolavoro indiscusso che è stata e rimane la *Storia della lingua italiana* di Bruno Migliorini<sup>3</sup>. Il libro esce nel 1961, giusto all'epoca delle celebrazioni del primo centenario di unificazione del Paese e a 1001 anni esatti dal primo documento ufficiale steso in lingua italiana, il Placito Capuano (per inciso e come esercizio di contabilità: sono bastati tre secoli appena perché il nostro idioma assurgesse a potenza espressiva

straordinaria e ben 1000 e rotti anni perché se ne scrivesse la prima storia...).

Il punto di partenza, dunque, potrebbe proprio essere la storia di Migliorini, ma almeno nel senso che a quella storia dà una straordinaria, sempre attuale, preziosa recensione, che esce quasi contemporanea al libro, nel 1962 su «Romance Philology», e reca il titolo significativo di «Per una storia della lingua italiana». L'autore è Carlo Dionisotti<sup>4</sup> che affronta il testo del collega scrivendo un testo «alla Dionisotti» appunto, cioè con un italiano spumeggiante di eleganza e di chiarezza secondo le caratteristiche della sua generazione (si può citare Sapegno, ad esempio), un italiano che scoppia dell'intelligenza delle metafore e del gusto dell'ironia. Molto si potrebbe dire su questo testo che è un magistrale disegno delle sorti della nostra lingua. Infatti, all'interno di questo disegno si annidano una serie di questioni che gli esperti del settore hanno poi provveduto a mettere a fuoco negli anni successivi.

Ma ci sono, tra le altre, almeno due considerazioni del testo di Dionisotti che sono particolarmente utili per il nostro discorso. La prima riguarda proprio l'utilità della lingua italiana, per dir così. Nell'affrontare la storia di Migliorini, l'autore osserva alcune caratteristiche tipiche delle vicende della nostra lingua a partire dalla sua straordinaria antichità e dalla sua recentissima modernità (secondo una formula che ricorda quella di uno dei maestri di Dionisotti, Matteo Bartoli quando dice che la nostra lingua «è sì la più giovane fra le lingue romanze, ma è pure la più vecchia fra le lingue moderne»). Oggi questa modernità antica dell'italiano è forse entrata nella sensibilità comune perché come osserva Luca Serianni<sup>5</sup> «per un adolescente italiano la lingua di Dante o del Novellino è ancora in gran parte comprensibile», mentre per un suo coetaneo straniero, ad esempio francese, la *Chanson de Roland*, «è un testo straniero da affrontare con tanto di vocabolario». Questa caratteristica percorre la storia della nostra lingua che per secoli è stata – l'osservazione è di Dionisotti –, «una lingua morta» che al pari del latino e del greco esulava dal commercio vivo delle

persone nelle pratiche quotidiane della vita<sup>6</sup>. Il risultato è che per secoli noi abbiamo avuto una lingua affidata alla appercezione estetica della lingua letteraria, una lingua «espressiva», ma raramente questa lingua è diventata la lingua del popolo che l'avrebbe dovuta parlare. Questo ha finito per rendere stretto il nodo tra lingua e letteratura, ha trasformato nei secoli l'italiano in lingua scritta e, allentando così i legami col parlato, ha garantito alla nostra nazione un patrimonio comune per un popolo che «per secoli volle e non volle diventare nazione». Una lingua di cultura, dunque, ma non una lingua di comunicazione, stante la particolare configurazione linguistica del nostro territorio, come aveva rilevato fin da principio l'acume teorico del linguista Dante Alighieri. Difficile dunque, osserva Dionisotti, disegnarne il profilo, perché la storia della nostra lingua è stata una storia di pace e non di guerra, almeno fino agli anni sessanta del Novecento. Ma c'è una seconda considerazione che merita sottolineare del discorso

di Dionisotti. La considerazione in questo caso riguarda quella che potremmo chiamare «la capacità testuale»<sup>7</sup> della lingua italiana. La domanda<sup>8</sup> qui è: perché, a differenza delle altre nazioni europee, l'Italia ha avuto nella storia del teatro moderno una parte tanto minore rispetto alle altre letterature europee? Indipendentemente da ogni giudizio di valore, Goldoni ed Alfieri non si possono spiegare senza i contributi esterni francesi e, in ogni caso, se è pur vero che ha coltivato il dramma pastorale, la commedia dell'arte e il melodramma, la nostra lingua sembra stata riluttante ad accettare «un dialogo drammatico aderente alla realtà storica»<sup>9</sup>, come osserva Dionisotti. In più, si potrebbe estendere la considerazione ad altri generi letterari, come fa appunto Dionisotti, quando osserva che la parte dell'Italia nella storia della narrativa moderna è stata quantitativamente e qualitativamente inferiore a quella di altri paesi europei, essendoci voluta la rivoluzione romantica e il genio del Manzoni perché il romanzo ottenesse piena citta-

dinanza nella repubblica letteraria italiana. Anzi, in questo senso, il commento di Dionisotti è ancora più tragicamente ironico se dice, come dice, che «se Verga fosse stato un poeta la sua fortuna in vita sarebbe stata tutt'altra»<sup>10</sup>. In breve, questa singolare e difficile storia del teatro come del romanzo segnala una sorta di ripugnanza linguistica della lingua italiana – lasciando la parola a Dionisotti – «di fronte a ogni compito che importi una compromissione aperta nella realtà storica e sociale»<sup>11</sup>. Quando e perché è avvenuto tutto questo? La risposta di Dionisotti è precisa: avvenne all'epoca della codificazione grammaticale della nostra lingua, a metà Cinquecento, secondo la straordinaria intelligenza dei nostri umanisti che, complice il Bembo, stabilirono d'ufficio il configurarsi grammaticale dell'italiano nel tessuto linguistico dell'opera scritta dai nostri scrittori del Trecento. Torneremo su questo punto perché si tratta di un punto essenziale al nostro discorso. E tuttavia la lingua italiana è anche la lingua dell'opera lirica, anzi ne è la

Sao ko kelle terre, per kelli fini que ki contene, trenta  
anni le possette parte sancti Benedicti

Sao ko kelle terre per kelli fini que ki contene  
trenta anni le possette parte sancti benedicti

So che quelle terre, entro quei confini che qui sono contenuti,  
per trenta anni le ha avute in possesso la parte [cioè il monastero]  
di san Benedetto

▲ Il Placito capuano, risalente al 960, la più antica testimonianza scritta in volgare italiano



Frontespizio del Vocabolario  
degli Accademici della Crusca,  
edizione del 1691



lingua per eccellenza. Soprattutto fra Sette e Ottocento la lingua italiana suscitava ammirazione per i visitatori stranieri per i quali essa era inseparabile dalla musica. Ciò non era frutto di una specifica capacità di articolare contenuti che assecondassero il demone della poesia. Più semplicemente, come osserva acutamente Dionisotti, la lingua nostra per sua intima struttura si prestava più di altre all'astrattezza e a un impiego meccanico e insieme sorprendente<sup>12</sup>. In sintesi, sommando le considerazioni illustrate da Dionisotti, la lingua italiana ne esce – proprio per una tradizione così individualista e insieme accademica (gli aggettivi sono di Dionisotti) – lirica e discorsiva più che drammatica e narrativa, almeno fino a buona parte del Novecento quando Pascoli, Montale, Pirandello e, per la parte loro, Gadda e Fenoglio e anche il contributo del cinematografo contribuiranno a modificare in profondità questo quadro d'insieme. Abbandonando qui la recensione di Dionisotti, notiamo come pochi anni dopo la sua pubblicazione, esce nel

1963 un contributo che fonda anche nel nostro paese i capisaldi per un atteggiamento tipologico nei confronti della lingua. Che tipo di lingua è la lingua italiana, quali ne sono le caratteristiche profonde? Queste domande che oggi costituiscono il centro propulsore della linguistica tipologica esercitata dal magistero di Ramat<sup>13</sup> ebbero un'illuminante risposta in un contributo di Cesare Segre intitolato per l'appunto «Le caratteristiche della lingua italiana»<sup>14</sup> che esce come appendice alla traduzione di un importante testo di Charles Bally, *Linguistica generale e linguistica del francese*. L'allievo di Saussure<sup>15</sup> affronta nel libro quella che potremmo chiamare la questione della stilistica delle lingue e si sofferma sul francese elaborando un armamentario teorico e concettuale di grande spessore descrittivo. Independentemente dalle proposte di Bally, Segre affronta il problema e cerca di isolare i tratti costitutivi della fisionomia intima della nostra lingua. Il risultato del ragionamento e delle prove di Segre è sorprendentemente vicino alle ipotesi

dello storico della lingua Dionisotti perché confermano che tra la via dell'espressione e la via della comunicazione la lingua italiana sembra attestarsi saldamente sulla prima. In questo caso, le etichette (espressiva e comunicativa) sono di Bally stesso e vogliono mettere in luce il contributo che il parlante può fornire alla propria lingua, almeno nel senso delle tracce formali che la lingua conserva della presenza di chi parla all'interno del suo enunciato. Quanto più una lingua consente queste tracce, tanto più tende a essere «espressiva» e cioè legata alla volontà del dire del parlante; quanto più essa limita il raggio di azione dell'intervento di chi parla, tanto più punta a «designare» più che a «rappresentare» e tende perciò alla chiarezza e alla distinzione. Come ha osservato Claudio Marazzini, richiamando Bally<sup>16</sup>, una lingua «comunicativa» è una lingua che punta alla «standardizzazione» perché razionalizza i mezzi espressivi e riduce pertanto al minimo i modi di espressione possibili per una stessa idea. Il risultato è una lingua che disciplina le risorse



se linguistiche della sua grammatica e sottopone a dieta il corpo della propria codificazione morfologica (come avviene per l'inglese).

Da questo punto di vista, l'italiano è invece una lingua espressiva. Il suo carico morfologico è notevole (si pensi al fenomeno dell'allomorfia), ma soprattutto la nostra lingua ha notevoli possibilità di modulazione per significare lo stesso concetto. Prima di passare in rassegna qualche elemento tra quelli elencati da Segre<sup>17</sup>, vediamo di cogliere questo aspetto valutando i diversi modi che l'italiano presenta per comunicare l'idea dell'arrabbiarsi (riprendendo e allargando in questo caso un esempio di Segre<sup>18</sup>). In italiano si può dire *abbruttirsi, accendersi, accigliarsi, adombrarsi, adontarsi, aggrondarsi, alterarsi, andare in bestia, andare in collera, annuolarsi, arrabbiarsi, aversela a male, corrucciarsi, disumanarsi, esacerbarsi, esasperarsi, formalizzarsi, fremere, imbestialirsi, imbronciarsi, imbufalirsi, immusonirsi, impazientirsi, impennarsi, impermalirsi, inalberarsi, incagnarsi, incappellarsi, incavolarsi, incollerirsi, indemoniarsi, indignarsi, indispettirsi, inferocirsi, infuriarsi, ingrugnarsi, inquietarsi, inviperirsi, irritarsi, montare in bestia, perdere il lume degli occhi, perdere il lume della ragione, piccarsi, pigliarsela, prendersela (a male), rabbuiarsi, risentirsi, sdegnarsi, spazientirsi, stizzirsi, ma anche in... o, più perifrasticamente, «avere il giramento di...» (stando allo standard medio attuale per cui i giovani lamentevolmente non si arrabbiano più, si... e basta...). Una lingua che offre tutte queste possibilità in determinate aree di significato (quelle che riguardano il parlante e le sue emozioni) è dunque una lingua «espressiva», cioè una lingua che recepisce in prima istanza il desiderio del parlante di esprimere i propri sentimenti (l'affermazione è di Segre<sup>19</sup>).*

Ma una lingua non è «espressiva» solo lessicalmente come l'esempio potrebbe far pensare. Lo è perché questa tendenza lessicale mette in fila altri fenomeni più interni che lo studio del 1963 di Segre indica con molta chiarezza – in tal caso, riprendendo alcune intuizioni del suo maestro, Benvenuto Terracini, intorno alla «coscienza linguistica» del parlante<sup>20</sup>. Vediamone qualcuno. La lingua italia-

na si caratterizzerebbe almeno per le seguenti proprietà:

1. presenza di un accento diseguale e mutabile che può stare sull'ultima, sulla penultima e sulla terzultima sillaba (e in qualche caso anche sulla quartultima) rendendo particolarmente riconoscibile i tratti intonativi del parlante<sup>21</sup>, a differenza di altre lingue come il francese che tendono a una configurazione melodica più fissa data la sede stabile dell'accento;
2. mobilità nell'ordine delle parole, secondo una libertà conservata che era tipica della lingua latina, cioè di una lingua a casi che rende la sintassi particolarmente ricca di costruzioni possibili, e mobilità nella concordanza (in italiano è possibile dire *mi sono lavato le mani* ma anche *mi sono lavate le mani*);
3. mantenimento dell'opposizione di indicativo e di congiuntivo nelle frasi dichiarative, meccanismo che consente non solo di indicare il grado di realtà delle affermazioni, ma soprattutto di distinguere i punti di vista del parlante da quello dell'interlocutore (si veda ad esempio *Credo che voi avete ragione* contro *Credo che voi abbiate ragione*);
4. formidabile ricchezza di suffissazione espressiva che consente di unire nella parola il contenuto comunicato con l'atteggiamento del parlante nel comunicarlo secondo una tavolozza espressiva che investe una grande quantità di fenomeni (si può dire *lavorare* ma anche *lavoricchiare*, si può parlare di una *donna*, ma anche di una *donnetta*, *donnaccia*, *donnicciola* o *donnone*; si può parlare di un *attimo*, ma anche di un *attimino*, si può dire *subito*, ma anche *subitissimo*);
5. grande ricchezza di costruzioni sintattiche e lessicali (nell'esempio della variazione lessicale prima ricordato, nel ricco arsenale dei clitici – particelle pronominali – o ancora in molti altri fenomeni che si possono solo accennare come *bel bello*, *frugando* e *rifrugando*, *presidente operaio*, ecc.).

Limitiamoci a queste poche considerazioni anche se il panorama potrebbe essere molto più complesso e coinvolgere fenomeni profondi della lingua italiana, di tipo sintattico ad esempio<sup>22</sup>. Ma, anche se si tratta di pochi fenomeni, essi sono chiara-

## Note

1 Lorenzo Renzi, «Tendenze dell'italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo», in *Studi di lessicografia italiana*, XVII, Firenze, 2000, pp. 279-319.

2 G. Nencioni, «La nuova questione della lingua», lezione tenuta il 12 ottobre 1979 nel Liceo Ariosto di Ferrara per invito della delegazione ferrarese dell'Associazione Italiana di Cultura Classica, ora in *Idem, Saggi di lingua antica e moderna*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1989, pp. 209-26.

3 Ho sviluppato le considerazioni seguenti nel testo «Il genio dell'italiano», in *Italiano e Oltre*, marzo-aprile 2001, n. 2, Firenze, La Nuova Italia, pp. 72-79.

4 Carlo Dionisotti, «Per una storia della lingua italiana», in *Romance Philology*, vol. XVI, 1962, pp. 41-58; ora in *IDEM, Geografia e storia della letteratura italiana*, Torino: Einaudi 1967, 89-124. Questa seconda versione è ampliata. Si cita da quest'ultima.

5 Luca Serianni, «Tra lingua e letteratura: il variare della lingua nella storia letteraria», in U. Cardinale (ed.), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Padova: Unipress 1999, pp. 267-81. Si cita da p. 268.

6 Carlo Dionisotti, *op. cit.*, p. 95. L'affermazione risale al Manzoni.

7 Su questa idea di «capacità testuale» ricordo i saggi di Maurizio Dardano, «L'italiano d'oggi: elementi di stabilità e innovazione», in U. Cardinale (ed.), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Padova: Unipress, pp. 75-98; e di Francesco Sabatini, «'Rigidità-esplicità' vs 'elasticità-implicità': possibili parametri massimi per una tipologia dei testi», in *Etudes Romanes: Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*, n. 42, Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 1999, pp. 141-72. Sui temi della linguistica testuale si veda l'ottima introduzione di E. Manzotti e A. Ferrari, *La linguistica del testo*, in corso di stampa.

8 Carlo Dionisotti, *op. cit.*, p. 100.

9 Carlo Dionisotti, *op. cit.*, p. 102.

10 Carlo Dionisotti, *op. cit.*, p. 103.

11 *Ibidem*.

12 *Ibidem*.

13 Paolo Ramat, «L'italiano lingua d'Europa», in Alberto A. Sobrero (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Roma-Bari: Editori Laterza, pp. 3-39. E nello stesso volume curato da Sobrero, si veda l'utilissimo saggio di Raffaele Simone, «Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano», alle pp. 41-100.

14 Cesare Segre, «Le caratteristiche della lingua italiana», in Charles Bally, *Linguistica generale e linguistica del francese*. Introduzione e appendice di Cesare Segre. Traduzione di Giovanni Caravaggi, Milano: Il Saggiatore 1963, 439-70. L'edizione originale del testo di Bally esce a Berna nel 1950 per Francke Verlag.

15 Charles Bally – giova ricordare – fu uno degli editori del postumo (1916), *Cours de linguistique générale*, un libro che venne composto grazie agli appunti di diversi studenti del corso. Si veda la magistrale traduzione italiana di Tullio De Mauro, Roma-Bari: Editori Laterza 1967.

mente indicativi di un assetto linguistico che offre alla lingua italiana una forte carica espressiva capace di conservare traccia, forse più di altre lingue, della presenza dell'enunciatore, come ha osservato lo stesso Segre.

### 3. Il futuro dell'italiano a scuola

Entriamo, a questo punto, nell'italiano di oggi. Lo dobbiamo fare per molte ragioni. La prima è che, come si è più volte osservato, solo negli ultimi 25-30 anni l'italiano è entrato davvero come lingua comune, cioè come lingua che noi usiamo per i bisogni quotidiani. Prima l'italiano, come si è detto, era una sorta di bene di famiglia posto sotto tutela degli storici che lo proteggevano accuratamente dalle insidie del parlato. Abbiamo già ricordato come, nel quadro delle lingue europee, i bambini italiani siano gli unici che possono capire sia pure vagamente il senso dei testi scritti in lingua antica. L'italiano antico è a disposizione di un parlante italiano con forme che sono molto simili a quelle attuali (a differenza dell'inglese o del tedesco, ad esempio).

La seconda ragione è strettamente collegata alla prima. Proprio perché è entrato relativamente tardi nell'uso diffuso come registro principale di comunicazione, l'italiano sta oggi assistendo a un imponente processo di assestamento e di semplificazione (analogo forse solo a quel processo di profonda semplificazione che l'inglese di Internet – una sorta di americano parlato – produce sulle strutture classiche dell'inglese scritto). Sono davvero numerosi i fenomeni di «alleggerimento» e riadattamento della nostra lingua. Il sistema dei modi e dei tempi verbali – un sistema ricchissimo che l'italiano eredita dal latino e perfeziona – mostra evidenti segnali di semplificazione: (a) la generalizzazione dell'indicativo imperfetto (l'unico tempo che non ha forme irregolari nella nostra lingua), che tende a ricoprire le aree di senso che selezionano l'aspetto della «durata di azione»; (b) il rafforzarsi del passato prossimo a danno del passato remoto; (c) l'indebolimento del futuro; (d) la scomparsa del trapassato remoto (chi lo usa più?); (e) la marginalizzazione del congiuntivo soprattutto in dipendenza dei verbi di opinione; tutti questi sono solo gli esempi più vistosi di

un sistema che sta cambiando. Altri fenomeni riguardano il sistema pronominale che mostra sia segnali di indebolimento (ad esempio, la forma *cui* al dativo che si risolve in *che gli/le* – es. *Lella, che le abbiamo fatto il regalo, era contenta*), sia di ampliamento d'uso (ad esempio, la vitalità di *ci* che entra in costrutti interessanti come in *Escici assieme per dire «esci assieme a lei»*; o la forma *gli* preferita a *loro* e in molti casi a *le*).

Ma l'italiano – recuperando una vocazione antica – dimostra soprattutto una grande vitalità sintattica che si realizza in forme sempre più vivaci di mobilità degli elementi come le *dislocazioni* o *extraposizioni*, le *topicalizzazioni*, le *frasi scisse*, ecc. (ad esempio, *l'auto l'ho lasciata in seconda fila, È Gianni che ci parlerà*, ecc.). La stessa vivacità è presente nel lessico che tende a inglobare una nutrita serie di unità provenienti soprattutto dai media e in particolare dall'area informatica, ma stabilmente riportate alle forme più paradigmatiche (verbi in *-are*, sostantivi in *-ata*, come *resettare, videata*).

In sintesi il quadro attuale dell'italiano testimonia che la lingua sta cambiando sottoposta agli impulsi del parlare quotidiano e al commercio di idee che ne è conseguenza. Tutto ciò impone qualche riflessione sul modo in cui l'italiano è «grammaticalizzato» nelle scuole.

Se entriamo a scuola a questo punto, la vera novità delle nostre aule non riguarda né la nostra, né le altre lingue. Riguarda piuttosto un cambio davvero epocale relativo alla formazione stessa del sapere nel sistema educativo, indipendentemente dal fatto che si voglia vedere la novità in modo conservatore o progressista. Il trionfo dell'industria informatica, dell'industria del tempo libero e della tecnologia ha trasformato il sapere in «saper fare» secondo un'indicazione pedagogica luminosamente presente in John Dewey, che enfatizza la visione pratica e sociale dell'uso del linguaggio. Si parla così con insistenza delle «competenze» e delle vie per formarle, attraverso cioè quella didattica modulare che costituisce probabilmente il portato più rilevante del nuovo modo di pensare la scuola. In questo senso, acquistano una spiccata visibilità le abilità di gestione del linguaggio e soprattutto l'abilità di scrittura.

E l'italiano? È probabile che si debba riprendere la lezione di Dionisotti quando allude, alla fine del suo saggio, al fatto che si sia in qualche modo chiusa un'epoca con Benedetto Croce e che contemporaneamente se ne sia aperta un'altra con Isaia Ascoli. In estrema sintesi, l'italiano si sta trasformando mistilinguisticamente in «lingua di comunicazione» al traino di altri sistemi linguistici più potenti, perché l'italiano è una «lingua povera» per dirla con Giovanni Nencioni. È una lingua complessa, parlata da un numero relativamente esiguo di parlanti ed emarginata rispetto al registro tecnologico e scientifico.

E tuttavia la povertà della nostra lingua si fonda su una lingua di cultura che ha un passato ricco come poche altre lingue. La ricchezza del futuro dell'italiano sta nel suo passato. Se continueremo a farlo sapere nelle aule, forse l'italiano supererà l'esame per diventare una lingua utile perché felicemente comunicativa.



16 Claudio Marazzini, *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattito sull'italiano*, Roma. Carocci Editore 1999, alle pp. 204-205.

17 Si vedano soprattutto le pp. 451-54 del testo di Segre, *op. cit.*

18 Cesare Segre, *op. cit.*, alla p. 452.

19 Cfr. Cesare Segre, *op. cit.*, alle pp. 451-54.

20 Benvenuto Terracini, *Lingua libera e libertà linguistica*, Torino: Einaudi, 1963.

21 L'aspetto intonativo entra nello stesso testo letterario italiano del Novecento (soprattutto di questi ultimi decenni) e ne diventa un elemento strutturalmente decisivo. Si veda lo splendido saggio di Bice Mortara Garavelli, «Le irregolari venature del testo: ibridazioni enunciative nella scrittura letteraria e nell'oralità», in *Strumenti Critici*, XIV, 91 (3), pp. 343-56.

22 È quello che fa, ad esempio, Raffaele Simone in un saggio dedicato al «genio delle lingue», *Esiste il genio delle lingue? Riflessioni di un linguista (con l'aiuto di Cesariotti e Leopardi)*, in stampa. Simone porta più di una ragione per sottolineare come oggi ci sia una forte ripresa di questo tema. Poi provvede a definire con molta chiarezza alcune caratteristiche costitutive dell'italiano sul piano sintattico illustrando il problema della «adeguatezza rappresentativa», cioè la capacità di una lingua di trasformare in enunciati gli eventi extra-linguistici (interni o esterni).

# Analfabetismo funzionale: per modo di dire o per modo di fare?

di Pier-Angelo Neri

## Saper come votare...

*Per le votazioni non è facile : quando bisogna votare io non so come fare... Gli altri mi dicono : «Devi votar sì, devi votar no !». Ma sono io che devo sapere cosa votare ! Non si può votare a caso... E capire quel che c'è scritto nel librettino delle votazioni non è semplice !*

(Francesco, Neuchâtel, 34 anni).

## Devo sbrogliarmela...

*Ho soprattutto piacere a leggere. Più di quando ero a scuola. A scuola facevo fatica. Ho dei brutti ricordi della scuola. Ero il contadino, puzzavo... Ho avuto un'infanzia difficile. Non sono così ben preparato come gli altri. Se non avessi più lavoro, non so come farei per trovarne, perché non ho imparato un mestiere. Per fortuna, i miei genitori sono ancora qui... Ma non saranno sempre lì per aiutarmi. Sono proprio obbligato a sbrogliarmela da solo !*

(Giampiero, Friburgo, 36 anni)

Il titolo del mio intervento «Analfabetismo funzionale: per modo di dire o per modo di fare?» è volontariamente ambiguo. Esso vuole infatti sottolineare i due aspetti che mi propongo di trattare in modo complementare.

Il primo aspetto rinvia all'attributo dato a quella forma dell'analfabetismo che si riferisce al rapporto con la lettura, con la scrittura e, non dimentichiamolo, con il calcolo, e al loro difficile utilizzo: «funzionale», appunto, ma non solo per modo di dire, tanto cioè per non confonderlo con l'analfabetismo tout court; funzionale anche per modo di fare, proprio perché rende arduo, e a volte impedisce, appunto, di fare, di esercitare il proprio statuto sociale, economico e civico, di uomo, di lavoratore, di padre, di cittadino.

Il secondo aspetto vuole invece sottolineare quella che non dovrebbe diventare un'ennesima contraddizione: si parli, si dica dell'analfabetismo funzionale, e si dica molto, poiché è importante far sapere che esiste, cercar di dire di cosa si tratta, come si costruisce, cosa provoca... Ma soprattutto si faccia, si affronti una realtà sociale con mezzi politici adeguati, in quella che è a volte giustamente chiamata una lotta contro l'analfabetismo funzionale.

Un'ultima precisazione: consentitemi, da buon italofono che ha costruito il suo vocabolario professionale in francese, di prendere a prestito dalla lingua di Molière il termine che sta a indicare le scarse competenze in lettura, scrittura e calcolo presso quegli adulti che hanno alle spalle otto o nove anni di scuola dell'obbligo: si tratta di «illettrisme» o, per coniare un francesismo, di «illettrismo» (così come i nostri connazionali svizzero-tedeschi, che hanno già introdotto il termine «das Illettrismus»).

Il livello di scolarità della popolazione dei paesi occidentali è in aumento da qualche decennio. Lo scarto fra le esigenze attuali e il basso livello di alcuni gruppi appare quindi ancor più «anormale». Le scarse competenze di fronte alla scrittura sono così diventate un problema sociale e la lotta contro l'illettrismo è diventata o sta per diventare una delle priorità nazionali per alcuni paesi. Ma cominciamo dall'inizio...

L'illettrismo come problema sociale ci rinvia a tre livelli di interpretazione. Un primo livello è costituito dai diversi

gruppi di attori legati al terreno, i cui discorsi e le cui azioni mirano a mettere in evidenza il problema e la necessità di «agire», di «lottare contro»: associazioni, formatori, professionisti del lavoro sociale, politici... A un secondo livello, i media, che si appropriano della nozione di illetterismo e amplificano in un certo qual modo i discorsi dei primi. A un terzo livello, infine, i ricercatori, che riprendono come oggetto di studio i discorsi e le pratiche prodotti ai primi due livelli e analizzano il fenomeno di produzione stessa del problema sociale.

I promotori della problematica dell'illettrismo vanno cercati presso i movimenti associativi che hanno contribuito a mettere sulla piazza il fatto che un numero importante di concittadini non padroneggiano sufficientemente la comunicazione scritta per far fronte alle esigenze della vita quotidiana: in Francia, soprattutto ATD-Quart Monde, movimento caritativo che si batte contro la povertà e l'esclusione; più in generale, altri movimenti associativi attivi nel settore culturale, sociale o educativo. In Svizzera, negli ultimi quindici anni, associazioni come «Lesen und Schreiben für Erwachsene», «Lire et Ecrire», nella Svizzera romanda, o, qui in Ticino, «Leggere e Scrivere» e la Fondazione ECAP. Accanto a questi organismi, istanze internazionali, come l'UNESCO e il suo istituto per l'educazione. Gli argomenti portati avanti sono simili e si appoggiano su un insieme di postulati:

- l'illettrismo è inaccettabile per una società democratica ed è un ostacolo alla partecipazione del cittadino alla vita pubblica;
- l'esclusione, vissuta da alcuni, dalle conoscenze fondamentali che sono leggere, scrivere e far di conto contribuisce alla frattura e alla non-coesione sociali;
- l'accesso di tutti alla formazione di base è un diritto e l'illettrismo dev'essere combattuto in nome di questo diritto, che fa parte dei diritti dell'uomo;
- la comunicazione scritta è autonomia e indipendenza dell'individuo e permette a quest'ultimo di aver presa sulla propria esistenza e di vivere con dignità;
- l'illettrismo contribuisce all'esclusione professionale di alcuni individui e diventa quindi un freno all'economia.

### Prima il lavoro...

Alla mattina mi alzavo alle sei; non avevamo il diritto di far colazione prima, si faceva colazione alle otto. Cominciavamo a tirar fuori il letame, a dar da mangiare alle bestie poi a ricominciare fuori con la paglia. In estate facevamo uscire dapprima le mucche, poi facevamo altri lavori, pulizia, tagliar legna... C'era sempre qualcosa da fare... Poi dovevo partire a scuola e la sera era la stessa cosa: prima il lavoro di casa fino alle otto e dopo, a fare i compiti. C'era sempre molto lavoro; se si devono fare i compiti non sempre si può imparare. E poi, imparare è più duro che lavorare...

(Gianni, Romont, 51 anni)

### Voglio sbrogliarmela da solo...

Con la scrittura, scrivere una frase, non sono sicuro che sia giusta. Bisogna che abbia un modello, se voglio scrivere una lettera, bisogna che possa scriverla come si deve. Se devo scriverne una, non è facile se non ho le parole in testa. Ma nella vita quotidiana c'è veramente bisogno di scrivere? Se non avessi avuto qualcuno per aiutarmi, non so dove sarei adesso: non avrei fatto economie, non sarei riuscito a sbrogliarmela. Un anno fa ho provato a sbrogliarmela da solo, ma non è stato facile... Tutto quello che ho imparato a scuola l'ho già dimenticato in gran parte.

(Michele, Friburgo, 38 anni)

Per questi diversi gruppi di attori, si tratta di mostrare che l'illetterismo non è accettabile, in nome di valori sociali, economici o etici. L'illetterismo è utilizzato come un concetto globalizzante, generico, che permette di tener conto di diverse categorie della popolazione, senza prendere in considerazione le differenze interindividuali. La descrizione delle difficoltà degli individui e le loro conseguenze sono poco differenziate: è l'illetterismo che si trova al centro del discorso, molto di più che le persone in situazione di illetterismo. E la nozione, di cui si fa uso da una buona quindicina di anni, è ridefinita di volta in volta: centrata sulla sola competenza della comunicazione scritta, o allargata all'insieme delle conoscenze di base.

Facciamo nostra la definizione data nel 1995 in Francia dal Gruppo permanente di lotta contro l'illetterismo, da due anni sostituito da un'Agenzia nazionale interministeriale, con sede a Lione. E' una definizione che ha perlomeno il merito di precisare che la scarsa competenza nella scrittura non è solo un problema strumentale, ma anche un insieme di rapporti socioculturali con lo scritto:

«Si considerano come facenti parte dell'illetterismo le persone di più di 16 anni, scolarizzate e che non dispongono di competenze sufficienti di scrittura per far fronte alle esigenze minime richieste nella loro vita professionale, sociale, culturale e personale. Queste persone, alfabetizzate nel quadro scolastico, sono uscite dalla scuola dell'obbligo, e hanno poco o male acquisito le conoscenze di base, per ragioni di ordine sociale, familiare o funzionale, non hanno potuto utilizzare queste conoscenze e/o non hanno mai acquisito il piacere di questa utilizzazione. Si tratta di uomini e donne per i quali il ricorso alla scrittura non è né immediato, né spontaneo, né facile e che evitano e/o temono questo mezzo di espressione».

Ma se fanno riferimento globalmente agli stessi valori, questi discorsi non sono il riflesso di medesime posizioni ideologiche e politiche. C'è consenso attorno ai temi dell'autonomia, del diritto alla formazione, dell'inserimento professionale... Ma c'è tensione fra due posizioni antagoniste, l'una di tipo socioeconomico, l'altra di tipo comunitario.

Da un lato si insiste innanzitutto sugli aspetti socioeconomici dell'illetterismo, mettendo in relazione la competenza nella scrittura e il livello di literacy con la competitività economica. E' questa la tendenza dei rapporti dell'OCSE, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, rappresentativi del liberalismo economico. Dice chiaramente l'OCSE già nel suo primo rapporto del 1995:

«L'inchiesta [...] mette in evidenza i legami che esistono fra la literacy e i rendimenti economici nazionali [...]. Quanto più i paesi dell'OCSE continueranno a trasformarsi in società postindustriali, tanto più le strategie di perfezionamento delle capacità di lettura e di scrittura, che si iscrivono in una più larga strategia consistente nell'imparare durante tutta la vita, costituiranno la pietra angolare dell'azione intrapresa da ogni paese per incrementare il suo vantaggio comparativo».

Alla formazione vista come soluzione alle situazioni di crisi economica e sociale si oppone la formazione di base comunitaria. Un punto di vista che si distingue dalle posizioni economiche precedenti e che insiste fortemente sul fatto che i diretti interessati devono essere responsabili della loro formazione, in un'ottica di educazione popolare, comunitaria e di lotta delle minoranze in vista del loro riconoscimento.

Sul versante mediatico, i giornalisti amplificano generalmente i discorsi dei promotori della problematica dell'illetterismo. Le formule retoriche abbondano: sorpresa, scandalo, paura...; l'illetterismo è un flagello, una malattia, un male da sradicare. Le persone in situazione di illetterismo diventano i «nuovi handicappati del sapere» e l'illetterismo è spesso accompagnato, in modo talvolta semplicistico, dalla delinquenza, dalla violenza, dall'emarginazione: diventa «un dramma umano»! Siamo qui in presenza di un registro affettivo, emotivo e non più di quello razionale presente negli atti e nei discorsi dei promotori cui accennavo in precedenza.

C'è infine il terzo livello di discorso, di interpretazione: è quello fornito dalla ricerca scientifica che prende per oggetto di studio il processo di costruzione sociale del problema

## Analfabetismo funzionale: per modo di dire o per modo di fare?

dell'illetrismo, partendo dai due livelli di discorso citati precedentemente. Merito di queste ricerche è l'aver fatto emergere i pericoli rappresentati dai luoghi comuni, dalla generalizzazione abusiva, da alcune false evidenze... E' in questo contesto che si fabbricano le rappresentazioni che gravitano attorno alla relazione fra autonomia e dipendenza, fra integrazione ed emarginazione. E l'illetrismo appare come una nozione poco nitida, non sufficientemente delineata né delimitata.

Fornire una definizione soddisfacente dell'illetrismo non è dunque un'impresa semplice ed è lecito chiedersi cosa si nasconda dietro le «difficoltà ad affrontare le attività di lettura, scrittura e calcolo che fanno parte della vita quotidiana». Si fa spesso accenno alle difficoltà esistenti di fronte agli orari dei bus e dei treni, a quelle inerenti alla partecipazione a un corso di formazione professionale, o ancora a quelle che si manifestano alla lettura di comunicazioni ufficiali, di formulari... Lo si distingue dall'analfabetismo, ciò che permette di inserire la scolarizzazione come elemento discriminante: analfabetismo per l'assenza di scuola, illetrismo malgrado la scuola. Ciò che permette pure di affermare che la scuola uguale per tutti non può essere una scuola in cui tutti sono uguali, e che apre il discorso del rapporto fra uguaglianza ed equità...

Ma al di là delle differenze interindividuali caratterizzate dai percorsi di vita degli adulti in situazione di illetrismo, possiamo tracciare le tendenze principali, più che di un profilo tipo, delle situazioni che rendono l'illetrismo più visibile. Generalmente, gli adulti in situazione di illetrismo presentano una scarsa scolarità e l'assenza di qualifiche professionali formali, o bassi livelli di qualifica; si tratta quindi di persone appartenenti alle categorie socio-professionali basse (manovali, operai specializzati, talvolta impiegati), i cui genitori appartengono a queste stesse categorie. Se prendiamo come riferimento i livelli di literacy proposti dalle inchieste IALS, possiamo partire dall'ipotesi che l'illetrismo è apparentato al livello 1, soprattutto se si considera che l'inchiesta si basa su testi autentici, così come li si trovano su quotidiani e riviste, informazioni varie, «scritti urbani». Ciò significa un tasso oscillante fra il 13% e il 19% circa degli adulti attivi nel nostro paese (leggermente inferiore al 10% circa, se si considerano solo le persone scolarizzate in Svizzera).

Anche se le scarse competenze sono accentuate dall'età, può essere considerato preoccupante il constatare che il tasso (per questo livello 1 di literacy) è già dell'8,5% circa per i giovani di età compresa fra i 16 e i 25 anni! E se il tasso diminuisce con l'aumento del livello di formazione, esso è del 27,5% circa per le persone che non hanno seguito nessun'altra formazione dopo la scuola dell'obbligo. Infine, gli adulti inseriti nel mondo del lavoro presentano un tasso di illetrismo (livello 1 di literacy, lo ricordo) equivalente a un terzo circa di quello delle persone fuori dal mondo del lavoro (7,5% circa contro 21,1% circa). E il tasso di illetrismo delle persone che seguono corsi di perfezionamento professionale è meno della metà (7,5% circa) di quello degli adulti che smettono di seguire formazioni formali dopo la loro formazione iniziale (16,7% circa).

Qualche accenno, infine, al «rapporto con lo scritto», che rinvia alle pratiche di lettura e scrittura, alle rappresenta-

zioni dello scritto, ma anche ai valori culturali, famigliari e sociali.

Alcune inchieste quantitative (in particolare in Francia) tendono a definire i «buoni» e i «cattivi» lettori. I risultati generali, che vanno interpretati principalmente come tendenze, mettono in evidenza che negli ultimi decenni il libro è diventato un oggetto corrente e famigliare; la percentuale di persone che non leggono praticamente mai è in diminuzione, la frequentazione delle biblioteche è in aumento, la pratica della lettura è sempre più presente nell'ambito rurale e presso le donne. Ma se i lettori aumentano, leggono meno o, per essere più precisi, leggono meno libri. D'altro canto, la pratica della lettura dipende fortemente dal livello di formazione, di salario e dall'appartenenza socio-professionale. Il carattere ambiguo di queste inchieste risiede nel fatto che si focalizzano sul criterio unico della lettura di libri, trascurando il fatto che la lettura è un'attività multiforme.

Al di là dell'aspetto quantitativo, è interessante infatti soffermarsi sulle modalità legate alla lettura: cosa leggono gli adulti considerati «deboli lettori»? Quali funzioni sono attribuite alla lettura?

Le inchieste qualitative realizzate mettono in evidenza che i lettori appartenenti alle categorie socio-professionali a scarsa qualifica hanno piuttosto tendenza a leggere libri «utili» (cucina, giardinaggio, bricolage, tempo libero...); analogo, del resto, il ricorso alla scrittura (liste, note, memoria, brevi resoconti, ma anche tracce di vita vissuta): per queste persone, leggere e scrivere sono legati all'azione, all'utilizzazione pratica nella vita quotidiana. Si tratta peraltro di persone che leggono i giornali, media importanti nel favorire le relazioni sociali e, quando leggono libri, leggono romanzi nei quali le storie fanno eco all'esperienza vissuta, sono reali o considerate tali. Le rappresentazioni della lettura e della scrittura, presso i «deboli lettori», sono impregnate dei modelli della scuola, con la conseguente tendenza alla devalorizzazione delle proprie pratiche, considerate non sistematiche, parziali, privilegianti generi letterari che la cultura dominante non valorizza.

Questa la situazione, questi, per sommi capi, i dati che la caratterizzano. E allora? Cosa dire? Cosa... fare?

La petizione indirizzata alle autorità federali «Leggere e scrivere: un diritto!» deposta quattro anni fa, nel marzo del 1999, corredata da oltre 25'000 firme raccolte in tre mesi, soprattutto nella Svizzera romanda comincia a dare i primi effetti. Un paio di mesi dopo, e per la prima volta nel nostro paese, un'autorità politica ha preso posizione: si tratta del Consiglio federale, che ha riconosciuto (e scritto nel rapporto di gestione) che l'illetrismo esiste, che si tratta di un problema della società e che richiede risposte politiche. Un mandato preciso è stato affidato all'Ufficio federale della cultura e il Forum nazionale per la formazione continua assumerà la responsabilità dei seguiti concreti dati alla petizione.

Ricordo qui le domande e le grandi linee portate avanti dai movimenti attivi nel nostro paese che hanno accompagnato la petizione:

- **Lancio di una campagna nazionale di sensibilizzazione**

Un'azione che mira a far conoscere l'esistenza dell'illetterismo nel nostro paese, a farlo (ri)conoscere come un problema di ordine sociale e a stimolare le persone in situazione di illetterismo a partecipare ad attività formative. La competenza va alla Confederazione, in collaborazione con i cantoni, le organizzazioni attive in questo campo e i media (stampa, radio, televisione, internet...).

- **Rafforzamento del Comitato svizzero di lotta contro l'illetterismo e creazione di un osservatorio nazionale**

Si tratta di raggruppare rappresentanti dei dipartimenti e uffici federali, delle commissioni parlamentari nazionali, delle conferenze intercantonali legate all'educazione, alla formazione professionale, all'azione sociale e all'impiego, del mondo economico, delle associazioni, delle organizzazioni patronali e sindacali, associandovi persone legate all'illetterismo. Questo rafforzamento, la cui iniziativa spetta alla Confederazione attraverso ad esempio la Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO o l'Ufficio federale della cultura, deve permettere di creare strutture permanenti di analisi, valutazione e azioni concrete; ciò permetterà di migliorare la collaborazione fra i diversi attori implicati, assicurando coordinamento di azioni intraprese e da intraprendere e una circolazione ottimale dell'informazione sul piano locale, nazionale e internazionale.

- **Aumento significativo dei sussidi agli organismi di formazione attivi in questo ambito**

Il non aumento – o talvolta la diminuzione – dei sussidi, in questi ultimi anni, non sono certamente segni di una reale volontà politica di lottare efficacemente contro l'illetterismo; i beneficiari dei sussidi esistenti devono investire troppo tempo ed energie nella ricerca costante di fondi per finanziare le loro azioni. L'intervento della Confederazione è anche in questo caso richiesto, in particolare attraverso l'Ufficio federale della cultura.

- **Promozione e incoraggiamento della formazione degli adulti**

La Confederazione deve incoraggiare i cantoni a promuovere un quadro legislativo e delle disposizioni regolamentari concernenti la formazione degli adulti, che garantiscano in particolare l'accesso alla formazione degli adulti poco scolarizzati e debolmente qualificati.

- **Sovvenzionamento della formazione di base degli adulti**

La formazione di base non è solo una componente essenziale della formazione professionale, ma anche una misura preventiva della disoccupazione. I sussidi alla formazione di base possono assumere forme diverse: sussidi delle formazioni, sulla base della legge sulla formazione professionale (com'è il caso qui in Ticino, a Friburgo, a Neuchâtel...), assegni individuali di formazione (com'è il caso a Ginevra), o ancora contratti di prestazione fra autorità cantonali ed enti di formazione, partenariati... Qui la Confederazione può agire attraverso l'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia e il Segretariato nazionale all'economia, così come attraverso raccomandazioni ai cantoni e ai partners sociali. Sul piano locale, cantoni e comuni devono poter giocare un ruolo attivo, appoggiando gli organismi di sensibilizzazione, prevenzione e formazione.

- **Prevenzione dell'illetterismo**

Le iniziative ed esperienze novatrici per agire contro l'illetterismo devono essere favorite e sostenute. Confederazione, cantoni e comuni devono incitare gli organismi pubblici (ad esempio le biblioteche) a intraprendere azioni puntuali e regolari di promozione della lettura presso pubblici di lettori in difficoltà. D'altro canto, i dispositivi pedagogici di aiuto e sostegno agli allievi in difficoltà devono essere rafforzati. Questo compito spetta ai cantoni, in particolare ai loro dipartimenti dell'istruzione. Una particolare attenzione all'emergenza dell'illetterismo nel nostro paese deve essere presa in considerazione nella formazione iniziale e continua degli insegnanti delle scuole pubbliche.

- **Incitamento alla realizzazione di ricerche qualitative sull'illetterismo**

Ogni azione di sensibilizzazione, di prevenzione e di formazione deve potersi appoggiare alla ricerca scientifica, in particolare quella di tipo qualitativo, su scala nazionale e locale, al fine di permettere una migliore comprensione del fenomeno dell'illetterismo. Un compito particolarmente indirizzato ai centri e uffici cantonali di ricerca pedagogica e alle facoltà universitarie interessate. La Confederazione deve altresì lanciare programmi nazionali di ricerca in questa direzione.

Un vasto programma, ma al tempo stesso un insieme di indicatori della volontà politica di affrontare l'illetterismo, non solo... per modo di dire!

# Arcipelago. Un esempio di didattica progettuale interdisciplinare

di Daniele Christen

Si provi a immaginare un'isola, con la sua geografia e con i suoi abitanti, con la sua cultura e la sua società, e ci si dia poi il compito di realizzarne una rappresentazione in tutti i suoi aspetti più significativi. Il compito, appassionante come pochi, ci condurrà a concepire le piante e gli animali che la popolano, a disegnarne le caratteristiche topografiche, a descriverne la popolazione e a inventare i miti delle sue origini e le leggende che vi si narcano; a definirne l'organizzazione economica e sociale, a enunciare le leggi che si è data, a esplorarne la particolarissima lingua e i segni che utilizza, e persino a costruire dei finti reperti archeologici che testimoniano della sua storia e a comporre l'inno nazionale che ne celebra le virtù. E se le isole sono tre, con tre diverse civiltà, allora avremo l'*Arcipelago*.

È questo il progetto che ha occupato per alcuni mesi dello scorso anno scolastico tre prime classi della scuola media di Massagno, guidate dai loro insegnanti di italiano (Angela Luraschi, Mariella Fusi e Andrea Pizzardi) e a cui hanno partecipato anche i docenti di storia, di geografia, di scienze naturali, di educazione visiva, di tecnica dell'abbigliamento e di musica. Le due caratteristiche che rendono particolarmente interessante questa attività sono il suo carattere progettuale e la collaborazione interdisciplinare che ha innescato. Vale la pena spendere due parole su questi due aspetti prima di procedere con una descrizione più particolareggiata, nella speranza che altri insegnanti possano ad esso ispirarsi e proporre ai loro allievi qualcosa di analogo.

L'insegnamento impostato attorno a un progetto (la cosiddetta «pedagogia per progetti») tenta di conciliare due esigenze che spesso sono in contraddizione: «una di razionalità, che impone di considerare il rigore didattico e la progressione degli apprendimenti, l'altra di finalizzazione, che porta a privilegiare le attività operative e a coniugare gli apprendimenti con le pratiche sociali». Esso lega i contenuti dell'apprendimento a una situazione problematica, strutturandola e mostrandone immediatamente le possibilità di applicazione pratica; stimola così la motivazione, favorisce gli apprendimenti spontanei (non

direttamente trasmessi dall'insegnante) e la cooperazione tra allievi nella risoluzione di problemi. In un'attività progettuale gli allievi sono inoltre tipicamente partecipi della pianificazione e sono così sollecitati a una maggiore attenzione verso quanto imparano e producono, anche attraverso la discussione e l'autovalutazione. Inoltre, presentando soprattutto delle situazioni complesse, questo genere di attività comporta una visione della materia in cui le sue diverse componenti sono spesso attivate contemporaneamente, e dunque non sottoposte all'atomizzazione tipica della pedagogia per obiettivi. Ciò comporta sicuramente delle difficoltà in più per l'insegnante, soprattutto sul piano dell'organizzazione. Non solo gli è necessario pianificare il percorso con molto rigore, ma spesso emergono problemi non previsti all'inizio che gli richiedono particolare flessibilità e la continua disponibilità ad adeguare i suoi interventi ai bisogni degli allievi, fornendo al momento opportuno le conoscenze che un certo compito richiede. Ma il vantaggio, sul piano degli apprendimenti effettivi, è tanto grande da giustificare senz'altro questo sforzo.

Il carattere interdisciplinare della didattica per progetti viene quasi da sé. Un compito complesso non solo sollecita gli ambiti più diversi di una medesima materia, ma spesso la travalica e domanda competenze che sono trattate in altre discipline. Se c'è la disponibilità dei rispettivi docenti, il progetto diventa un luogo ideale per il transfer delle conoscenze e dei saper fare. L'interazione dei più diversi campi del sapere può essere direttamente sperimentata per questa via, donde può farsi strada, nella testa degli allievi, l'idea che le diverse materie scolastiche non sono che prospettive diverse secondo cui si osserva e si descrive una medesima realtà. In che modo tutto ciò si è attualizzato nel progetto *Arcipelago*. Tre città immaginarie della scuola media di Massagno? L'idea, come detto, è nata nell'ambito della materia italiana, i cui principali contenuti possono essere facilmente tradotti in questo progetto. Il testo narrativo, in particolare la leggenda e il mito, hanno potuto essere affrontati sia sul fronte della rice-

zione sia su quello della produzione: si trattava dapprima di imparare a conoscere i principali ingredienti e la struttura di questo genere per poi cimentarsi nell'invenzione di un mito che narrasse l'origine del popolo dell'isola. La lettura – attenta alla loro architettura e al loro linguaggio, in particolare al lessico – di testi espositivi attinenti alle scienze naturali è servita a fornire dei modelli testuali agli allievi che si sono poi occupati di descrivere la flora e la fauna dell'isola, producendo degli esempi gustosi e insieme rigorosi di botanica fantastica e di bestiari immaginari. L'analisi di alcuni testi di tipo tecnico ha permesso di realizzare una descrizione plausibile degli impianti industriali; e il lavoro su testi storiografici e documenti storici è servito da base per i piccoli studiosi per inventare una plausibile storia dell'isola e per crearne le fittizie testimonianze documentarie. Il testo regolativo, in particolare legislativo, è stato preso ad esempio da chi si è dedicato a formulare la carta costituzionale dell'isola, imitandone la sintassi e impiegandone il vocabolario specifico. Ma anche la poesia e la musica hanno trovato il loro spazio, perché ognuna delle tre isole ha il suo inno nazionale, composto dagli allievi e poi musicato e cantato (con tanto di registrazione) sotto la guida del docente di educazione musicale. L'invenzione del codice scritto della immaginaria popolazione dell'isola ha permesso di dare concretezza ad alcuni contenuti della riflessione sulla lingua. La preparazione dei testi che presentano i diversi aspetti dell'isola è passata attraverso successive fasi redazionali, guidate dagli interventi correttivi dell'insegnante di italiano, traducendosi così in un efficace esercizio di scrittura.

L'attività, se proposta ad allievi più grandi, potrebbe essere avviata a partire da una riflessione sul significato assunto da alcune delle più celebri città o isole immaginarie della filosofia e della letteratura, utopie di mondi perfetti o caricature satiriche del nostro o ancora metafore del mondo-labirinto: dalla Città del Sole di Campanella alle Notizie da nessun luogo di William Morris, dalle terre raccontate da Marco Polo, alle isole paradossali di Gulliver, fino a qualcuna delle Città





invisibili di Italo Calvino. Così impostato, il lavoro degli allievi potrebbe guadagnare in coerenza, arricchendosi di nuove valenze.

Il docente di italiano che insegna storia nella medesima classe ha potuto affrontare il discorso sulle fonti documentarie e sulle testimonianze archeologiche invitando successivamente gli allievi a creare essi stessi dei finti reperti che dessero notizia delle civiltà passate della loro isola. Alcuni di questi oggetti sono stati realizzati con il docente di educazione visiva.

Disegnando la pianta della città si è tenuto conto dei modelli di organizzazione urbana storicamente attestati, e del loro sviluppo tipico. Ma ne ha guadagnato anche l'attenzione complessiva degli allievi verso gli aspetti storicamente rilevanti di una civiltà, un'attenzione che tornerà a manifestarsi anche nello studio successivo di questa materia.

L'insegnante di geografia è stata coinvolta (per la durata di tre lezioni) nella preparazione delle carte topografiche dell'isola, esercitando così le tecniche

volte alla rappresentazione della morfologia del territorio, delle sue risorse e delle sue caratteristiche legate alla presenza umana (di un'isola è stato realizzato anche il plastico). Le scienze naturali sono state coinvolte, oltre che nella descrizione formalmente corretta di animali e vegetali (anche questi con caratteristiche fantastiche che possono prendere ispirazione dal *Manuale di zoologia fantastica* di J. L. Borges), nell'ideazione del particolare impianto che fornisce l'energia alle tre isole. Nelle ore di educazione visiva è stata realizzata anche gran parte dei disegni di piante e di animali che illustrano i «trattati» di biologia degli isolani, e l'insegnante di tecnica dell'abbigliamento ha condotto gli allievi a realizzare con la stoffa le curiose creature che razzolano su quelle terre della fantasia.

Il progetto è approdato a una piccola mostra, di fronte alla quale qualunque visitatore ha potuto apprezzare tanto la fantasia e la creatività degli allievi, quanto la loro applicazione e la loro padronanza dei temi che hanno affrontato. Per chi si occupa di didattica, invece, la mostra ha costituito il felice approdo (certamente importante sul piano della motivazione che ha generato) di un'attività che interessa soprattutto per il percorso che l'ha





## Note

\* Ph. Meirieu, *Enseigner: scénario pour un métier nouveau*, 1990, cit. in I. Bordallo e J.-P. Genestet, *Didattica per progetti*, Firenze, La Nuova Italia. Questo libro esamina e illustra in maniera chiara gli aspetti metodologici della pedagogia per progetti, ed è pertanto un utile testo di riferimento per chi desideri saperne di più.

preceduta e per le opportunità di apprendimento che ha creato – che ripagano ampiamente l'impegno considerevole degli insegnanti che l'hanno gestito –, e perché dimostra che una didattica progettuale è praticabile anche con allievi di prima media, e che è possibile far dialogare delle materie considerate solitamente tra loro troppo lontane.



# La natura nella rete

di Michelantonio Lo Russo

Lezione frontale, libri di testo, supporti multimediali - internet in particolare - e uscita sul campo. Sono questi i capisaldi metodologici attorno ai quali ruotano le proposte d'educazione ambientale elaborate dal WWF Svizzera. Proposte che fanno riferimento in modo aperto agli strumenti tecnici più moderni per educare a preservare qualcosa di antico, antichissimo e pur sempre contemporaneo: la natura. E preservare l'antico con il moderno non è un'utopia bensì la sola strada percorribile. Da qui l'irrinunciabile utilizzo di internet nelle proposte educative del WWF.

Certo, all'inizio l'uso della rete per imparare a conoscere ed amare le bellezze del nostro pianeta poteva sembrare un azzardo, una scommessa. Ma la scommessa, almeno a giudicare dai risultati, è stata vinta, e largamente. Nella storia di questo successo, una speciale menzione di merito spetta agli insegnanti che hanno «imparato» ad amare internet.

«Incantati dalla rete» e «spaventati dalla rete». Con questi due giudizi si potevano riassumere i sentimenti che, fino a non molto tempo fa, il web provocava rispettivamente negli allievi e negli insegnanti. Le cose stanno cambiando. Questo perché il grande sforzo d'adattamento, direi anzi d'educazione alla rete, compiuto in questi anni dalla classe docente è stato grande. Uno sforzo che è andato di pari passo con il miglioramento della dotazione infrastrutturale degli edifici scolastici. I docenti, in altre parole, hanno capito che internet, pur con tutte le misure precauzionali del caso, non offre una proposta didattica alternativa al libro di testo oppure alla lezione frontale o addirittura alla verifica, orale o scritta che sia. Non è quella la sua natura. Semplicemente, «la rete delle reti» è un'opzione, una potentissima opzione che va ad integrare - e mai a sostituire - l'insegnamento classicamente inteso.

## il contesto

Come gli insegnanti, anche il WWF ha compiuto uno sforzo d'adattamento al nuovo. Proprio per questo, oggi, le proposte educative sono modellate secondo l'utilizzo dei diversi strumenti didattici citati. Non agire al passo coi tempi vorrebbe dire, semplicemente, perdere tempo e, certo, anche un po' di appeal. E l'educazione ambientale di tempo ne ha poco, pochissimo. Con gli attuali ritmi di sviluppo e di distribuzione delle risorse, il mondo sarà al collasso tra 50 anni. A dirlo, il rapporto Living Planet 2002 del WWF. Collasso, qui, non vuol certo dire «fine del mondo» come molti hanno erroneamente e spesso volutamente inteso, bensì, piuttosto, «banca rotta». E chi vuole un mondo in banca rotta per i propri figli?

Fintanto che non ci è dato un altro pianeta sul quale vivere, l'educazione ambientale avrà il compito di far capire e apprezzare i tesori della Terra e, certo, disegnare gli scenari di un pianeta e di una vita senza questi tesori. Alle allieve e agli allievi, poi, la scelta del modo di vita che ritengono più opportuno.

Per arrivare a questi fini, più risorse didattiche si riescono a combinare tra loro, meglio è. Lo sviluppo di internet, in altre parole, deve andare di pari passo - solo per fare un esempio - con un'uscita sul campo, che sappia presentare l'oggetto di studio da un'altra prospettiva, maggiormente sensoriale, per così dire.

Proprio per questo l'utilizzo di internet a scuola deve essere ulteriormente potenziato. Anche in Svizzera. Se n'è accorto anche il Consiglio federale che, nella sua seduta del 29 maggio 2002, ha detto sì all'ordinanza sulla promozione dell'utilizzazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nelle scuole, decretandone la messa in vigore il 1 agosto 2002 contemporaneamente alla legge federale. È questo il progetto denominato «Scuola in rete», concepito come partenariato tra l'economia privata e pubblica, e che ha l'ambizioso scopo di colmare il gap pedagogico-didattico in quest'ambito.

Difatti, la Svizzera si trova in una situazione paradossale. Tra i paesi OCSE è quello che ha la più alta spesa pro-capite nel settore delle TIC. Ma le ricadute di questa spesa si rispecchiano soprattutto nel settore domestico e in generale in quello economico. Per quanto attiene invece all'utilizzo delle tecnologie informatiche nelle scuole e segnatamente del PC, la Svizzera è superata da paesi come Danimarca, Finlandia, Svezia, Usa. Un rapporto dell'Ufficio federale di statistica (UFS) e relativo al 2000 traduceva la situazione con delle cifre: tra i 15enni, il 63% utilizza il computer a casa e solo il 21% a scuola. Si può far meglio? Si deve. Ma, e questo è l'essenziale, senza dover rinunciare agli altri approcci didattici. Certo, la combinazione può sembrare foriera di caos. Spesso il fattore tempo viene utilizzato come alibi. Vero, i rischi sono effettivi. Ma tutti questi ostacoli sono superabili con una programmazione intelligente, cioè dinamica e flessibile, che abbia costantemente i criteri qualitativi come linea guida. Naturalmente, anche una cosa del genere costa un po' di fatica.

## La scuola nel bosco

Il 4 giugno 2002 tre classi svizzere sono state ricevute a Palazzo Federale dal Consigliere federale Pascal Couchepin, allora responsabile del dicastero economico. Un atto simbolico, ufficiale, che rappresentava una sorta di traguardo intermedio de «Il bosco trionfa!», la campagna scolastica del WWF dedicata appunto al bosco. Una campagna dai toni altamente innovativi, capace di coniugare strumenti didattici diversi come il libro di testo, internet e la ricerca sul campo.



Dopo la lezione del docente, magari facendo uso dell'apposita documentazione elaborata dal WWF e nell'ambito dell'azione denominata «Check your Forest!», le allieve e gli allievi erano invitati a «tastare il polso» al proprio tratto di bosco preferito, di norma quello situato in prossimità dell'edificio scolastico. Il bosco veniva esaminato facendo uso di un apposito test corredato da linee guide, elaborato anch'esso dal WWF. Il fine era quello di osservare, valutare e infine attribuire un punteggio al proprio bosco, punteggio che consentiva – e consente – di saggiare lo stato di salute del piccolo «polmone verde» in base ai principi di sostenibilità del Forest Stewardship Council (FSC), vale a dire il marchio internazionale che designa il legno amico della foresta. Ebbene, le classi o anche i gruppi di giovani che hanno aderito sono stati tantissimi, anche nella Svizzera italiana.

Per farsi un'idea, basta consultare la galleria del sito [www.woodworld.ch](http://www.woodworld.ch), che ospita la scheda con punteggio del bosco esaminato oltre alle fotografie dei partecipanti. Sì, perché l'esame del bosco non finiva con l'attribuzione del punteggio, bensì con l'invio al WWF dei dati e della foto, se disponibile naturalmente. Sul sito, poi, oltre alla galleria, erano e sono presenti tantissime notizie sul legno e sui suoi derivati, giochi e quiz interattivi e così via. Insomma, un approccio ludico al bosco. Ne è valsa la pena? Sì, poiché dal lancio della campagna, cioè dal settembre 2000, le ragazze e i ragazzi – di tutte le regioni linguistiche – che hanno visitato il sito sono stati diverse migliaia. Il sito è e rimarrà attivo, e non solo come memoria, perché la campagna «il bosco trionfa!» continua.

### Le alpi tra acqua e fantasia

Un discorso analogo vale per la campagna internazionale «Kids for the alps». Anche qui, materiale didattico tradizionale elaborato dal WWF e relativo sito internet hanno giocato un ruolo fondamentale. Questa campagna esortava i ragazzi dei paesi alpini a dare forma al proprio ambiente attraverso dei disegni e dei desideri riguardanti la propria idea di Alpi. Ebbene, i vari uffici del WWF sono stati letteralmente inondati da fogli colorati pieni di fantasia e desideri concreti. Il materiale è consultabile sul relativo sito: [www.kids-for-the-alps.net](http://www.kids-for-the-alps.net). Anche in questo caso, i partecipanti della Svizzera italiana non sono mancati.

Il sito rimane attivo, anche perché ospita la seconda fase della campagna, denominata «My water and me». Una campagna rivolta anch'essa ai bambini dei paesi di tutto l'arco alpino e che è dedicata all'acqua. Non poteva essere altrimenti, visto che l'anno in corso è l'anno internazionale delle acque dolci. A disposizione dei docenti, per introdurre oppure approfondire il tema, delle unità didattiche su qualità, consumo diretto e indiretto, produzione d'energia e impatto ambientale. Materiale ordinabile via posta oppure, e questa è una novità, scaricabile direttamente dal sito (formato Pdf). Sempre sul sito, poi, si trova un fantastico test interattivo doppio, nel senso che contempla e quantifica sia il consumo d'acqua a scuola sia a casa. Inoltre, per l'uscita sul campo, sempre dal sito è scaricabile un test, con relative misure d'accompagnamento, che misura la qualità del corso d'acqua prescelto dai ragazzi.

I risultati dei vari test, insieme con le foto dei partecipanti, vengono spediti al WWF e pubblicati nella galleria del sito. E questo in tutti i paesi interessati (cioè Svizzera, Francia, Italia, Germania, Austria, Liechtenstein, Principato di Monaco, Slovenia). Alla fine verrà creata una grande carta geografica dei corsi d'acqua europei e del loro stato di salute.

E non è ancora tutto. Nel mese di giugno è previsto un vertice dei bambini ad Innsbruck, in Austria, riservato a coloro che hanno preso parte alla campagna. Un'occasione unica per incontrare coetanei di altri paesi e per far conoscere al pubblico e alle autorità politiche i risultati della campagna, oltre ai sugge-

rimenti. A rappresentare la Svizzera italiana, dei ragazzi di Poschiavo.

Lo scopo di tutta la campagna è semplice: la presa di coscienza dell'importanza che l'acqua, il cosiddetto «oro blu», riveste per l'uomo e per la vita in generale e, di riflesso, l'educazione ad un uso più equilibrato della preziosissima risorsa.

### La foresta vergine a casa propria

Un ulteriore esempio di campagna scolastica interattiva attuale è fornita da «Scuola amica della foresta», campagna condotta insieme da WWF e da Greenpeace. Lo scopo, in questo caso, è porre un freno allo scempio che le foreste, soprattutto le cosiddette primarie o vergini, subiscono ogni giorno al ritmo di un campo da calcio ogni due secondi! Scopo raggiungibile anche attraverso l'impegno che parte da casa nostra. Meglio: dalla scuola. Come? Convincendo la direzione della scuola, o gli organi deputati, a rifornirsi di materiale «amico della foresta», ovvero soprattutto carta riciclata e materiale o oggetti in legno dotati del marchio FSC. Una cosa che non comporta affatto rinunce dolorose, tutt'altro. La carta riciclata, ad esempio, è oramai perfettamente equiparata a quella «normale» per costi, resa, odore e perfino colore! Cosa analoga vale anche per il legno FSC. L'unica differenza sta nella volontà o meno di utilizzare le proprie risorse in modo sostenibile – cioè intelligente – o meno. Le scuole che partecipano sono insignite di una targa d'onore.

Ovviamente, anche per questa campagna non poteva certo mancare il relativo sito, che difatti esiste: [www.scuolaamicadellaforesta.ch](http://www.scuolaamicadellaforesta.ch), dove sono consultabili e scaricabili gratuitamente tutte le informazioni.

Insomma, l'irresistibile fascino dell'educazione ambientale si rispecchia nella combinazione dei metodi tradizionali antichi e moderni. Poiché il fine è sempre lo stesso: salvare il salvabile del pianeta Terra. E, come detto, un altro pianeta sul quale vivere non l'abbiamo. Non ancora, perlomeno.

# Comunicati, informazioni e cronaca

## Calendario scolastico 2003/2004

Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport in merito al calendario dell'anno scolastico 2003/2004.

1. In tutte le scuole le lezioni cominciano lunedì 1. settembre 2003, con l'eccezione di cui al par. 4.

2. Le vacanze scolastiche sono così stabilite:

2.1 vacanze autunnali: dal 25 ottobre al 2 novembre 2003

2.2 vacanze di Natale: dal 20 dicembre 2003 al 6 gennaio 2004

2.3 vacanze di Carnevale: dal 21 febbraio al 29 febbraio 2004

2.4 vacanze di Pasqua: dal 9 aprile al 18 aprile 2004

compresi i giorni iniziali e terminali indicati.

3. In tutte le scuole le lezioni terminano venerdì 18 giugno 2004, con l'eccezione di cui al par. 4.

4. Sono riservate le disposizioni concernenti le scuole professionali. In particolare, le lezioni di attività pratiche nelle scuole d'arti e mestieri e d'arte applicata terminano alla fine del mese di giugno secondo le direttive della Divisione della formazione professionale.

5. Gli esami finali delle scuole postobbligatorie avranno luogo, di regola, a partire dal 21 giugno 2004.

6. Ai docenti di ogni ordine e grado di scuola può essere richiesta la presenza in sede due settimane prima dell'inizio dell'anno scolastico e due settimane dopo la fine.

## Pro Patria promuove lo scambio di giovani in Svizzera

La Fondazione svizzera Pro Patria promuove gli scambi di giovani tramite un fondo di CHF 650'000.- specialmente creato a questo scopo dal suo Consiglio di fondazione. Grazie al

cosiddetto "Bonus di scambio Pro Patria" nei prossimi cinque anni potranno venire sussidiati dai 300 ai 400 progetti di scambio di alta qualità. I mezzi finanziari provengono dai ricavi della vendita dei francobolli Pro Patria e dei distintivi del 1° agosto. L'offerta è destinata alle scuole elementari e alle scuole medie.

Scuole e comuni che s'impegnano nelle collette di Pro Patria vengono considerati come prioritari purché rispondano alle condizioni di partecipazione.

Il consiglio di Fondazione ha incaricato il centro "ch Scambio di Giovani", con sede a Soletta, di esaminare le richieste di sussidio. La giuria specializzata istituita a questo scopo ha selezionato 28 progetti in occasione della sua prima seduta del 9 aprile 2003. Le somme attribuite alle singole scuole vanno dai 500.- ai 4'000.- franchi.

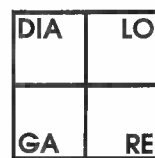
Lo scopo del "Bonus di scambio Pro Patria" è di contribuire all'approfondimento delle conoscenze sulla Svizzera e della reciproca comprensione tra giovani di diverse regioni e lingue del nostro paese.

La promozione degli scambi di giovani tra i cantoni è sempre stata al centro delle preoccupazioni di Pro Patria. Infatti, sin dalla sua creazione, Pro Patria ha sostenuto, sia idealmente sia materialmente, il centro "ch Scambio di giovani" della "Fondazione ch per la collaborazione confederale".

Il dossier d'iscrizione è disponibile presso ch Scambio di Giovani, Poststrasse 10, C.p. 358, CH - 4502 Soletta, tel.: 032 625 26 80, www.echanges.ch

## Premio Dialogare 2004

L'associazione Dialogare, allo scopo di promuovere il proprio sito ([www.dialogare.ch](http://www.dialogare.ch), che per altro sta già godendo del favore di un largo pubblico), ha bandito un nuovo concorso (per un racconto o un saggio) continuando così l'iniziativa che l'anno scorso ha riscontrato un grande successo.



## Straniera tu, straniero io

Da una società, sempre più multietnica e culturale, emerge ormai in termini urgenti il problema dell'accoglienza e della convivenza. Come lo affronti e come lo vivi?

Sei libera/libero di proporre la tua esperienza nella forma che preferisci: una riflessione sulla società o un racconto.

Il testo, in lingua italiana, inedito e della lunghezza massima di 3 cartelle (10'000 caratteri, inclusi gli spazi) è da inviare entro il 15 dicembre 2003 all'Associazione Dialogare, Via Foletti 23, 6900 Massagno, e-mail: [segretariato@dialogare.ch](mailto:segretariato@dialogare.ch)

Premio unico Fr. 1'000.-

Premiazione: 8 marzo 2004

I testi saranno ricevuti e raccolti dalla segreteria di Dialogare (possono essere spediti anche tramite posta elettronica); verranno poi consegnati in maniera anonima alla giuria così composta: Carla Agustoni, Alma Bacciarini, Luciana Caglio, Franca Tiberto, Luciana Tufani, Osvalda Varini.



## L'attualità su ICT e formazione +

Newsletter mensile con notizie e informazioni su [www.educa.ch/newsletter-i](http://www.educa.ch/newsletter-i)

Il Server svizzero per l'educazione - il portale dell'educazione [educa.ch](http://educa.ch)

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

## Babylonia 1/2003

### I giochi didattici nell'insegnamento delle lingue straniere

Friedrich Schiller ebbe a dire che l'uomo diventa veramente se stesso quando gioca. Ecco dunque una buona ragione per introdurre il gioco, quello a carattere didattico, nell'insegnamento delle lingue, per renderlo più autentico e anche più creativo e duttile. Il gioco nella scuola ha una lunga tradizione che si rinnova continuamente, non da ultimo a causa dell'evoluzione dei giochi stessi grazie alle tecnologie moderne. Babylonia dedica il suo nuovo numero (1/2003) proprio ai giochi per rilanciare questa arricchente risorsa didattica fra gli insegnanti. Grazie alla coordinazione di Dorothea Lévy-Hillerich, da molti anni occupata in questo campo, accanto a contributi di riflessione, fra cui spicca quello di Michael König, uno dei principali esperti di giochi didattici nelle L2, vengono proposte numerose esperienze, materiali vari e un inserto dedicato alla scoperta ludica dell'Europa attraverso il denaro. Un numero che non mancherà di soddisfare le esigenze dei lettori non solo per la parte didattica, ma anche per gli altri contributi (vale la pena ricordare l'articolo inerente al dibattito sulle teorie dell'apprendimento linguistico e quello riguardante l'attualità delle lingue in Svizzera con particolare riferimento alla nuova legge federale in materia). Parte degli articoli e le sintesi sono disponibili sul sito: [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch). Il numero è ottenibile al prezzo di Fr. 16.- (+ spese postali) presso: Babylonia, Palazzo Lanzi, Via Cantonale, 6594 Contone  
Tel. 0041/91/8401143;  
Fax: 0041/91/8401144;  
e-mail: [babylonia@idea-ti.ch](mailto:babylonia@idea-ti.ch)

## Ticino, sorgente da scoprire: otto itinerari guidati

In occasione del Bicentenario del Canton Ticino e dell'anno internazionale dell'Acqua, sono stati ideati e preparati da Eros Verdi, docente presso la SPAI, in collaborazione con la Redazione per il Ticino della rivista bancaria Panorama delle Banche Raiffeisen, otto itinerari guidati.

Si tratta di una serie di otto articoli (uno per Distretto), che verranno mensilmente pubblicati sulla rivista Panorama e che tratteranno la tematica dell'Acqua sotto vari aspetti. Ad ogni articolo verrà abbinata un'uscita accompagnata nei luoghi presentati sulle pagine della rivista.

Il progetto è mirato all'informazione corretta di un pubblico di adulti e di bambini. L'acqua sarà dunque il tema di base che verrà affrontato nei suoi svariati e originali impieghi: il suo recupero in cantiere, l'acqua in meteorologia, in agricoltura, l'acqua tra il sacro e il profano, l'acqua quale meraviglia della natura, le acque termali e rimedi curativi, l'acqua tra pesca e divertimento.

Si è iniziato nel mese di aprile con una proposta in Leventina, alla scoperta delle modalità per una corretta gestione nel recupero delle acque provenienti dal cantiere Altransit di Pollegio - Bodio. Un'occasione per visitare il nuovissimo INFOCENTRO che con le sue innumerevoli e affascinanti applicazioni mediatiche mostra al visitatore ogni aspetto di questo grande cantiere. Per il mese di maggio si è proseguito con una proposta nel Locarnese. Il tema trattato era quello riguardante il percorso che l'acqua compie da quando viene captata alla sorgente e fino a dopo la depurazione. Si è anche colta l'occasione per veleggiare sul lago Verbano con il Tanimara, un magnifico veliero di oltre 20 metri di lunghezza. Si approfitterà della bella stagione estiva per l'organizzazione della terza proposta di visita, dal tema «l'acqua in meteorologia». Per l'occasione si per-

correranno i bei sentieri che salgono attraverso il Bosco Sacro di Brissago fino e oltre la Capanna «al Legn», in direzione della cima del Ghidone, da dove si può ammirare, tempo permettendo, il bellissimo paesaggio costituito a Nord dalla catena alpina e a Sud da tutto il territorio del Sottoceneri, fino alle porte della metropoli lombarda. Per il mese di luglio e agosto ci si sposterà in valle di Blenio, alla riscoperta dei magnifici percorsi pedestri e visitando la sorgente, tuttora in funzione, presso le terme di Acquarossa.

Le proposte d'uscita continueranno fino alla fine dell'anno in corso.

Per conoscere meglio la guida è possibile consultare il sito [www.everdi.ch](http://www.everdi.ch); chi desiderasse ricevere la locandina di presentazione degli otto itinerari può scrivere a Eros Verdi, Via Roveredo 14, 6600 Locarno, tel/fax 091 751 44 14, e-mail: [everdi@bluewin.ch](mailto:everdi@bluewin.ch).

## Festival internazionale del film di Locarno

Tessere a prezzo ridotto per docenti attivi nelle scuole ticinesi.

Il Festival internazionale del Film di Locarno, in collaborazione con il DECS per il tramite del Centro didattico cantonale, offre anche quest'anno la possibilità ai docenti ticinesi di acquistare la tessera per il libero accesso a tutte le proiezioni al prezzo ridotto di 150.- Fr. Gli interessati possono richiedere l'apposito formulario al CDC, V.le. S. Francini 32 6500 Bellinzona (091 814 34 77), oppure scaricarlo direttamente da Internet sul sito della Divisione scuola del DECS, all'indirizzo: [www.scuola-decs.ti.ch](http://www.scuola-decs.ti.ch)/...

I questionari debitamente compilati e con gli allegati richiesti dovranno pervenire al Centro didattico di Bellinzona entro il 30 giugno 2003.

L'offerta è riservata esclusivamente ai docenti attivi nelle scuole ticinesi.

Quest'anno le tessere prenotate, pagate anticipatamente, saranno da ritirare non più a Locarno ma direttamente al CDC di Bellinzona.

#### Redazione:

Diego Erba – direttore responsabile,  
Maria Luisa Delcò, Cristiana Lavio,  
Paola Mäusli-Pellegatta,  
Giorgio Merzaghi, Luca Pedrini,  
Viviana Ravasi, Renato Vago,  
Kathya Tamagni Bernasconi.

#### Segreteria e pubblicità:

Paola Mäusli-Pellegatta  
Dipartimento dell'educazione,  
della cultura e dello sport,  
Divisione della scuola, 6501 Bellinzona  
tel. 091 814 34 65/55, fax 091 814 44 92  
e-mail [decs-ds@ti.ch](mailto:decs-ds@ti.ch)

#### Concetto grafico:

Variante SA, Bellinzona  
[www.variante.ch](http://www.variante.ch)

#### Stampa e impaginazione:

Salvioni arti grafiche  
Bellinzona  
[www.salvioni.ch](http://www.salvioni.ch)

Esce 6 volte all'anno

#### Tasse:

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