

SCUOLA TICINESE

Verso una scuola che apprende, di *Emanuele Berger*
Con riferimento al convegno svoltosi di recente a Locarno, si propongono alcune riflessioni sul modello di organizzazione della scuola incentrato sul concetto di «apprendimento organizzativo».

L'Anno europeo delle lingue (I parte), di *Christoph Flügel*

Nell'anno che il Consiglio d'Europa e l'Unione europea dedicano alle lingue (2001), ci si sofferma sugli obiettivi perseguiti per accrescere la sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo e sulle iniziative in atto, in Europa e in Ticino, per la promozione delle lingue.

L'italiano formale e la «zona alta» della variazione linguistica, di *Bruno Moretti, Emese Gulacsi Maz-zucchelli, Franca Taddei Gheiler*

Considerazioni sociolinguistiche sulla lingua italiana utilizzata in situazioni formali o ufficiali, dove il ruolo del parlante è prioritario rispetto alla caratteristica individuale della persona.

Francese alla scuola elementare, di *Giancarlo Bernasconi*

Si ripercorrono le principali tappe dell'insegnamento del francese nella scuola elementare, dagli anni Settanta al sondaggio effettuato nel 1995 presso allievi, docenti e genitori. Proposte e accorgimenti per rendere più efficace l'insegnamento del francese nel settore primario.

Obiettivi e significato dell'insegnamento della civica

Quale posto occupa l'insegnamento della civica nelle scuole ticinesi e della Confederazione? A quali obiettivi esso deve poter mirare? Alcune riflessioni sull'insegnamento riservato ad una «materia» che non possiede una sua dotazione oraria ma che s'inserisce nei programmi di altre discipline.

Un'esperienza di doposcuola: necessità per le famiglie e opportunità per la scuola, di *Eleonora Traversi e Tiziano Zanetti*

Come organizzare un doposcuola? L'esempio di quanto è stato realizzato negli ul-

timi anni in una sede delle Scuole comunali di Bellinzona.

Sono anch'io un Mini prof!, di *Franco Lazzarotto*

Fra le iniziative in atto nella Scuola media di Biasca nell'ambito del PEI, merita un'attenzione quella del «Tutoring»: in momenti extrascolastici e sotto la sorveglianza di docenti, alcuni allievi volontari, detti «Mini prof», si mettono a disposizione di compagni con difficoltà scolastiche.

Programma Leonardo II

Presentazione di un programma educativo che ha quale scopo quello di offrire borse di studio a giovani che intendono acquisire un'esperienza professionale in un'azienda di un'altra nazione europea.

Apprendisti confinanti (frontalieri), di *Aldo Rusconi*

Dati statistici sul numero di apprendisti frontalieri nel nostro Cantone dal 1990.

Comunicati, informazioni e cronaca

Tony Cragg, Taurus, 1998



Verso una scuola che apprende

Locarno ha ospitato recentemente un convegno intitolato *Verso una scuola che apprende*. Grazie al qualificato contributo dei relatori i partecipanti hanno potuto riflettere sui mezzi necessari per migliorare la scuola, prestando particolare attenzione all'analisi e all'autoanalisi d'istituto.

L'espressione «scuola che apprende» può suscitare degli interrogativi circa il suo significato poiché è molto più abituale pensare all'apprendimento degli allievi che a quello della scuola. In realtà, l'origine di questa formulazione in apparenza familiare è piuttosto lontana dall'universo della scuola e della pedagogia: è infatti dal connubio tra cibernetica e scienze organizzative che nasce l'idea «dell'organizzazione che apprende». In tale ambito, a partire dagli anni '60, si fa strada una certa insoddisfazione nei confronti del rigido modello di produzione e di organizzazione tayloristico e meccanicistico. Nel 1978 viene pubblicato da due studiosi americani, Chris Argyris e Donald Schön, un testo sull'apprendimento organizzativo che riscuote un enorme successo. Gli autori sostengono che i vecchi modelli burocratici imprigionano le organizzazioni in una gabbia di regole e di routine dall'effetto paralizzante e anti-innovativo. Esse non sono in grado di apprendere, imponendo ai propri membri strutture frammentate di pensiero e scoraggiandoli a pensare con la propria testa. L'organizzazione che apprende, al contrario, è in grado di comprendere rapidamente le condizioni ambientali e di valutare criticamente e costantemente le norme operative, assumendo un «atteggiamento mentale aperto e riflessivo che accetti l'errore e l'incertezza come una caratteristica inevitabile per chi opera in ambienti complessi».

Come detto questo approccio ha da subito goduto di grandi consensi ed è stato adottato soprattutto nelle imprese fortemente innovative. Oggi sono molto numerosi i manuali e i testi sull'argomento, anche se molte aziende e istituzioni restano saldamente ancorate ai modelli burocratici tradizionali, magari travestiti da concetti e terminologie in apparenza moderni.

La metafora dell'organizzazione che apprende non poteva comunque lasciare indifferente il mondo della scuola, che sull'apprendimento basa l'insieme delle proprie attività. Essa induce però ad un cambiamento di prospettiva: se tradizionalmente il compito della scuola era – ed è tuttora – quello di «insegnare», o di «far apprendere», la scuola che apprende diventa essa stessa soggetto dell'apprendimento, in quanto organizzazione retta da regole di funzionamento e composta da individui.

Come in altri enti, anche nella scuola l'apprendimento organizzativo avviene attraverso l'analisi dell'esistente e l'ideazione di piani di sviluppo che tocchino sia l'agire collettivo che la formazione personale degli operatori. Non esistono strade predefinite o assolute per favorire questa crescita, ma certamente le numerose esperienze di analisi e autoanalisi d'istituto che da tempo sono in atto nelle scuole di tutta Europa costituiscono delle basi fondamentali per la progettazione di una scuola che apprende. Una recente pubblicazione dell'Ufficio dell'insegnamento medio e dell'Ufficio studi e ricerche, intitolata *Una scuola che si osserva**, come pure il già citato convegno hanno voluto approfondire proprio tali ambiti, in particolare riferendosi ad esperienze e ricerche europee. Il lettore interessato potrà riferirsi al rapporto e agli atti del convegno che verranno pubblicati. In questa sede cercheremo comunque di sintetizzare a grandi linee le caratteristiche principali degli approcci che sembrano più promettenti in ambito scolastico.

Innanzitutto, il processo di «apprendimento della scuola» si situa ad un livello «meso», cioè nell'ambito dell'istituto scolastico. Esso è complementare ad una valutazione «macro», rappresentata ad esempio dagli indicatori internazionali dell'educazione.

In secondo luogo, sia il rapporto che il convegno hanno mostrato come sia proprio la ricerca educativa a proporre dispositivi di analisi e di sviluppo particolarmente adeguati al contesto scolastico. Ciò non implica l'esclusione anche di strumenti di altra prove-

nienza (come i modelli di gestione della qualità usati nel mondo aziendale) che puntualmente, e su dimensioni non pedagogiche, possono offrire dei contributi interessanti.

Inoltre, le proposte considerate tentano di mantenere un equilibrio tra le esigenze di valutazione dei risultati, del «rendere conto», provenienti soprattutto dalle autorità e dall'opinione pubblica, e l'attenzione d'altro canto al miglioramento della scuola, che dà maggiore importanza all'elaborazione di strumenti che possano incidere direttamente sullo sviluppo della stessa.

Un equilibrio che dovrebbe pure rispecchiarsi nel controllo della valutazione, la cui responsabilità andrebbe ripartita tra persone legate agli istituti (docenti, allievi, genitori, ecc.) e organismi di valutazione esterni. Come ha ricordato John MacBeath a Locarno, un sistema scolastico efficace beneficia sia della valutazione esterna che di quella interna, nella misura in cui esse sono complementari.

Le esperienze che si stanno avviando, sia a livello ticinese che nazionale, ci permetteranno di esplorare queste molteplici possibilità, aiutandoci a trovare una delle piste d'azione adatte alla nostra realtà. In ogni caso, l'intero processo dovrebbe contribuire a fare in modo che non siano più solo gli allievi ad apprendere, ma che ogni istituto, e di riflesso l'intero sistema, diventi appunto una «scuola che apprende».

Emanuele Berger

*Berger E., Ghisla G. Gusberti L. & Vanetta F. (2001). *Una scuola che si osserva. Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo dell'istituto scolastico*. Bellinzona: Ufficio insegnamento medio, Ufficio studi e ricerche. È possibile ordinare il rapporto presso l'Ufficio studi e ricerche, oppure prelevarlo da Internet all'URL <http://www.ti.ch/DIC/DS/UffSR/approfondimenti/publicazioni/pub2001.html>, oppure sul sito <http://www.scuoladic.ti.ch>.

Il presente numero di «Scuola Ticinese» è illustrato con opere tratte dal catalogo «Oggi per domani. Cinque artisti contemporanei nella Collezione BSI (Daniel Buren, John Chamberlain, Tony Cragg, Mario Merz, Giulio Paolini)», relativo alla mostra che è aperta presso il Museo cantonale d'Arte fino al 2 settembre 2001.

L'Anno europeo delle lingue

(1 parte)*

Seguendo gli slogans «Le lingue aprono molte porte» e «Le lingue - ricchezza d'Europa», il Consiglio d'Europa e l'Unione europea hanno unito le proprie forze e hanno designato l'anno 2001 quale Anno europeo delle lingue (AEL). Entrambe le due istituzioni sono fermamente impegnate nell'attuare i due principi seguenti:

- L'Europa del futuro, come quella del presente e del passato, sarà un'Europa della *diversità linguistica*.

- Tutte le cittadine e tutti i cittadini in Europa, nel corso della loro vita, devono avere l'*opportunità* di apprendere altre lingue. Tutte e tutti meritano la possibilità di trarre beneficio dei vantaggi culturali ed economici che le conoscenze linguistiche possono apportare. L'apprendimento delle lingue contribuisce inoltre a sviluppare tolleranza e comprensione tra persone di differente estrazione linguistica e culturale.

Sia il Consiglio d'Europa che l'Unione europea promuovono attivamente la diversità linguistica e l'apprendimento delle lingue. Con l'AEL, il Consiglio d'Europa e l'Unione europea s'impegheranno a migliorare la già notevole efficacia del loro operato in questo ambito. L'AEL cade nel

2001, ma i suoi effetti non termineranno con la fine dell'anno solare. Sensibilizzando sempre più persone all'importanza delle lingue, l'AEL getterà le basi per le azioni future delle due istituzioni.

La Svizzera, dal 6 maggio 1963, cioè da ben 38 anni, è membro a pieno titolo del Consiglio d'Europa. Nelle iniziative e attività del Consiglio d'Europa a favore dell'apprendimento/insegnamento delle lingue, la Svizzera è sempre stata molto attiva. In quest'ambito, la Svizzera fra i 43 Stati membri del Consiglio d'Europa è uno dei paesi promotori, un «paese faro», come spesso dicono i rappresentanti del Consiglio d'Europa - un fatto che spesso si dimentica quando si discute sul ruolo della Svizzera in Europa e in particolare nelle istituzioni europee. Ed è questa la ragione per cui, in questa presentazione dell'Anno europeo delle lingue, un accento particolare sarà messo sulle attività del Consiglio d'Europa, della Svizzera e del Ticino.

Il Consiglio d'Europa, con l'AEL, persegue i seguenti obiettivi:

- accrescere la *sensibilizzazione al patrimonio linguistico europeo* e sviluppare un'*apertura alle differenti*

lingue e culture come fonte d'arricchimento reciproco da promuovere e proteggere nelle società europee;

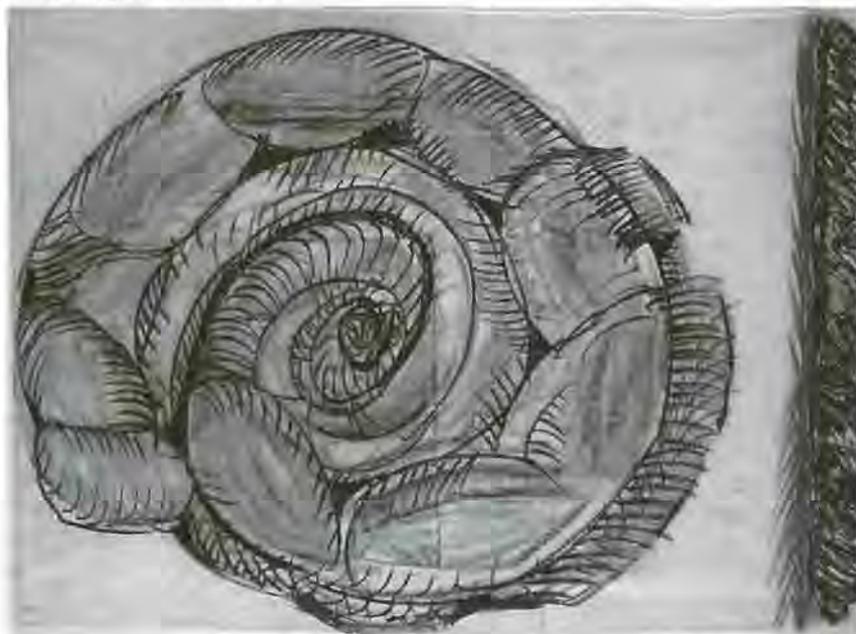
- motivare le cittadine e i cittadini europei a *sviluppare il loro plurilinguismo*, cioè a raggiungere un certo livello di competenza comunicativa in più lingue, comprese quelle meno diffuse e meno insegnate; si tratta di migliorare la comprensione reciproca, una più stretta cooperazione e una partecipazione attiva ai processi democratici in Europa;

- *incoraggiare e favorire l'apprendimento delle lingue nel corso di tutta la vita* per lo sviluppo personale delle cittadine e dei cittadini europei affinché tutte e tutti possano acquisire le competenze linguistiche necessarie per affrontare i cambiamenti culturali, sociali ed economici della società.

L'Anno europeo delle lingue permetterà anche di far conoscere e di diffondere le realizzazioni e le attività del Consiglio d'Europa nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue nonché nell'ambito della politica delle lingue. Due sono gli strumenti di maggiore importanza che sono stati elaborati nel corso del «Projet Langues vivantes» del Consiglio d'Europa e che poi sono stati lanciati ufficialmente alla Conferenza internazionale di Lund (Svezia) del 18-20 febbraio 2001, che ha inaugurato l'Anno europeo delle lingue:

1. Il *Quadro europeo comune di riferimento per le lingue*, uno strumento destinato a tutte le persone e istituzioni che si occupano dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue nonché della valutazione e certificazione delle competenze linguistiche. Il Consiglio d'Europa ha fatto elaborare un sistema europeo trasparente e coerente per descrivere i livelli di competenza linguistica. Il Quadro europeo comune di riferimento presenta questa scala europea a sei livelli (che va dall'uso elementare della lingua: A1 e A2, all'uso indipendente della lingua: B1 e B2 fino all'uso competente della lingua: C1 e C2). Numerosi sono i programmi scolastici, in Svizzera e all'estero, che fanno uso del Quadro europeo comune, così come sono numerosi i certificati e diplomi di lingue che si sono «posizionati» rispetto alla Scala europea comune. Il contributo che ha dato la Svizzera all'elaborazione del Quadro è stato decisivo. Del Quadro europeo comune di riferimento

Mario Merz, Senza titolo, 1987



per le lingue esiste attualmente una versione in francese (presso Didier), in inglese (presso CUP) e in tedesco (presso Goethe-Institut). Il Quadro europeo comune non è quindi prescrittivo (non dice come si devono imparare o insegnare le lingue), ma costituisce una piattaforma europea comune alla quale possono riferirsi tutti gli interessati all'apprendimento o all'insegnamento delle lingue. Pur non essendo prescrittivo, il Quadro europeo comune non è (e non vuol essere) «neutro», inserendosi nella politica linguistica del Consiglio d'Europa che promuove il plurilinguismo come risposta alla diversità delle lingue e culture d'Europa.

2. Il *Portfolio europeo delle lingue (PEL)*, un documento personale che permette a chi impara (o ha imparato) altre lingue, cioè a persone di tutte le età e con ogni tipo d'istruzione, di documentare le proprie competenze linguistiche e le esperienze interculturali più significative. 15 Stati membri del Consiglio d'Europa e quattro organizzazioni non-governative hanno partecipato all'elaborazione e alla sperimentazione di differenti modelli di Portfolio. Ora esistono modelli per allievi della scuola elementare, modelli per allievi della scuola media e modelli per allievi delle scuole postobbligatorie, per studenti delle università e per adulti. La Svizzera, una delle promotrici dell'operazione Portfolio europeo delle lingue, ha elaborato un modello di PEL per giovani (dai 15 anni) e per adulti. La Svizzera ha lanciato il PEL sul piano nazionale con una conferenza stampa il 1° marzo 2001 (cfr. Scuola Ticinese no. 230 (1999), pagg. 4-5 e no. 241 (2001), pagg. 16/17). In Svizzera, nell'ambito del PEL, è stato il Canton Ticino a giocare un ruolo importante. Non a caso, nel 1998, il primo seminario del Consiglio d'Europa sul PEL si è svolto sul Monte Verità ad Ascona, non a caso il Canton Ticino si è assunto l'impegno della prima edizione del PEL svizzero che poi è stata pubblicata in Ticino e non a caso è stato il Canton Ticino il primo cantone svizzero che ha voluto introdurre il PEL in un intero settore scolastico. Infatti, dall'anno scolastico 2001/2002 il PEL sarà diffuso in tutte le scuole professionali del Cantone.

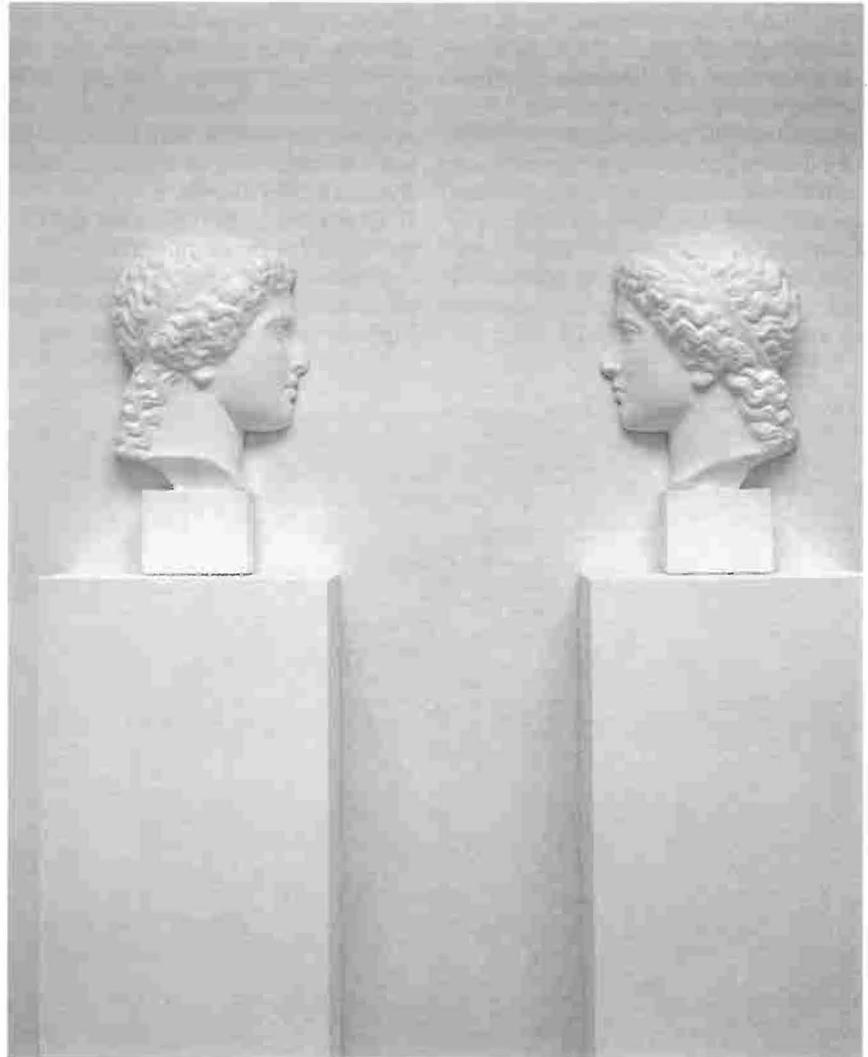
3. L'AEL permette al Consiglio d'Europa anche di far conoscere le sue attività nell'ambito della *formazione dei docenti di lingue*, nella *creazione di reti e progetti di ricerca*

e nell'innovazione nell'insegnamento/apprendimento delle lingue. Nell'ottica di garantire la massima qualità della formazione dei docenti e di elaborare metodi innovativi d'insegnamento delle lingue, il Consiglio d'Europa ha istituito nel 1994 lo *European Centre of Modern Languages*, con sede a Graz, in Austria. Parecchi docenti di lingue svizzeri (anche ticinesi) hanno partecipato ai seminari organizzati dal Centro di Graz.

4. Il Consiglio d'Europa è particolarmente sensibile alla promozione della diversità linguistica in Europa; di questo patrimonio europeo fanno però parte non solo le lingue nazionali ma anche le lingue regionali o minoritarie. *La Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* è stata concepita per proteggere e promuovere queste lingue che costituiscono un elemento vitale del nostro patri-

monio linguistico e culturale. La Svizzera ha firmato e ratificato questa Carta nel 1993 rispettivamente nel 1997. Dal 1992, ben 27 Stati membri del Consiglio d'Europa hanno firmato questa Carta, ma finora solo 13 hanno fatto seguire anche la ratifica: la Croazia, la Danimarca, la Finlandia, la Germania, il Principato di Liechtenstein, la Norvegia, i Paesi Bassi, il Regno Unito di Gran Bretagna, la Slovenia, la Spagna, la Svezia, la Svizzera e l'Ungheria. La Svizzera, nel suo strumento di ratifica, dichiara che il romancio e l'italiano sono in Svizzera le lingue ufficiali meno diffuse alle quali si applicano le disposizioni della Carta. La Carta, in molti paesi, ha contribuito a rafforzare lo statuto delle lingue regionali o minoritarie. Nella Germania settentrionale, per esempio, aumenta la richiesta di persone, soprattutto nel settore dei servizi, che abbiano ac-

Giulio Paolini, *Vis-à-vis (Hera)*, 1992



quisito una buona competenza orale in frisone e in basso tedesco, due lingue minoritarie parlate nel nord della Germania.

Per i 47 Stati europei invitati a partecipare all'AEL, l'Anno europeo delle lingue è stato lanciato il 19-20 febbraio 2001 a Lund, in Svezia (la Svezia, nel primo semestre del 2001 ha avuto la presidenza dell'Unione europea) e si concluderà a Bruxelles (al Belgio spetta la presidenza dell'Unione europea nel secondo semestre del 2001) il 7-8 dicembre 2001. Il 26 settembre 2001, una data quindi che va ricordata, si terrà in tutti gli Stati europei la *Giornata europea delle lingue*.

Per la Svizzera, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha inaugurato l'Anno europeo delle lingue con una conferenza stampa il 1° marzo 2001 a Berna (cfr. Scuola Ticinese, no. 241 (2001), pagg. 16/17).

Le attività e manifestazioni previste in Svizzera sono sinteticamente presentate in un numero speciale della rivista *Babylonia*; esemplari di questo numero di *Babylonia* sono ottenibili gratuitamente presso il Segretariato generale della CDPE a Berna (Zähringerstrasse 25, 3001 Berna, signora Gabriela Fuchs, tel. 031 309 51 12, e-mail gabriela.fuchs@edk.unibe.ch).

Se si fa il confronto con le attività che si sono svolte o che si svolgeranno nei 45 paesi europei che partecipano all'AEL, le iniziative svizzere per l'Anno europeo delle lingue possono sembrare eccessivamente sobrie e modeste. La CDPE ha dichiarato che non si è voluto organizzare un grande evento (o forse oggi sarebbe meglio parlare di «event»), ma si è preferito creare qualcosa di solido e duraturo, qualcosa che rimanesse anche dopo il 31 dicembre del 2001; per questo motivo la scelta è caduta sul lancio del *Portfolio europeo delle lingue* in tutta la Svizzera come contributo principale della Svizzera all'Anno europeo delle lingue.

E in Ticino?

Numerose sono le scuole ticinesi che con le loro iniziative partecipano all'AEL. Ecco qualche esempio:

- Alcune scuole medie sono coinvolte nel progetto *DECLIC-21*, un progetto plurilingue al quale partecipa la Svizzera tedesca, francese e italiana e che avrà il suo culmine il 26 settembre 2001, cioè durante la *Giornata europea delle lingue*.



Año Europeo de las Lenguas 2001
 Det Europæiske Sprogår 2001
 Det Europæiske Jahr der Sprachen 2001
 Europäisches Jahr der Sprachen 2001
 Ευρωπαϊκό έτος των γλωσσών 2001
 European Year of Languages 2001
 Année européenne des langues 2001
 Anno europeo delle lingue 2001
 Europees Jaar van de talen 2001
 Europees Jaar der Linguas 2001
 Ano European das Línguas 2001
 Euroopan kielten teemavuosi 2001
 Europeiska året för språk 2001

- La *Scuola professionale artigianale e industriale di Trevano*, per questa data, prepara delle attività particolari che coinvolgono anche gli allievi alloggiati e il Servizio «Lingue e stage all'estero».

- La *Scuola superiore alberghiera e del turismo* intende organizzare per il 26 settembre una «Giornata dello spagnolo» con la partecipazione di nomi illustri della gastronomia spagnola.

- Il *Liceo cantonale di Bellinzona*, sempre per il 26 settembre, sta preparando una giornata che sarà dedicata alle lingue meno diffuse, però presenti in questo istituto.

- *Gli esperti di francese, tedesco e inglese della scuola media* organizzano il 27 agosto 2001, in occasione dell'Anno europeo delle lingue, una giornata chiamata «*La Torre di Babele*» che prevede interventi di Sergio Savoia, giornalista RTSI, e di Walter Kurmann, già delegato CDPE alle problematiche degli allievi immigrati e delle comunità estere presenti in Svizzera. Ogni partecipante seguirà una lezione di lingua e cultura in un idioma a lui sconosciuto.

- La *Radiotelevisione della Svizzera italiana* dedicherà ampio spazio nei suoi programmi all'Anno europeo delle lingue e seguirà attentamente le attività organizzate il 26 settembre nelle scuole del Cantone.

- Il *Dipartimento dell'istruzione e della cultura* intende significare l'Anno europeo delle lingue con una pubblicazione che illustra gli sforzi delle istituzioni cantonali nell'ambito della promozione delle lingue e delle culture straniere e che contiene informazioni esaustive sui corsi di lingue offerti da enti pubblici e privati nel Cantone e sui certificati e diplomi di lingue che si possono ottenere in Ticino. Una pubblicazione quindi non destinata agli specialisti, bensì alla popolazione intera. Questo è proprio nello spirito che dovrebbe animare tutte le attività dell'AEL: fare qualcosa che sia utile per tutti, che serva a tutti. Così l'Unione europea e il Consiglio d'Europa congiuntamente hanno prodotto una Guida che fornisce consigli utili per studiare le lingue con successo. L'opuscolo è stato pubblicato nelle 11 lingue ufficiali dell'Unione europea ed è ottenibile gratuitamente rivolgendosi al Segretariato generale della CDPE, Zähringerstrasse 25, 3001 Berna. La versione italiana della Guida porta il titolo «*Così potete imparare le lingue*».

Christoph Flügel

*La seconda parte de «L'Anno europeo delle lingue» verrà pubblicata sul prossimo numero di «Scuola Ticinese».

L'italiano formale e la «zona alta» della variazione linguistica

È noto che la lingua varia per esempio attraverso il tempo o attraverso i luoghi. È evidente a tutti che oggi si parla in modo differente rispetto a cento anni fa o che in Ticino si parla un italiano un po' differente rispetto a quello che si parla in Sicilia e così via. La lingua può però variare anche se tempo e luogo rimangono costanti. A seconda di chi sia il nostro interlocutore, di quale sia la situazione in cui ci troviamo, di quale sia l'argomento di cui parliamo, a seconda che comunichiamo attraverso il modo scritto o quello parlato, ecc. osserviamo modi differenti di utilizzare la lingua¹.

Così per esempio un politico durante un intervento parlamentare utilizzerà una varietà di lingua differente rispetto a quella che userà parlando, magari anche dello stesso argomento, con i colleghi nel corridoio. Questi modi differenti di esprimersi risentono dei caratteri delle situazioni in cui avvengono e inversamente, dato che la relazione tra lingua e situazioni è una relazione reciproca, mediante il modo in cui io parlo comunico al mio interlocutore di accettare o meno la definizione della situazione. Lo stesso politico dell'esempio precedente prima provocherà un certo effetto servendosi nel suo intervento parlamentare di strumenti linguistici che di solito sono esclusi da questo ambito come per esempio insulti, parolacce e simili.

In questo senso il modo di parlare è un modo di presentarsi, di comunicare una propria identità, di dire agli altri come vorremmo che ci vedessero e di interagire con la definizione che della situazione stessa normalmente si dà. All'interno di questo «spazio di variazione» della lingua, dipendente dalle situazioni e dal rapporto sociale con gli interlocutori, l'italiano formale, di cui qui ci occupiamo, è un po' il «vestito della festa», il modo di comunicare e di presentarsi nelle situazioni ufficiali, cioè quelle situazioni in cui i ruoli tendono a prevalere sulle caratteristiche individuali delle singole persone.

Dato che questo modo di presentarsi compare in situazioni importanti, uf-

ficiali, esso tende ad essere investito di forte prestigio, e può essere esteso, in modo improprio, anche a situazioni in cui esso diventa non funzionale e addirittura disturba la comunicazione. Alcuni begli esempi di esagerazioni sono riportati dal linguista Maurizio Dardano², primo tra tutti il seguente cartello che si ritrova in una piazza di Roma: «*Stazionamento per autopubbliche a trazione ippica*», che indica il parcheggio riservato alle carrozze con cavalli. Oppure la scritta che si ritrova sui caselli autostradali: «*La riscossione del pedaggio viene effettuata dal lato in cui opera l'esattore*». Dardano fa notare che negli Stati Uniti lo stesso messaggio è veicolato dal cartello «*Pay here*», che dice esattamente la stessa cosa ma in modo più diretto e comprensibile. Oppure ancora il seguente cartello esposto in un supermercato: «*La merce è esposta alla fiducia del pubblico. La mancata regolarizzazione alle casse costituisce reato ed è perseguibile a norma di legge*». E anche qui Dardano confronta il testo al suo corrispondente ritrovabile in un supermercato londinese, che dice semplicemente (ma in modo efficace): «*Thieves will be prosecuted*» («i ladri saranno perseguitati»). E potremmo continuare in questo modo con numerosi altri esempi (senza dimenticare la cliente che uscendo dal parucchiere annuncia: «*Il mio più augurale saluto nell'approssimarsi della Santa Pasqua*»).

Ma il formale non è solo uno stile di lingua ritenuto «più bello» (come l'abito della festa di cui abbiamo parlato in precedenza), ma è anche un modo di comunicare ritualmente con l'altro, cioè di controllare attraverso il comportamento verbale il rapporto sociale in cui si trovano le persone che devono interagire (e in questo senso la nostra vita quotidiana è piena di piccoli e grandi rituali di vario tipo che regolano la vita sociale). Pensiamo per esempio alla tipica situazione di due persone che si trovano da sole e faccia a faccia in ascensore. Normalmente in casi di questo tipo si mettono all'opera strategie e comportamenti che hanno lo scopo di

«disinnescare la situazione». Quanto questo sia basato su comportamenti inconsci lo possiamo capire se ci immaginiamo un comportamento diverso rispetto alla norma. Sempre restando alla situazione dell'ascensore (dove normalmente le persone se non si conoscono, almeno in un primo momento, cercano di evitare di incrociare gli sguardi), immaginiamoci che uno dei due cominci a fissare l'altro e che continui insistentemente in questo comportamento. La reazione della persona che viene fissata sarà quella di chiedersi quale sia la ragione di questo comportamento e nel contempo, di solito, darà segnali di imbarazzo. Il fatto che riusciamo ad immaginarci situazioni di questo tipo, e che in esse, abbiamo un'idea chiara di quali siano i comportamenti «preferiti» e quali no, è una prova della sistematicità dei nostri comportamenti sociali, al di là, spesso, della loro consapevolezza.

In questo senso anche le varietà formali sono strumenti di interazione strategica in situazioni particolari. Più precisamente possiamo dire che gli stili formali hanno a che fare con i ruoli dei parlanti e con il carattere della situazione, ed essi in particolare si ritrovano in contesti istituzionalizzati, in cui cioè abbiamo ruoli rigidi e conseguentemente forti limitazioni su quelli che sono i comportamenti possibili, con un interesse centrale comune ai partecipanti (pensiamo a questo proposito al gran consigliere che starnutisce durante il suo discorso: è poco probabile che gli altri gran consiglieri in coro gli augurino «salute!»; mentre in altre situazioni il non farlo potrebbe essere interpretato come poco cortese). La prevalenza dei ruoli sulle persone è per esempio evidente a livello linguistico nei comportamenti formali nel fatto che si cercano di evitare riferimenti personali, o meglio i partecipanti all'interazione tendono a passare in secondo piano di fronte alla posizione istituzionale che rappresentano.

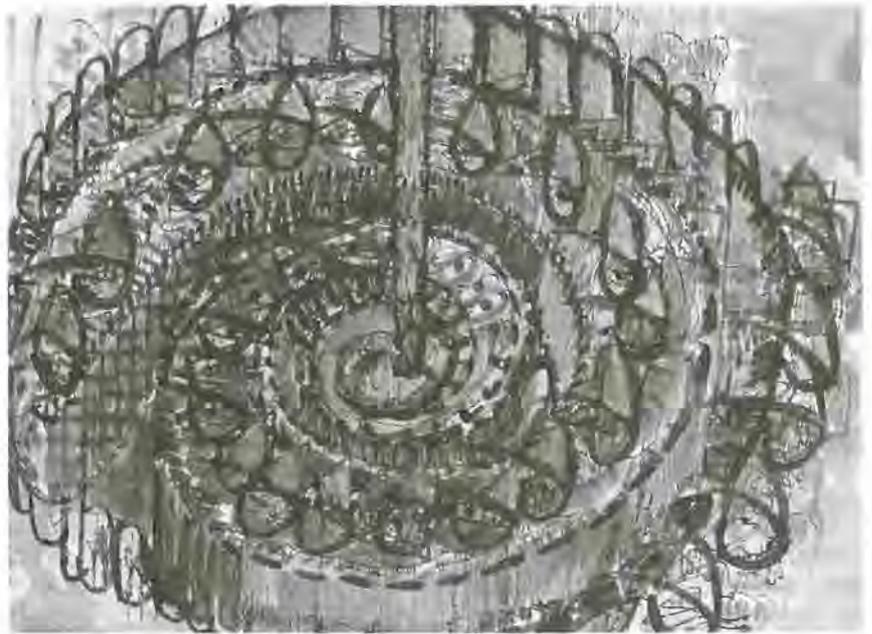
Realizzazioni evidenti di questo fenomeno sono per esempio l'uso del *noi* per far riferimento al singolo autore del testo, il trasformare l'istituzione in soggetto (*il Consiglio di Stato decide che...*) o, allo stesso livello, l'uso del passivo per attenuare la responsabilità dell'agente (*la Sua richiesta non è stata accolta*), l'espressione delle emozioni in modo controllato e distaccato invece che in modo personale (*esigo che i colleghi*

mostrino maggior rispetto invece di smettetela di ridere, somari!), ecc.

Accanto a questa componente rituale abbiamo però un'altra caratteristica fondamentale delle varietà formali legata al collegamento esistente tra queste varietà e le modalità tipiche delle varietà scritte. Si può sintetizzare bene questa componente parlando di una tendenza alla «compressione», intendendo con ciò esprimere il fatto che nello scritto (in modo più forte nello scritto formale), a differenza che nel parlato, si tende a ridurre la ridondanza del messaggio veicolando in un numero minore di unità frasali o lessicali un numero maggiore di contenuti. L'espressione tipica in questo senso a livello di struttura del periodo è ovviamente il maggiore ricorso nel formale alla subordinazione rispetto al parlato (che tende ad avere usi differenti di subordinazioni e soprattutto a preferire la paratassi). A livello lessicale la stessa tendenza si esprime con l'uso di parole più precise, o, per usare un termine tecnico, ad «alta intensione», che specificano meglio il significato che si vuole veicolare.

Nei pochi studi sull'argomento si sono segnalati tra i tratti centrali delle varietà formali i seguenti:

- prevalenza di nomi su verbi (che tendono a presentare gli eventi non come processi ma come fatti accaduti), quindi vi è anche una forte presenza di nominalizzazioni;
- struttura testuale complessa con molte incassature, dove però il legame logico è esplicitato con connettivi;
- ampio ricorso a subordinate implicite (gerundi, participi, ecc.);
- tendenza alla verbosità con incisi, specificazioni, ecc.;
- un'ampia gamma di variazione lessicale, con una preferenza per espressioni con struttura morfologica complessa, e di uso raro e non colloquiale (arcaico o settoriale o molto specifico). Inoltre vi è una preferenza per termini che hanno assunto valore alto (comprendere > capire, rammentare > ricordare, v'è > c'è);
- perifrasi verbali con verbi «parausiliari» come *andare e venire* (*vengono a comporre, vanno a costituire*), o altri verbi fraseologici (*far luogo a...*, *dar inizio a...*, *dare atto*, ecc.);
- uso di forme impersonali (oltre alle strutture ricordate in precedenza si veda anche l'uso di *si* impersonale o passivante: *si è deciso*



Mario Merz, Senza titolo, 1983

- di ... invece di *abbiamo deciso* di);
- uso abbondante di aggettivi, spesso disposti in posizione «pre-nominale», con effetto di «ritmo in levare» e con una funzione identificativa più che predicativa;
- anteposizione anche di subordinate e avverbi;
- velocità di elocuzione minore e spesso esitante, articolazione staccata e più accurata.

Nella linguistica, in un modo che non si sa se definire paradossale o meno, mancano le ricerche sull'uso formale della lingua. Per quale motivo? Per vari motivi. Per esempio perché l'italiano formale viene in parte ritenuto l'italiano «normale», quindi quello descritto dalle grammatiche e dai libri, che costituisce in fondo l'italiano di base, dal quale le altre varietà «deviano». In secondo luogo perché in precedenza non esistevano studi sul parlato e sui registri informali, e quindi la linguistica ha dovuto nei decenni scorsi concentrarsi su queste varietà per colmare il vuoto di conoscenze e cercare di individuare inoltre quali potessero essere le tendenze verso le quali la lingua italiana stava andando in conseguenza della sua maggiore diffusione tra la popolazione e del suo entrare in modo importante nell'uso parlato. In particolare, la linguistica degli anni Ottanta ha messo in evidenza l'emergere di una nuova varietà di italiano, che dovrebbe differenziarsi dallo standard normativo e assumerne in parte i compiti e le funzioni.

Questa varietà centrale, che diventa il nuovo nucleo non marcato del repertorio, viene designata in vari modi da differenti linguisti ma ha probabilmente come denominazione più nota quella di «italiano dell'uso medio», introdotta da Sabatini³. L'italiano dell'uso medio, che nasce appunto dalla necessità della lingua di adattarsi ai nuovi usi orali e quotidiani (compiti che in precedenza erano dominio speciale per la maggior parte dei dialetti), avrebbe tra l'altro come conseguenza un «abbassamento» della norma e potrebbe quindi avere come ulteriore effetto dei mutamenti nelle varietà formali. Accanto a questi mutamenti di tipo sociolinguistico nell'uso della lingua, sono entrati in scena negli ultimi anni anche i potenziali effetti di nuovi strumenti di comunicazione, che per le loro particolarità tendono a collocarsi ad un livello intermedio tra la lingua scritta tipica (più tradizionalmente vicina al formale) e la lingua parlata tipica. Pensiamo in particolare a mezzi comunicativi come la posta elettronica o come le pagine web, che per la loro maggiore immediatezza tendono in molti casi a importare in comunicazioni scritte caratteristiche del parlato. Che cosa ciò voglia dire lo mostra per esempio bene la seguente pagina web, che rappresenta il documento di apertura del sito del Dipartimento delle istituzioni:

«Il Dipartimento delle istituzioni regola i rapporti tra lo Stato e il citta-

dino, assicurando il buon funzionamento del Cantone. È organizzato in quattro settori: la Divisione degli interni (che si occupa di Comuni, di permessi, di immigrazione e di circolazione stradale); la Divisione della giustizia (con la Sezione del registro fondiario e di commercio, l'Ufficio di esecuzione e fallimenti e la Sezione dell'esecuzione delle pene e delle misure); la Polizia cantonale e la Divisione degli affari militari e della protezione civile.

Se vuoi saperne di più e se hai bisogno dei servizi assicurati dal Dipartimento delle Istituzioni entra nelle nostre pagine.» [grassetto nostro]

È evidente come dopo un'apertura di carattere relativamente formale, si passi ad un momento di forte dialogicità nell'ultimo periodo, con tra l'altro l'assunzione dell'allocutivo di solidarietà o di «vicinanza» (tu) in luogo dell'allocutivo di cortesia, o di «distanza», che ci si attenderebbe. La novità del mezzo comunicativo però è aperta a scelte di questo tipo, che probabilmente non sarebbero apprezzate da tutti i cittadini (ma va proprio notato che i cittadini che utilizzano internet costituiscono già di per sé un target selezionato rispetto all'intero pubblico a cui normalmente si rivolgono le istituzioni) e che sono in contrasto con il registro tipico della comunicazione ufficiale tra cittadini e istituzioni.

La stessa oscillazione tra i registri si nota anche in altre pagine simili del Cantone. Riportiamo qui di seguito per esempio la pagina di apertura del Dipartimento del territorio:

«Quello del Territorio è un Dipartimento molto vasto – occupa circa ottocento persone – e con una specifica vocazione rivolta verso l'esterno. Basti pensare che la fetta più grossa degli investimenti pubblici appaltata dal Cantone viene gestita da questo Dipartimento (625 milioni di franchi per il biennio 1995-1996). Innumerevoli e irrinunciabili sono di conseguenza i contatti con il mondo economico e imprenditoriale, con i Comuni, le Regioni e con la popolazione.» [grassetto nostro]

In questo caso ci troviamo di fronte a passaggi da tipico registro formale caricato, che ricorda in parte l'esempio delle *autovetture a trazione ippica* (una specifica vocazione rivolta verso l'esterno, che, supponiamo, vuol dire

semplicemente che la maggior parte delle attività è svolta all'esterno degli uffici) accanto a passaggi di registro decisamente più basso (la fetta più grossa degli investimenti).

Per finire una grande domanda a cui vogliamo solo accennare qui, ma che non possiamo trascurare data la sede in cui questo breve articolo compare, è quella relativa allo sviluppo della formalità linguistica nei bambini e nei giovani. Mentre i primi lavori sull'argomento tendevano a pensare che la sensibilità e la competenza relativa alla variazione linguistica si sviluppavano relativamente tardi (attorno all'incirca alla pubertà), lavori più recenti hanno invece potuto mostrare una competenza variazionistica molto precoce (già in bambini di quattro anni). La nostra opinione è che queste divergenze siano più che altro legate all'osservazione da parte dei due gruppi di studiosi di tipi differenti di varietà e che alcune varietà (soprattutto informali) vengono colte nelle loro dinamiche variazionistiche molto presto dai bambini (e danno quindi ragione ai pareri del secondo tipo appena presentato), ma altre varietà (soprattutto formali) tendono ad apparire più

tardi (e danno ragione ai pareri del primo tipo). Un'indagine attualmente in corso presso l'Osservatorio linguistico mostra in effetti come la capacità di gestire varietà formali (al di là dei loro aspetti pragmatici più superficiali) appaia relativamente tardi, e, a seconda delle biografie dei ragazzi, possa essere ancora in parte assente attorno ai tredici anni circa.

**Bruno Moretti,
Emese Gulacsi Mazzucchelli,
Franca Taddei Gheiler**
(Osservatorio linguistico della Svizzera italiana)

¹⁾ Questo contributo fa parte delle ricerche in corso presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana nel biennio 1999-2001, che si concentrano appunto sulle caratteristiche delle varietà alte e formali di italiano.

²⁾ Cfr. M. Dardano, *Profilo dell'italiano contemporaneo*, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Volume secondo: *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino 1994, pp. 343-430.

³⁾ Si veda soprattutto l'articolo «L'italiano dell'uso medio», in G. Holtus – E. Radtke, *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen 1985.

John Chamberlain, *Silly Fau Diddle*, 1990



Francese alla scuola elementare

Premessa

In questo particolare momento, nel quale è in corso un ampio dibattito per la scelta delle lingue straniere da insegnare, parlare dell'insegnamento del francese alla scuola elementare diventa compito arduo e non privo di rischi. Arduo perché ci si inserisce in un dibattito senza conoscere l'evoluzione dei suoi contenuti, rischioso perché si possono rompere alcuni equilibri faticosamente costruiti.

Evoluzione

L'insegnamento del francese alla scuola elementare ha sempre fatto discutere. Già al suo apparire, all'inizio degli anni Settanta con il metodo Cuttat, l'inserimento di una L2 all'interno dei programmi provocò non poche reazioni, soprattutto tra il corpo insegnante, tanto che a poco a poco questo metodo finì per essere abbandonato. A questo punto furono i Comuni e i Consorzi a reagire, denunciando le non poche spese sostenute per far svolgere francese nelle aule. Di questo periodo pionieristico e poco fortunato restano ancora tracce. Non è difficile difatti imbattersi ancora in qualche proiettore «carrousel», in vecchi registratori a cassette, in qualche carrello, che costituivano, insieme ai binari sul pavimento e alle cuffie per gli allievi, gli strumenti tecnici per svolgere francese dalla prima alla quinta elementare. Di quali furono le ricadute pedagogiche di questo primo tentativo poco si sa e forse mai si saprà. Il dibattito sull'importanza dell'apprendimento di una L2 in tenera età non era ancora iniziato alle nostre latitudini, perciò per alcuni anni non si sentì più parlare di francese alla scuola elementare.

Il discorso riprese al momento della redazione dei programmi nel 1984. In questo ambito il francese diventò materia ufficiale a partire dalla terza. Uno speciale gruppo fu incaricato di elaborare obiettivi e contenuti e soprattutto di creare i materiali didattici utili ai docenti e agli allievi. Ci si preoccupò pure della formazione degli insegnanti tanto che per una decina d'anni furono organizzati, in collaborazione con l'Ambasciata di Francia, dei corsi che si tennero a Parigi-Sèvres. Gli inizi furono oltremodo incoraggianti, sotto la spinta di docenti pilota moti-

vati. Poi a poco a poco, con la generalizzazione graduale, i vecchi problemi ritornarono a galla. A complicare le cose, nel 1993 venne pure smantellato definitivamente il gruppo di animazione e sostegno, già per il vero ridotto all'osso; perciò docenti in carriera e nuovi docenti si trovarono senza punti di riferimento ben chiari, in balia a dubbi d'ogni genere e sempre più coinvolti in antiche resistenze all'insegnamento di una lingua che sentivano di non padroneggiare.

Sondaggio

Durante l'anno scolastico 1993-1994 il Collegio degli ispettori avvertì la necessità di procedere ad un'analisi della situazione. L'idea fu quella di svolgere un bilancio non concepito come verifica sommativa ma come valutazione formativa, dalla quale poter far scaturire utili indicazioni per tutti gli operatori scolastici.

Il sondaggio fu svolto nel mese di maggio del 1995 e coinvolse tutte le componenti della scuola elementare: allievi, docenti, genitori.

I risultati presi in analisi nel documento dell'Ufficio studi e ricerche «Sondaggio sull'insegnamento nella scuola elementare» riportavano le seguenti conclusioni:

- gli allievi raggiungevano discretamente le competenze richieste e apprezzavano l'insegnamento del francese;
- i genitori ribadivano la necessità d'insegnare una seconda lingua già a partire dalla scuola elementare, difendevano la scelta del francese e apprezzavano le metodologie d'apprendimento;
- i docenti manifestavano alcune resistenze verso l'insegnamento di questa disciplina e confermavano d'avere difficoltà nello svolgere il programma richiesto.

Sulla base di questi risultati, il Collegio degli ispettori nel marzo del 1997 prendeva le seguenti decisioni:

- aumentare la dotazione oraria settimanale di 25';
- ribadire alcuni principi cardine che sono alla base dell'approccio metodologico;
- presentare ai docenti gli indirizzi del Dipartimento in materia d'insegnamento delle lingue straniere;

- istituire un Gruppo di coordinamento dell'insegnamento del francese nelle scuole dell'obbligo composto da operatori dei due ordini di scuola.

Le decisioni prese avevano come obiettivi il potenziamento dell'insegnamento del francese nella scuola elementare e l'armonizzazione del passaggio tra la scuola elementare e la scuola media.

Gli effetti

A quattro anni di distanza si può globalmente affermare che l'aumento della dotazione oraria ha portato senz'altro dei benefici. I docenti dichiarano di avere il tempo sufficiente per svolgere il programma e rispettare meglio i tempi e i ritmi previsti.

L'aver inoltre cercato di chiarire quali siano le attese della scuola media e in generale gli indirizzi nell'ambito della politica delle lingue, ha permesso loro di meglio contestualizzare quanto viene svolto alla scuola elementare dando maggior senso ai loro sforzi.

Evidentemente non tutti i problemi sono risolti, o meglio, non ci si può accontentare unicamente di alcuni segnali positivi e incoraggianti.

Resta, infatti, ancora da migliorare la qualità. Non è sufficiente svolgere il programma per assicurare le competenze richieste, bisogna che vengano curati maggiormente gli aspetti di contenuto ma soprattutto è necessario che gli allievi si esprimano maggiormente in francese. Devono inoltre essere maggiormente prese in considerazione le occasioni di scambio e corrispondenza con altre realtà francofone. Sono ancora poche le classi che danno vita a questi scambi e quelli più efficaci sono quelli che coinvolgono gli allievi in una dimensione che non riguarda solo l'aspetto linguistico.

Porterò ad esempio il progetto che coinvolge le classi di Sorengo e Viganello che grazie alla realizzazione della loro rivista «Vista rivista, corretta si spera» hanno allacciato un valido scambio di corrispondenza ma anche di visite incrociate con un gruppo di allievi del Canton Friburgo.

Altre valide esperienze hanno coinvolto le scuole di Sessa in un interessante scambio con il Senegal. Come detto in queste esperienze il fattore lingua diventa strumento per alimentare un autentico rapporto di conoscenza fra realtà culturalmente diverse.

Forse, uno dei limiti per un migliore sviluppo delle competenze in francese è costituito dal programma stesso,

l'unico nella scuola elementare che mette a disposizione un itinerario troppo dettagliato che alla fine diventa quasi vincolante e non invita il docente a coinvolgersi in un discorso educativo più complesso. Spesso si assiste ad una riproduzione passiva di «actes de paroles», di schede, di attività stereotipate che finiscono di far perdere la motivazione agli allievi. Meglio sarebbe lasciar più libero l'insegnante d'impostare le varie attività avendo pertanto ben chiari gli obiettivi da raggiungere al termine della scuola elementare.

Si dovrebbe puntare ad un insegnamento meno scolastico ma più rivolto ad inserirsi in un discorso di formazione globale, dove l'apprendimento della L2 diventa strumento di più ampia conoscenza non legato unicamente alla comunicazione.

Quale scelta per il futuro

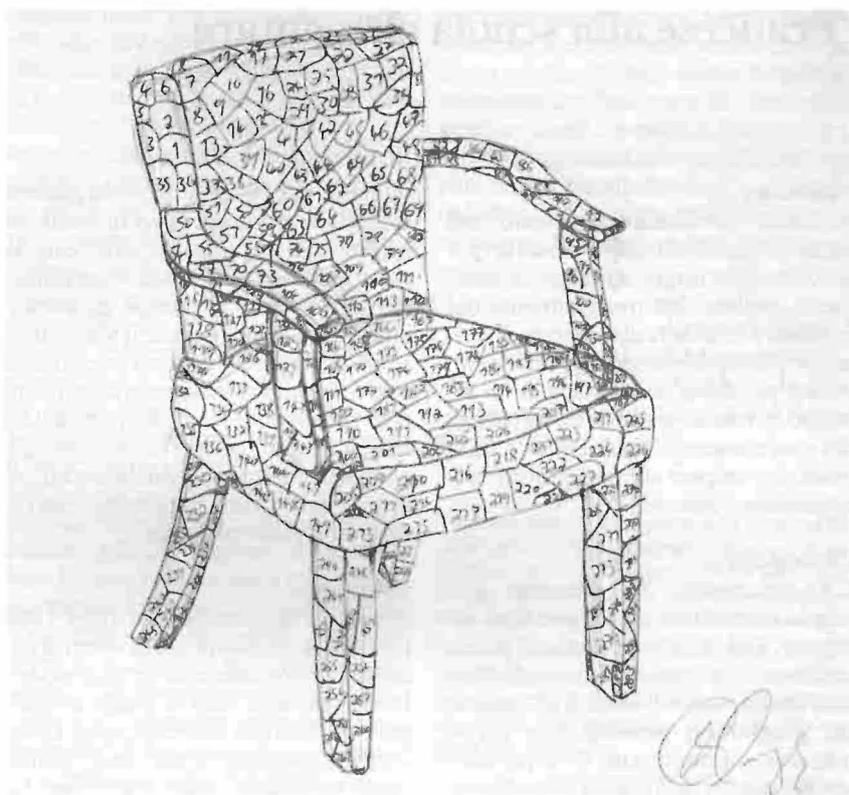
La scelta di una seconda lingua per la scuola elementare deve innanzitutto essere subordinata al tipo di scuola che si vuole. Se si vuole una scuola al servizio unicamente delle spinte economico-sociali allora non vi è dubbio che la scelta non può essere che l'inglese, diventata ormai lingua di comunicazione a livello mondiale.

Se si concepisce invece la scuola come istituzione con finalità educative globali, ritengo si debbano valutare vari aspetti non unicamente utilitaristici.

Diventa quindi a questo punto non importante quale lingua insegnare ma cosa vogliamo che l'apprendimento di una L2 assicuri ai nostri allievi. In pratica si tratta di darsi degli obiettivi educativi che non privilegiano solo l'aspetto comunicativo.

Cosa prova un bambino quando si appresta ad apprendere una nuova lingua? Probabilmente si sente importante, sente che gli si apre un nuovo mondo, che sta veramente imparando qualcosa di nuovo, qualcosa di cui possiede poche conoscenze spontanee. È quanto si può osservare nei nostri allievi quando iniziano il programma di francese in terza. Poi, a poco a poco, la motivazione scema probabilmente perché si rendono conto che il francese non è molto diverso di qualsiasi altra disciplina scolastica. È quindi il modo con cui lo si propone che diminuisce l'interesse verso la nuova lingua. Fosse il tedesco o l'inglese il risultato sarebbe lo stesso.

L'insegnamento di una nuova lingua deve rientrare anch'esso in una dina-



Tony Cragg, *Untitled*, n. 1765, 1996

mica di acquisizione di nuove conoscenze che coinvolge pienamente l'allievo, che assume quindi per lui senso. Egli deve sentirsi impegnato nella conquista di qualcosa che innanzi tutto gli piace e che gli permette di capire tante cose al di là della lingua. Modi di pensare diversi, abitudini diverse, culture diverse. Ancora una volta la scelta della lingua è un aspetto secondario. È pur vero che i nostri allievi vengono precocemente in contatto con la lingua inglese. L'uso di computer, l'ascolto della musica, il mondo consumistico, offrono loro continue occasioni d'incontro con questa lingua. Potrebbe essere quindi buona scelta sfruttare questa realtà di fondo per sviluppare un discorso educativo che evidentemente permetta loro di migliorare le proprie conoscenze. Il rischio qui è di ricadere ancora in un discorso principalmente utilitaristico.

Il tedesco è per la realtà dei nostri allievi piuttosto lontano. È una lingua che inizia ad avere una certa valenza nell'ambito professionale, quindi nel mondo più adulto. Forse da questo punto di vista potrebbe veramente costituire una novità, un accesso nello sconosciuto.

Il francese fa parte della nostra tradizione. Noi, i genitori dei nostri allievi, siamo cresciuti in una scuola che ha privilegiato questa lingua. Logico

quindi che sia ben vista un'anticipazione nella scuola elementare. È sempre stata considerata la lingua più prossima alla nostra per affinità lessicali, sonore e culturali.

Nella realtà il francese viene quasi parlato esclusivamente a scuola e diventa spesso strumento di selezione, altro elemento quest'ultimo che fa cadere la motivazione. Che scelta fare allora?

Nella recente sessione delle Camere federali svoltasi a Lugano si è ribadito che la prima L2 da insegnare deve essere una lingua nazionale e questo in ragione di una salvaguardia della nostra coesione nazionale. Resta quindi unicamente da optare tra il tedesco e il francese.

In considerazione di quanto precedentemente espresso ritengo che la scelta non possa che riproporre il francese. Proporre il tedesco vorrebbe dire innanzi tutto affidare l'insegnamento ad un docente speciale, quindi parcellizzare ulteriormente un'educazione di base che già soffre di questa divisione in discipline che spesso non permettono di sviluppare un discorso più organico e globale.

Riproponiamo quindi ancora il vecchio e buon francese ma rivedendo gli obiettivi e i programmi.

Giancarlo Bernasconi

Obiettivi e significato dell'insegnamento della Civica

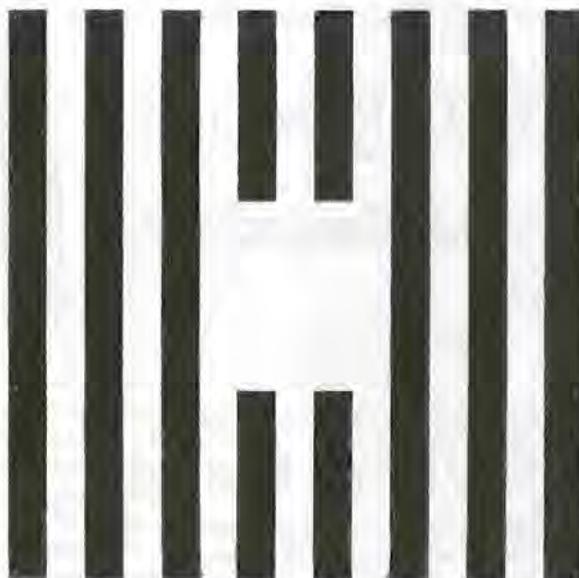
La formazione dello studente anche – e soprattutto – in quanto futuro cittadino è costantemente presente, a tutti i livelli scolastici, nelle indicazioni programmatiche e nell'enunciazione degli obiettivi. Questo anche al di fuori del settore costituito dalle Scienze umane e sociali, al quale tradizionalmente veniva attribuita questa funzione, partendo da un punto di vista che comincia ad apparire riduttivo. Basti ricordare, a titolo di esempio, come il corso integrato di Scienze sperimentali (Biologia/Chimica/Fisica) introdotto nelle III liceo si proponga esplicitamente di orientare l'allievo verso una «scienza per il cittadino», così da dargli la possibilità di «individuare e capire meglio le complesse relazioni che la scienza intrattiene con la realtà della vita di tutti i giorni»¹. È quanto, in forma più esplicita, sottolineano i programmi della Scuola Media elencando tra le finalità dell'insegnamento di Storia e Geografia quella di «avviare gli allievi a comprendere la società contemporanea, offrendo motivi di riflessione sulla complessità delle realtà sociali»² e collocando in questa componente formativa anche «l'educazione civica, intesa come introduzione dell'allievo ai valori e alla conoscenza della vita politica e sociale»³. Con taglio più mirato alle esigenze di un altro ordine scolastico, il piano degli studi liceali fissa come obiettivo prioritario per le Scienze umane di avviare «all'acquisizione di strumenti per una conoscenza scientifica delle società umane. E ciò sulla strada della formazione del cittadino cosciente e responsabile e che sottopone a vaglio critico l'insieme dei valori proposti dalla società»⁴. Analoghi intendimenti, rapportati all'età degli allievi ed agli obiettivi specifici, sono evidenziati nei testi programmatici dei settori elementare e professionale.

L'insegnamento della Civica è dunque presente non come esigenza generica o enunciazione declamatoria, ma come programma da attuare sulla base di precise scelte, sia per quanto riguarda gli obiettivi di fondo che i mezzi ed i contenuti per tradurli nel-

la realtà. Fra i primi figura con chiarezza l'acquisizione di responsabilità e coscienza critica, come premessa alla piena, consapevole attuazione del proprio essere cittadino, con tutto quanto ciò implica, a partire da una chiara coscienza dei diritti e doveri sia politici che civili, dei valori del pluralismo e della tolleranza. La principale linea direttiva per arrivarci è far capire ed interpretare le istituzioni nella loro evoluzione storica e nel loro mutare con la società: mai e in nessun caso va esercitata una funzione, in qualche misura, catechetica o catechizzatrice. In altri termini, e in questa direzione si muovono anche le tendenze generali più recenti della pedagogia, quello che prioritariamente va fornito all'allievo non è un bagaglio di conoscenze tecniche o descrittive, ma un appara-

to di competenze accompagnate dallo spirito critico necessario per esercitarle individualmente nella sua vita da adulto, inclusa quella politica. Occorre qui sgombrare il campo da contrapposizioni schematiche o polemiche persino caricaturali. È evidente che la competenza non può esistere senza un serio bagaglio di conoscenze, adeguato all'età ed al livello formativo. Così, sarà impossibile, nella scuola elementare, avviare gradualmente l'alunno alla comprensione, anche storica, di realtà sociali progressivamente più complesse – quartiere, villaggio, città, regione – senza illustrargli il funzionamento concreto, per esempio, del comune; né si potrà parlare, allo studente medio o al liceale, di divisione dei poteri o di esperienze federali (siano gli Stati Uniti o la Svizzera) senza spiegarli cosa sia un Parlamento bicamerale e perché le due Camere abbiano magari un numero di membri molto diverso e un diverso sistema di rappresentanza; non è materia che si presti ad un insegnamento astratto, tanto meno se, come generalmente ammesso, lo si colleghi allo studio della

Daniel Buren, Peinture sur peinture, 1991



Storia. In questo senso, la schematica contrapposizione tra insegnamento «nozionistico» e no, si rivela un falso problema. La scelta di un taglio culturale e non tecnico/descrittivo implica piuttosto che comprendere il significato, l'evoluzione storica, la diversità e la possibilità di cambiamento delle istituzioni (ma anche delle ideologie e dei partiti) fornisce i mezzi per viverle e prendere posizioni personali, mature, consapevoli e colmare da soli, se necessario, le lacune tecniche: il contrario non si verifica, tanto più che nozioni anche minuziose vengono rapidamente dimenticate dove non si facciano oggetto di esercizio e riflessione continua.

Non sarà necessario insistere ancora sul fatto che la scelta generale si applica diversamente a seconda dell'età e dell'ordine di scuola. Così, il settore professionale, sulla base anche dei programmi federali nuovi, preferirà comunque l'approccio alla realtà pratica, valorizzando lo spazio esplicitamente riservato per lo studio delle istituzioni politiche e tenendo presente, dove occorra, il profilo di un allievo le cui esigenze ed esperienze non sono assimilabili a quelle dello studente a tempo pieno. Ma l'obiettivo, trasversale e comune, dalle elementari alla formazione pre-universitaria rimane: non solo descrivere le istituzioni, ma insegnare a usarle, nel consapevole esercizio dei propri diritti.

Valore particolare assume anche il fatto che la Civica venga comunemente inclusa nell'insegnamento della Storia, anche se la relazione è lontana dall'essere esclusiva. Alla più volte ricordata necessità di analizzare idee ed istituzioni rapportandole al loro sviluppo nel tempo si aggiunge la specifica struttura di questa disciplina, che implica, ad ogni lezione, analisi di documenti, valutazione critica dell'attendibilità delle fonti, presa d'atto di punti di vista differenti, non riducibili ad un'unica verità. Risulta quindi particolarmente verificato quanto, più in astratto, può essere premesso all'insegnamento di tutte le Scienze umane, che, cioè, la concomitante presenza «di varie premesse culturali e ideologiche, di diverse proposte metodologiche, nonché di modelli di intervento sulla realtà spesso addirittura contrastanti fra di loro, impone un continuo riferimento al problema del pluralismo e della tolleranza civile»⁵.

Contenuti e strumenti

Basterà qui ricordare come i temi dello Stato moderno, dei diritti umani, dello sviluppo delle ideologie e, più in generale, della democrazia e della tolleranza, facciano ampiamente da riferimento a tutto l'insegnamento del settore storico/sociale (e nemmeno esclusivamente, come si è visto). Nella scuola elementare ciò avviene partendo dall'esperienza del vissuto quotidiano, con l'approccio graduale a forme organizzative sempre più complesse, dalla famiglia al villaggio, al Cantone; nel settore medio introducendo un taglio storico che, muovendo dalle prime forme dell'organizzazione di villaggio, attraverso l'esperienza della democrazia greca, del comune medievale, della genesi della Confederazione elvetica arriva sino allo stato moderno ed al modello federale di oggi. Nel professionale l'accento è in particolare sull'analisi delle istituzioni e nel medio superiore viene ripreso il taglio storico dal Medioevo ad oggi, concentrando l'approfondimento sull'epoca contemporanea, con particolare, anche se non esclusivo, riferimento allo sviluppo politico/sociale: nel programma di Storia, due anni su quattro – cinque delle nove ore complessive di dotazione settimanale – sono dedicati al periodo che va dall'epoca delle grandi rivoluzioni a oggi. In questo settore, le novità costituite dal corso biennale obbligatorio di Introduzione all'Economia e al Diritto e dal programma incentrato sul Novecento per le tre «Scienze umane» nelle classi terminali costituiscono un obiettivo, forte aumento dello spazio riservato a tematiche definibili come di Civica. Non esiste una dotazione oraria assegnata ad una materia espressamente individuabile come Civica, ad eccezione di alcuni percorsi formativi nel settore professionale con dotazione oraria variabile e parzialmente abbinata alla Storia.

Andrebbe peraltro ripetuto che (analogamente a quanto vale o dovrebbe valere per la lingua materna) nella misura in cui è compito dell'intera scuola formare il futuro cittadino, qualche aspetto di «Civica» può entrare in qualsiasi disciplina, al momento in cui ci si trovi a parlare, per esempio, di un problema ecologico, di bioetica, delle istituzioni di uno Stato del quale si studi la lingua, delle responsabilità della scienza: in questa direzione, quella del suo inserimento nella formazione culturale generale, è andato,

del resto, tutto il lavoro di ripensamento dei programmi svolto negli ultimi anni in ogni ordine di scuola. A documentare l'attenzione che non si cessa di dedicare a questo aspetto della formazione, si menzionano due pubblicazioni recentissime: gli atti del convegno *Education aux citoyennetés*, svoltosi tra dicembre 1998 e settembre 1999 a cura della Conferenza Intercantonale dell'Istruzione Pubblica della Svizzera Romanda e del Ticino ed il rapporto su *Education à la citoyenneté en Suisse* (Berna 2000, ma licenziato nel 1999) promosso dalla Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). Della dimensione internazionale di tutta la problematica testimoniano molti altri documenti: basterà citare, per tutti, *Education à la citoyenneté démocratique* del Consiglio d'Europa (Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg 1997) che ripropone il taglio culturale in un'ottica estesa alle dimensioni politica, sociale, economica⁶.

Come è ricavabile dalle sintesi per settore, non si pone in misura grave un problema di sussidi didattici. Certo non esiste un vero e proprio manuale di Civica per le scuole ticinesi, tuttavia storia e istituzioni nazionali e cantonali possono essere conosciute o approfondite ricorrendo ad una produzione editoriale nel complesso abbastanza abbondante, anche se talvolta discontinua. Esiste comunque, e viene distribuito nel settore, un testo edito dall'Ufficio Insegnamento Medio nel 1995 su *Educazione civica. Sussidi didattici e suggerimenti per l'insegnamento di storia e civica nella scuola media*. Ancora nella scuola media, gli Esperti di Storia si sono impegnati e s'impegnano da anni nel pubblicare o eventualmente tradurre e aggiornare opere espressamente dedicate a insegnanti e allievi. In altri settori la redazione di manuali ad hoc (di Storia più che di Civica in senso descrittivo) andrebbe certamente incoraggiata, vista anche la qualità non sempre altissima dei testi d'oltralpe (e relative traduzioni) e la non sempre facile adattabilità di quelli italiani; tuttavia, il docente può disporre o reperire senza grossi problemi quanto occorre alla sua formazione personale o sia utilizzabile in classe⁷.

L'insegnamento della Civica negli altri Cantoni

Le scelte culturali e pedagogiche di fondo e la loro condivisione a livello



Tony Cragg, *Minster*, 1992

non solo nazionale, riteniamo emergano con chiarezza dalla considerazioni precedenti. Per gli aspetti quantitativi, si è cercato di rispondere alla richiesta posta dal mandato tramite un questionario, molto semplice e diretto, messo a punto dall'Ufficio Insegnamento Medio e distribuito, tramite la Divisione della scuola, ai Dipartimenti cantonali della pubblica educazione. Nonostante il breve tempo disponibile non abbia consentito un'indagine più approfondita, il numero e l'omogeneità delle risposte pervenute consentono di tracciare un quadro assai chiaro, sia pure sommario.

Nel Secondario I (6a/9a classe) la Ci-

vica come materia autonoma, insegnata un'ora per settimana, è presente solo in tre Cantoni romandi – FR, GE, NE – su 21 che hanno risposto all'inchiesta (semicantoni inclusi) a livello di corso d'orientamento o seminario; la regola rimane il suo inserimento nei corsi di Storia o, molto meno frequentemente, di altra disciplina umanistica. Nel secondario II un'ora specifica è di fatto riscontrabile soltanto in alcuni curricula di scuola professionale e in una minoranza di Cantoni (8 delle 21 risposte complessive) soprattutto della Svizzera centro/orientale. Valgono gli stessi rilievi circa l'inserimento della Civica nei programmi delle Scienze

umane, con larga prevalenza della Storia. È chiaro che andrebbe analizzato il contenuto dei programmi stessi e la Commissione non esclude di raccogliere qualche elemento in proposito nel prosieguo dei lavori; tuttavia i dati disponibili consentono di collocare il Ticino all'interno di una tendenza solidamente consolidata su scala nazionale.

A livello di Secondario II sembra non esistere materiale didattico specifico per Civica edito dai Dipartimenti; in soli cinque casi viene indicata la possibilità di reperire sul mercato strumenti di pubblicazione esterna (per scuole professionali e, a Lucerna, soltanto per gli insegnanti). Nel Secondario I, i Cantoni che prevedono un corso autonomo pubblicano direttamente dei testi, come pure fanno Berna e Argovia; a Uri e Basilea/città – e nella stessa Berna, com'è ovvio – si può reperire materiale d'altra provenienza; la regola rimane comunque che sussidi pensati per un corso di Civica non vi siano. Anche in questo caso è dunque l'insegnante di Storia (in subordine di Geografia o Economia o Diritto) al quale compete l'organizzazione dello «strumentario», probabilmente in condizioni di disponibilità abbastanza variabili, ma sostanzialmente non dissimili da quelle riscontrabili in Ticino.

La posizione ticinese non risulta dunque eccentrica né, tantomeno, in controtendenza o di retroguardia.

Gruppo di lavoro «educazione civica»

¹⁾ DIC/Divisione della scuola, *Piano degli studi liceali*, pag. 167.

²⁾ DIC/Ufficio dell'Insegnamento Medio, *Programmi di insegnamento per la Scuola Media: Storia e Civica, Geografia*, pag. 5.

³⁾ *Ibidem*, pag. 3, sottolineatura nostra.

⁴⁾ *Piano degli studi cit.*, pag. 230 sottolineatura nostra.

⁵⁾ *Ibidem*.

⁶⁾ Talvolta anche sfruttando le possibilità offerte da particolari ricorrenze. Si pensi alle iniziative organizzate da e in diverse scuole nel 1998 (150 anni dalla Costituzione federale, ma anche 200 dalla Repubblica Elvetica) nonché nel 1991. Ad esse si collega il testo di D. Bonini, F. Cavani, T. Inselmini, *Il ritorno di Guglielmo Tell. Incontro con la costituzione federale in occasione del suo 150esimo*, Muzzano-Lugano 1998.

Altre iniziative sono già allo studio per il bicentenario dell'indipendenza cantonale – non solo ticinese – nel 2003.

⁷⁾ DIC/Divisione della scuola, *Piano degli studi liceali*, pag. 230.

Un'esperienza di doposcuola: necessità per le famiglie e opportunità per la scuola

1. Introduzione

Parlare del doposcuola nelle nostre scuole significa necessariamente anche riflettere sulle trasformazioni in atto nella nostra società, sul ruolo della donna, che non sempre per sua scelta oggi si ritrova a dover contribuire in parte o anche completamente al sostegno finanziario della famiglia.

La scuola deve saper evolvere anche tenendo presenti questi bisogni sociali.

Il doposcuola ha uno scopo soprattutto socializzante. I bambini si incontrano in uno spazio più libero rispetto allo spazio scolastico, interagiscono non soltanto con i propri compagni ma anche con altri bambini di età diverse. Questo per una o al massimo due sere la settimana.

Ora sempre più famiglie hanno l'esigenza di collocare i figli al di fuori dell'orario scolastico, tutte le sere, fino al termine della loro giornata lavorativa. Questo fa sì che molti degli allievi che frequentano i nostri doposcuola non lo fanno più solo per le ragioni descritte sopra. Quindi bisogna ripensare questo spazio. Da un lato proponendo una grande varietà di attività ricreative e sportive, prevedendo però che ci sia anche quella dose di accompagnamento umano necessaria affinché ogni singolo bambino si senta a suo agio.

Tutto questo non è ovvio e richiede un adeguamento qualitativo a più livelli:

- gli animatori
- gli spazi
- il numero di allievi per gruppo
- l'assistenza agli animatori
- ...

Nella realtà di Bellinzona, che ha tre sedi grandi e delle sedi periferiche, ciò ha significato mettere in piedi anche un apparato amministrativo notevole. Da due anni questo è gestito da un collaboratore di direzione, coadiuvato da cinque docenti che fungono da punto di riferimento per le loro sedi.

Prima di dare la penna al collaboratore per la parte organizzativa, ci preme fare ancora una considerazione personale: la scuola, e con essa i docen-

ti, non sempre gode del sostegno necessario per affrontare questi nuovi compiti. Essa comunque sa che se questi aspetti vengono trascurati, le conseguenze ricadranno di nuovo sulla scuola. Come cittadini, come operatori scolastici, dobbiamo imparare a interagire e a comunicare con più chiarezza; la scuola deve riprendersi tutta la sua importanza, anche a livello politico. Questo settore influisce sulla base delle future generazioni: non possiamo più permetterci di trascurarlo o di fare speculazioni finanziarie, per poi spendere milioni per intervenire sul disagio giovanile.

2. Organizzazione

Oltre 1000 ragazzi del primo e del secondo ciclo, 120 doposcuola proposti nei tre Istituti cittadini con la possibilità d'iscrizione anche ai ragazzi

che frequentano delle scuole private, oltre 150 animatori contattati, cinque docenti responsabili nelle sedi per gestire unitamente alla Direzione i due turni proposti nelle Scuole comunali di Bellinzona.

Basterebbero queste cifre per capire l'importanza che sta assumendo questa animazione proposta dopo l'orario scolastico nel Comune di Bellinzona.

In questi anni la richiesta di nuovi tipi di doposcuola è andata sempre aumentando e ha imposto a tutti i docenti coinvolti uno sforzo supplementare per soddisfare le esigenze d'allievi e genitori.

Nel corso dell'anno scolastico appena concluso, delle novità sono state introdotte per soddisfare questi bisogni; anzitutto il maggior coinvolgimento delle società sportive di Bellinzona nella gestione dei doposcuola: praticamente l'organizzazione attuale consente ai diversi gruppi sportivi di promuovere le specifiche attività sfruttando il veicolo comunicativo dato dai fascicoli consegnati a tutti gli allievi delle scuole comunali. Diverse sono state le società che han-



no approfittato di ciò, la Società Carabinieri, la Società Nuoto, i Giovani Discatori Turrita, la Società di Scacchi, la Società Salvataggio e lo Judo Shung Do Kwan, ognuna di esse ha promosso delle attività sportive che sono state seguite con entusiasmo da un elevato numero di allievi.

Oltre alle società sportive, molto apprezzata è stata la collaborazione con la Scuola Bandistica Regionale del Bellinzonese e con il «Museo in erba», spazio didattico-espositivo-creativo, che ha offerto ai nostri ragazzi, coinvolgendo anche numerosi docenti di Bellinzona, attività espressive di grande interesse e qualità.

Naturalmente, oltre a queste proposte venute dall'esterno, importante è stato poter offrire ai ragazzi delle attività variate e d'interesse diverso; sono stati così proposti corsi che toccavano più centri d'interesse; ne cito alcuni: informatica, giochi di squadra, pasta e sale, lavoretti manuali, lavori con perline, la voce stregata, inglese, pupazzi «morbidoni», flamenco, vimini, pittura creativa, creare con la pasta, lavoretti con il legno, perline su telaio, forza con la creatività, grande dipinto, unihockey, burattini a dito, facciamo primavera, ... Tutte queste attività si sono svolte nei tre Istituti cittadini presso le sedi principali Nord, Sud e Semine con delle appendici anche alla sede di Piazza Magoria del Museo in erba, al nuovo Centro sportivo di Bellinzona e presso la sede sociale della Società di scacchi.

L'impegno orario dei ragazzi variava a dipendenza del corso, ma di regola era fissato in un'ora e quindici minuti. Da quanto potuto osservare e sentendo le opinioni di ragazzi, allievi, genitori, animatori e docenti, i corsi sono stati ben accettati e hanno consentito di sviluppare diverse tematiche che non potrebbero essere approfondite nel corso del normale orario scolastico.

Letteralmente presi d'assalto i corsi d'informatica, sei quelli proposti nel primo turno (da novembre a dicembre per sei serate) e quattro quelli proposti nel secondo turno (da gennaio ad aprile per otto serate).

Novità introdotte quest'anno sono state la mostra iniziale, proposta all'Istituto nord per presentare le differenti attività prima ancora dell'iscrizione, e l'allargamento delle proposte anche al mercoledì pomeriggio.

Alla fine dell'anno scolastico sono state raccolte le suggestioni dei ra-



gazzi in modo da poter offrire anche nei prossimi anni dei corsi attrattivi che possano soddisfare le esigenze dei partecipanti e delle famiglie.

Per avere e mantenere questa attrattiva i doposcuola devono forzatamente essere organizzati in modo dinamico e aperti alle nuove suggestioni provenienti dalle diverse persone coinvolte, sia allievi come docenti, genitori o animatori.

Per il comune una proposta come quella descritta richiede un investimento anno di ca. 30'000.- fr. che vanno a coprire il costo degli animatori e del materiale utilizzato.

I ragazzi iscritti alle attività partecipano con un modico importo che varia a seconda del corso da 8.- a 15.- fr.

Per il futuro, oltre che rafforzare la collaborazione con le società esterne, obiettivo primo è quello di coprire sempre maggiormente la fascia oraria serale per offrire ai nostri ragazzi delle intelligenti opportunità per occupare il loro tempo libero in modo anche da soddisfare un'esigenza sociale che va viepiù aumentando.

Eleonora Traversi e Tiziano Zanetti
Scuole comunali di Bellinzona

Sono anch'io un «Mini prof»!

In ogni istituto, con l'approssimarsi della fine dell'anno scolastico, si inizia col procedere, ai vari livelli, ai rituali consuntivi. Ed a questa regola non dovrebbe sfuggire nemmeno il tanto chiacchierato ed odiato-amato PEI (Progetto Educativo d'Istituto).

Sarebbe tuttavia peccato se delle esperienze positive e costruttive che ogni istituto ha certamente e positivamente messo in cantiere rimanessero legate, poiché non conosciute, ad una sola sede o, peggio, finissero dimenticate in qualche cassetto dipartimentale. Ci sembra allora utile portare a conoscenza alcuni di questi «progetti» che, debitamente adattati e ristrutturati a misura di sede, potrebbero essere allargati.

«Ora del docente di classe»

Ci sembra inutile ribadire in questa sede il ruolo cardine giocato dal docente di classe. La scelta dello stesso, fatta dalle direzioni, non sempre è legata per necessità di ordine «tecnico» (leggi saldo orario...) a soli criteri «pedagogici». Di conseguenza il/la collega si trova poi spesso a dover lavorare solo ed investito di compiti per i quali non è specificatamente formato (leggi ad esempio «orientamento» in IV media). Per evitare in parte questo inconveniente, da anni sperimentiamo con successo «l'ora del docente di classe».

Prevista in orario già ad inizio anno, i docenti di classe di ogni gruppo di classi si ritrovano un'ora alla settimana con il direttore e, secondo necessità, con il docente del Servizio di sostegno pedagogico. Questo modo di operare permette di scambiarsi opinioni su strategie da adottare parallelamente nelle varie sezioni, di affrontare con immediatezza e con unità di intenti eventuali problemi che fossero sorti in settimana, di prendere atto di proposte per attività, uscite di studio, lavori interdisciplinari e quindi programmare con la dovuta calma ed efficienza. Questo sedersi attorno ad un tavolo settimanalmente crea anche un ottimo clima di lavoro che si riflette poi sulla totalità dell'istituto. Ai docenti di classe resta poi il compito di informare su quanto programmato e/o discusso gli altri docenti delle varie sezioni affinché, ed il pericolo sussiste, essi non si sentano «esclusi» dalle varie problematiche ma contribuiscano pure loro alla creazione o alla messa in atto di quanto proposto per il blocco di sezioni interessato.

Tutoring

Niente di nuovo sotto il sole, dirà a ragione qualcuno, ma l'esperienza fatta durante quest'anno penso sia meritevole di qualche commento.

È innegabile che diversi nostri ragazzi, per motivi cui a chi di dovere compete sviscerare, possano trovarsi alcune volte durante l'anno in difficoltà. Assistiamo allora all'inizio di un valzer di lezioni private che, ovviamente, non tutti poi possono permettersi. Ecco allora come il progetto «tutoring» è venuto in aiuto a questi allievi.

Il principio è molto semplice. L'allievo «capace» si mette a disposizione del compagno in difficoltà. Per questo primo anno di progetto, ci siamo limitati a coinvolgere i soli allievi delle III e delle IV.

Un numero di allievi di IV – chiamati «Mini prof» – si sono messi volontariamente a disposizione dei loro compagni in difficoltà – chiamati «Galafà» – nelle materie a loro più congeniali e più... gettonate quali matematica, francese, tedesco, italiano, scienze.

Ogni «Mini prof» (che può in altro momento e materia diventare anche lui «Galafà») ha ricevuto dal Consiglio di Direzione, cui compete la supervisione del progetto, uno, due o, al massimo, tre allievi «Galafà». Con loro egli si trova durante un'ora alla settimana, o durante la pausa di mezzogiorno o dopo le sedici (del martedì nel nostro caso) a seconda degli impegni extrascolastici dei vari team. In un'aula messa loro a disposizione, i vari «Mini prof» tengono le loro lezioni e, qualora fossero in difficoltà, possono sempre far capo ad un docente chiamato «supervisor» che, a turno e volontariamente, è a disposizione in sede. Il progetto si sviluppa lungo due precisi periodi dell'anno. Otto-dieci settimane da novembre ai giudizi di gennaio e altrettante settimane nel periodo aprile-maggio, ossia nei momenti tipici dell'anno.

All'inizio del blocco-lezioni, i «Galafà» sono tenuti a versare in segreteria una simbolica «tassa d'iscrizione» di 15 franchi. Al termine di ogni blocco, il «Miniprof» riceve quale segno di riconoscenza per il lavoro svolto un «buono acquisto libri».

Due sono comunque le peculiarità del progetto immediatamente riscontrabili: la grande gioia con la quale i ragazzi

lavorano (e preparano fior di materiale per i loro allievi!) e il grande spirito di collaborazione che poi si instaura nei rapporti interpersonali anche e, oserei dire, soprattutto al di fuori dell'ora di «tutoring».

Chi «insegna» si rende conto che, parimenti, pure lui impara, e parecchio. Chi riceve è contento anche perché, al di là dal vedere risultati spesso positivi ed immediati, al suo compagno «osa» (finalmente) porre, anche più volte, domande che forse mai, per motivi intuitibili, avrebbe posto davanti alla classe. E, come detto, al di fuori dell'ora di approfondimento o recupero scolastico, non di rado i ruoli si invertono e chi è in difficoltà per motivi estremamente «pratici», spesso legati a rapporti interpersonali, non lesina a chiedere aiuto al suo «Galafà». Detta collaborazione ha quindi pure immediati e positivissimi riflessi sul clima generale di sede. Visti i risultati parecchio incoraggianti, con il prossimo anno l'esperienza verrà quasi certamente allargata a tutte le sezioni.

«Guten Tag» e «Salut»!

Altro e non ultimo progetto in fase di attuazione è l'esperimento tendente ad insegnare materie in altra lingua che non sia l'italiano. Approfittando del fatto di avere in sede colleghi di lingua madre francese e tedesca, si è iniziato quest'anno in alcune II ad insegnare educazione visiva in francese e educazione fisica, in alcune IV, in lingua tedesca.

Fermo restando che il «quanto e quando» usare la lingua straniera rimane a totale discrezione del docente è innegabile come l'iniziativa sia stata accolta in modo entusiasta dagli allievi. Essi sanno che, comunque, quanto e soprattutto come lo diranno, non avrà ovviamente nessuna ripercussione sulla valutazione di materia.

Ecco allora che, dopo un primo momento di comprensibile smarrimento, essi dialogano con il docente con assoluta tranquillità e spontaneità, senza la paura di sbagliare o di essere «giudicati» e corretti. È però innegabile che questo abbia portato sicuro giovamento anche all'espressione orale, sempre difficoltosa, nelle citate lingue ed abbia contribuito, come i precedenti progetti, a cercare di «far piacere» sempre più il vivere nella loro seconda casa!

Franco Lazzarotto
Scuola media di Biasca

Programma «Leonardo II»

per giovani interessati a esperienze professionali in aziende europee

Il mercato del lavoro richiede sempre di più collaboratori in possesso di buone conoscenze professionali e scolastiche di base e di competenze linguistiche e sociali, che consentano loro di muoversi con maggiore agio in una società in costante mutamento. Sono richieste soprattutto competenze e qualità come una buona preparazione culturale generale, flessibilità e spirito d'adattamento, autonomia e spirito d'iniziativa, mobilità (mentale e geografica), capacità di lavorare in team, capacità di comunicazione. In tale scenario la formazione continua acquista più importanza che mai. Secondo l'attuale e più aggiornata interpretazione, con il concetto di formazione continua s'intende il processo d'apprendimento di conoscenze e competenze attraverso esperienze professionali e individuali che arricchiscano la personalità. In questo contesto rivestono un ruolo importante le esperienze quali i soggiorni all'estero.

Con la missione di favorire la mobilità dei giovani ticinesi, la Divisione della formazione professionale del Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha creato nel 1997 la struttura «Lingue e stage all'estero». Essa persegue i suoi obiettivi attraverso le seguenti azioni:

- informare i giovani sull'importanza dell'apprendimento delle lingue straniere e sugli esistenti esami ufficiali di lingua;
- informare i giovani sulle possibilità (sia pubbliche che private) per un soggiorno linguistico all'estero;
- organizzare - in collaborazione con partners all'estero - stage professionali in azienda per praticare la professione/formazione universitaria appresa in Svizzera;
- organizzare stage professionali all'estero validi per il curriculum di studi in Svizzera (per esempio Scuola superiore alberghiera e del turismo di Bellinzona, scuole professionali commerciali, università);
- organizzare scambi di studenti con l'estero (attualmente con il Canada e la Germania);
- organizzare brevi soggiorni di studio in scuole pubbliche all'estero. Particolare attenzione viene attribui-

ta all'organizzazione di stage professionali all'estero. In effetti un'esperienza professionale all'estero (di durata variabile, a partire da tre mesi) permette al giovane di raggiungere quegli obiettivi di mobilità e di maturità personale richiesti dal mondo del lavoro. Per il perfezionamento di contratti di stage all'estero il ruolo dell'ente pubblico risulta determinante, grazie al suo peso istituzionale che consente di negoziare allo stesso livello con le autorità all'estero nonché di offrire la reciprocità.

Nell'ambito degli stage professionali all'estero l'Unione Europea sta già investendo molto con «Leonardo da Vinci», programma educativo che è stato rilanciato per il periodo 2000-2006 con il nome «Leonardo II». La Svizzera, grazie al finanziamento dell'Ufficio federale dell'educazione e della scienza (UFES), partecipa a questo programma prendendo a proprio carico i relativi costi.

Da quest'anno, proprio in collaborazione con l'UFES, «Lingue e stage all'estero» è in grado di offrire un certo numero di borse di studio a giovani che intendano acquisire un'esperienza professionale in un'azienda situata in un paese dell'Unione Europea.

I beneficiari delle borse di studio «Leonardo» possono essere giovani ticinesi che svolgono gli studi in Svizzera oppure stranieri che svolgono i loro studi superiori in Ticino.

Per esempio: studenti svizzeri o stranieri dell'USI (Università della Svizzera Italiana), neodiplomati (da meno di 12 mesi) in un'università svizzera, della SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), delle scuole professionali o delle scuole professionali superiori (Scuola superiore alberghiera e del turismo, Scuola d'informatica di gestione, Scuole dei tecnici). Le borse di studio consistono in un contributo fisso versato per ogni mese di stage svolto in un'azienda estera. Di regola vengono sussidiati stage in azienda a tempo pieno della durata tra tre e sei mesi. Lo stage professionale in azienda è cercato tenendo conto della formazione professionale o universitaria del candidato.

Coloro che fossero interessati a una borsa di studio «Leonardo» si possono annunciare al Servizio «Lingue e stage all'estero» fornendo la documentazione necessaria per la ricerca dello stage. Una prima buona base di conoscenza linguistica è una condizione essenziale per la buona riuscita dello stage: la durata minima del corso preparatorio (un mese) è riservata solo a candidati con buone conoscenze della lingua del paese ospitante.

La partecipazione ai programmi europei «Leonardo» è basata sul principio della reciprocità. La Divisione della formazione professionale si è quindi impegnata a offrire a giovani provenienti dall'estero le medesime opportunità e segnatamente un breve corso di italiano e uno stage professionale in Ticino. Essi beneficiano anche di una borsa di studio «Leonardo» finanziata dalla Confederazione. Il servizio di consulenza «Lingue e stage all'estero» lancia un appello alle ditte ticinesi che fossero interessate ad ingaggiare per periodi dai tre ai sei mesi un giovane europeo, formato e seriamente motivato, a fare un'esperienza di lavoro in Ticino.

Per informazioni: Ufficio del delegato al perfezionamento professionale, Servizio «Lingue e stage all'estero», Canobbio-Trevano, tel. 8151071.

Giulio Paolini, Delfo, 1965



Apprendisti confinanti (frontalieri)

Dati statistici dei contratti di tirocinio stipulati e in vigore nel Cantone Ticino

Le statistiche, che annualmente vengono pubblicate dalla Divisione della formazione professionale relative al numero dei contratti di tirocinio stipulati ogni anno e in vigore alla fine dello stesso anno civile, contengono pure i dati dei contratti di tirocinio degli apprendisti confinanti (frontalieri). Trattasi di giovani che, abitando nella fascia di confine in territorio italiano, si recano giornalmente nel nostro Cantone per imparare un mestiere presso una ditta che per loro ha stipulato un regolare contratto di tirocinio. Frequentano pure le rispettive scuole professionali nei giorni che, a secondo della professione, vengono loro assegnati dalle direzioni delle scuole stesse. Nelle due tabelle, qui a lato riprodotte, sono stati indicati i dati dei contratti di tirocinio degli ultimi 5 anni di questi apprendisti. Vengono pure indicati, per un confronto sull'arco di un decennio, i dati dell'anno 1990.

Dall'anno 1990 e fino al 1999 si è notata una forte diminuzione dei contratti in quasi tutti i settori, ad eccezione di quello dell'alimentazione che, almeno negli ultimi 5 anni, ha mantenuto gli effettivi.

L'edilizia, dopo una forte diminuzione avuta nell'anno 1998, ha riscontrato nel 2000 una buona ripresa. Per con-

Contratti di tirocinio in vigore

Tabella 1 e 2

Settore professionale	1990	1996	1997	1998	1999	2000
Meccanica/elettricità	318	156	141	116	132	163
Auto/carrozzeria	123	40	25	23	32	42
Edilizia	76	68	46	38	48	64
Alimentazione	31	30	38	25	27	28
Diversi	8	24	26	25	33	34
Totale	556	318	276	227	272	331

Professioni più numerose	1990	1996	1997	1998	1999	2000
Montatore elettricista	103	45	41	32	39	55
Mont. imp. san. e riscald.	65	34	27	21	21	26
Mecc. auto e riparatori	62	18	12	11	22	32
Latt. e vernic. carrozzeria	61	22	13	12	10	10
Muratore	54	34	24	20	22	31
Falegname	30	12	11	9	10	7
Metalcostruttore	30	15	18	16	11	15
Cuoco	17	9	10	11	11	10
Totale	422	189	156	132	146	186

tro sono dimezzati i contratti nei settori della meccanica e dell'elettricità, passati da un totale di 318 contratti in vigore alla fine dell'anno 1990 ai 163 alla fine del 2000. Pure nel settore dell'automobile e della carrozzeria si è riscontrata una perdita del 66% rispetto al 1990. Infatti in questo ultimo settore i contratti da 123 del 1990 sono scesi a 42 nell'anno 2000.

Prese in esame le singole professioni si nota una netta riduzione nei mestieri che annoveravano un numero alto di contratti del settore dell'edilizia. Anche il settore della carrozzeria ha riscontrato una forte diminuzione passando da 61 lattonieri e vernicia-

tori di carrozzerie del 1990 ai soli 10 del 2000. Pure i falegnami hanno dovuto riscontrare una forte diminuzione passando dai 30 contratti dell'anno 1990 ai 7 del 2000.

Se invece vengono paragonati i contratti stipulati nell'anno 2000 con quelli del 1999 si registra un aumento nella meccanica e nell'elettricità in generale (più 31 contratti di tirocinio), nell'edilizia (più 16 contratti) e nell'auto e nel settore della carrozzeria (più 10 contratti).

I contratti di tirocinio stipulati per tutti gli apprendisti e su tutto il territorio cantonale (inizio del tirocinio autunno 2000) sono stati 2170. I nuo-

Tony Cragg, *Bladderrack*, 1994



Tabella 3

Professioni più numerose	Varese	Como	VCO	Totale
Montatori elettricisti	24	23	8	55
Meccanici d'automobili e riparatori di autoveicoli	13	16	3	32
Montatori di riscaldamenti	7	4	2	13
Montatori di impianti sanitari	7	5	1	13
Muratori	7	16	8	31
Metalcostruttori	8	5	2	15
Lattonieri e verniciatori di carrozzerie	4	4	2	10
Cuochi	3	7	0	10

vi contratti di tirocinio stipulati per gli apprendisti confinanti sono stati 150. La popolazione frontiera degli apprendisti rappresenta, quindi, il 6,9% del totale dei contratti di tirocinio stipulati. Nel 1990 era dell'8,4%. Le Province italiane interessate al flusso transfrontaliero sono quelle di Varese, Como e Verbano-Cusio-Ossola (VCO).

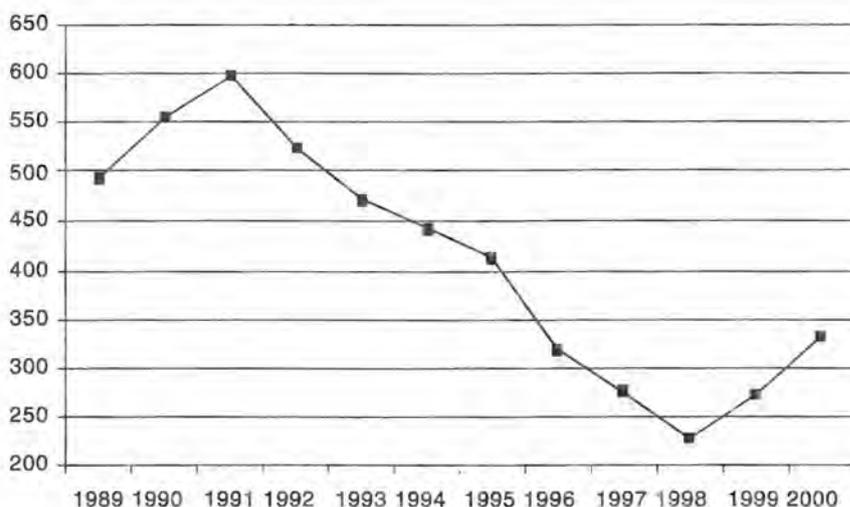
I 150 contratti di tirocinio stipulati nell'autunno scorso (nuove entrate) sono così suddivisi:

- 68 contratti per giovani provenienti dalla provincia di Varese;
- 63 contratti dalla provincia di Como;
- 19 contratti dalla provincia del Verbano-Cusio-Ossola.

La ripartizione dei 331 contratti di tirocinio in vigore (totale dei giovani confinanti in formazione) è invece la seguente:

- 141 dalla provincia di Varese;
- 147 dalla provincia di Como;
- 43 dalla provincia di Verbano-Cusio-Ossola.

Per quanto riguarda la suddivisione tra le professioni più numerose, i dati



sono ripartiti tra le tre province, secondo quanto indica la tabella 3.

Contratti in vigore

Dopo una continua diminuzione del numero dei contratti di tirocinio dall'anno 1991 si constata una ripresa a partire dall'anno 1998, come in-

dicato nel grafico qui sopra riprodotto che mostra una visione dell'andamento della curva dei contratti in vigore. Solo nell'anno 1991 è stata toccata la punta massima di 600 contratti a confronto dei 331 dell'anno 2000.

Aldo Rusconi

PROGRAMMA DEL MATERIALE PANE / ORDINAZIONE

Presso l'ufficio di documentazione dell'informazione svizzera sul pane sono disponibili il materiale di formazione e le pubblicazioni sul tema «Dal grano al pane»:

Per gli/le insegnanti

es. **Set didattico sul pane ISP:** (Manuale per gli insegnanti, video, opuscolo con i campioni di cereali ed un esemplare di ogni brochure elencata di seguito) Fr. 50.— (+ spese di spedizione)

es. Brochure «Dal grano al pane»

es. Brochure «Pane et salute»

es. Brochure «Le pain dans la restauration», in due lingue (it/fr)

Poster/Manifesti (1 es. per insegnante)

es. Poster 70/100 cm «I nostri cereali» in tre lingue (it/fr/de)

es. Set di 3 manifesti formato mondiale «Grano, farina, pane»

Per scolari/e

es. Brochure «Dal grano al pane», livello elementare

es. Brochure «Dal grano al pane», livello medio/superiore

es. Prospetto «I nostri cereali», ogni livello

es. Manifestino «Contadino, mugugno, formello, pane», ogni livello

es. Depliant «Il mercato cerealicolo svizzero», livello medio/superiore

es. Brochure «20 domande e risposte», livello medio/superiore

es. Depliant «Pane et salute», livello medio/superiore

Cognome/Nome: _____

Via: _____

NPA/Città: _____

Telefono: _____ Firma: _____



Ordinazione a:
Centro di documentazione - Informazione svizzera sul pane (ISP) - Museumstrasse 10
3000 Berna 6 - tel. 031 359 00 50 - fax 031 359 00 10 - www.panesvizzero.ch
Il pane - semplice bontà quotidiana in mille variazioni

Una passeggiata tra il sapere

Sul San Salvatore c'è una chiesa. Perché?



Storia, geografia, geologia, botanica e... uno svago meritato. Sul San Salvatore allievi e docenti condividono il piacere della conoscenza, alternandolo a momenti di distensione e divertimento. Dal sentiero naturalistico al rinnovato museo e dalla chiesetta alla stupenda veduta sulle Alpi e gli Appennini, il San Salvatore consente di scoprire progressivamente importanti aspetti del nostro cantone.

Perché non dimostrare ai vostri allievi che un certo tipo di sapere consente di meglio apprezzare e di vedere con altri occhi il paese in cui viviamo? La Direzione collabora volentieri all'organizzazione della passeggiata: Tel. 985 28 28

Comunicati, informazioni e cronaca

Insegnamento della lingua italiana, di altre lingue o di altre materie in Slovacchia durante l'estate 2001 e durante l'anno accademico/scolastico 2001/2002

L'associazione Danubio (ATAPEC) è un'organizzazione attiva nell'aiuto ai paesi dell'Europa centrale. Essa istituisce già dal 1997 programmi occupazionali federali in Slovacchia.

La Repubblica Slovacca è un paese dell'Europa centrale che dista circa 950 km dal Cantone Ticino ed è raggiungibile con tutti i comuni mezzi di trasporto. La capitale Bratislava è a soli 70 km da Vienna. Il tenore di vita è uno dei più elevati della regione, lo standard di vita è di tipo occidentale. Per l'anno accademico/scolastico 2001/2002, ma anche per il solo periodo estivo, l'associazione Danubio dispone di svariati posti molto interessanti, in diverse località del paese. Per i docenti senza lavoro, anche neodiplomati, è offerta la possibilità di insegnare in particolare la lingua italiana, in alternativa anche un'altra lingua nazionale oppure internazionale (p.e. inglese), come pure altre materie a studenti di vari tipi di formazione, quali licei, scuole professionali, università. Il soggiorno all'estero può essere utile o indispensabile per un futuro impiego nell'ambito di organizzazioni internazionali. La durata del programma, stabilita in accordo con il partecipante, varia generalmente tra i 3 e i 12 mesi. Si tratta di un'esperienza umana e professionale unica, che consente di mettere a frutto le conoscenze acquisite e di conoscere un paese dalle ricchissime tradizioni culturali.

La remunerazione, le spese per la trasferta e altre spese legate al progetto sono coperte e rimborsate dalla cassa disoccupazione, rispettivamente tramite l'associazione Danubio. L'alloggio è messo a disposizione gratuitamente dal rispettivo partner slovacco; inoltre per tutti è previsto un contributo mensile supplementare per il vitto di Fr. 300.-.

La retribuzione è particolarmente in-

teressante per i docenti disoccupati neodiplomati con un'età inferiore ai 26 anni o per le persone con una indennità giornaliera inferiore ai 102.-: infatti il programma occupazionale prevede un'indennità giornaliera minima di Fr. 102.- per tutti contro i 69.- altrimenti accordati dall'assicurazione disoccupazione ai giovani neolaureati sotto 26 anni.

Durante il programma il partecipante può, previo accordo dell'organizzatore, frequentare corsi di formazione continua, rimborsati tramite l'associazione Danubio. Nel mese di luglio e di agosto, inoltre, è possibile frequentare un corso introduttivo alla cultura e alla lingua slovacca di 3 settimane, anch'esso rimborsato da Danubio.

Alla fine del programma il partecipante riceverà un attestato di partecipazione dal rispettivo partner o dall'istituzione slovacca.

Il partecipante che durante il soggiorno all'estero trova un impiego fisso in Svizzera può subito rientrare in Svizzera. È altresì garantita una trasferta straordinaria per un colloquio professionale.

Finora ha usufruito di questa opportunità una quindicina di partecipanti dalla Svizzera Italiana. L'esperienza fatta ha facilitato la ricerca di un impiego dopo il ritorno in Svizzera.

Maggiori dettagli circa le caratteristiche e lo svolgimento di questo programma occupazionale all'estero sono ottenibili tramite il signor Andrea Huba, coordinatore e responsabile dei vari progetti (indirizzo: Associazione Danubio, via Pancaldi Mola 47, CH-6612 Ascona, tel. (091) 792 16 65, fax (091) 792 26 85, e-mail: danubio@compuserve.com).

Bollettino dei docenti di matematica 42

È uscito regolarmente all'inizio di giugno il numero 42 di questa rivista didattica molto apprezzata anche all'estero. Nel comitato scientifico entra Colette Laborde, francese di Grenoble, al posto di Angelo Pescarini, recentemente scomparso.

La prima parte riporta gli Atti della



conferenza finale della manifestazione ticinese «Matematica 2000» tenuta dai tre relatori Giorgio Tomaso Bagni, Bruno D'Amore e Gianfranco Arrigo il 27 ottobre scorso a Bellinzona: il lettore potrà ripercorrere le riflessioni teoriche offerte al pubblico in quell'occasione e i risultati di alcune ricerche didattiche del panorama internazionale.

La rubrica Varia presenta due interessanti lavori matematici di Giorgio Mainini, il primo in collaborazione con Aleardo Villa.

Nella briccola si trovano alcune proposte didattiche per la scuola media di Gianfranco Arrigo e di Edoardo Montella.

La novità del numero 42 è rappresentata da due interventi di carattere interdisciplinare: di Daniele Christen, esperto della Scuola media, concernente italiano e matematica, di Lauro Filippini, docente del Liceo di Locarno sul tema musica e matematica. Vi si trovano poi l'immancabile quiz di Aldo Frapolli, le consuete segnalazioni e le recensioni di alcuni libri che offrono ottime occasioni di lettura per l'estate.

Chi volesse ricevere una copia della pubblicazione, si rivolga per favore all'Ufficio dell'insegnamento medio, viale Portone 12, 6501 Bellinzona.

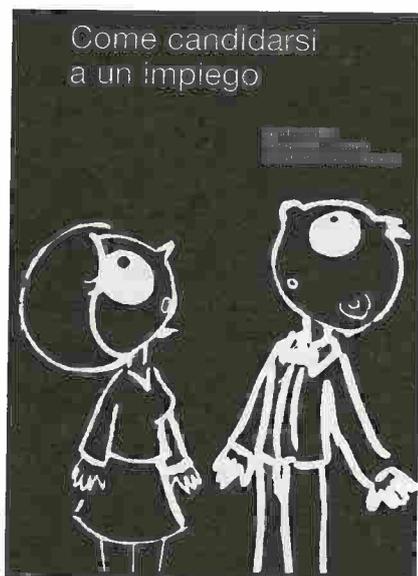
«Come candidarsi a un impiego»

L'Ufficio del delegato al perfezionamento professionale (Divisione della formazione professionale) ha pubblicato nel giugno 2001 un opuscolo dal titolo «Come candidarsi a un impiego», che serve da guida pratica per

giovani e adulti alla ricerca di un impiego.

L'opuscolo, di una trentina di pagine, contiene diversi preziosi suggerimenti pratici per chi è alla ricerca di un posto di lavoro: come deve essere stesa la lettera di offerta di lavoro, come deve essere aggiornato il curriculum vitae, come deve essere gestito il colloquio di presentazione, ecc.

Per ulteriori informazioni e per la richiesta dell'opuscolo, si prega di rivolgersi all'Ufficio del delegato al perfezionamento professionale, Divisione della formazione professionale, via Vergiò 18, 6932 Breganzona, tel. 091/815.31.15, fax 091/815.31.09.



Attività del Teatro Dimitri per le scuole

La Compagnia Teatro Dimitri ha recentemente ottenuto l'autorizzazione a presentare nelle classi delle scuole elementari interessate l'ultima sua produzione, lo spettacolo «1 apple...». Lo spettacolo consiste in una clowneria musicale senza parole, con regia di Dimitri e musica di Oliviero Giovannoni, che viene interpretata da tre commedianti della compagnia teatrale di Verscio: Lisa Gretler, Andreas Manz, Bernard Stöckli.

La storia narrata nello spettacolo teatrale s'incentra sul tema della scoperta del clown in ognuno di noi. È uno spettacolo di facile comprensione che può essere seguito sia da bambini di 6 anni che da giovani di 19 anni. La durata dello spettacolo è di 55 minuti: alle esibizioni possono partecipare sino a 150/200 allievi.

Anche se è preferibile che lo spettacolo

lo sia svolto presso la Compagnia Dimitri di Verscio (sin da subito), su richiesta la Compagnia è disposta ad eventualmente recitare in altri luoghi nei periodi dal 17 al 29 settembre oppure dal 1 al 13 ottobre 2001 (eventualmente anche in altri periodi da gennaio a giugno 2002).

«1 apple...» è una storia antica ma pur sempre nuova: quella del serpente e della mela. Adamo ed Eva non furono gli unici a subire il fascino di questo frutto. Anche la pianista, una serissima musicista, cede alla tentazione di addentare la mela. In questo caso però il diavolo non si nasconde tra i rami dell'albero della vita, bensì dietro alle azioni di due colleghi trombettisti. Il processo di seduzione non tarda a mostrare i suoi effetti, e la pianista perde tutta la sua serietà. I due clown-trombettisti non esitano a imitarla, e con ogni boccone i tre subiscono magiche trasformazioni. I loro frac lasciano il posto a sgargianti costumi da buffone, ciò che è grande diventa piccolo, e il tutto sfocia in un folle spettacolo di magia, sorprese di ogni tipo e musica coinvolgente, allegra come i tre burloani con i loro nuovi costumi.

Ad ispirare Dimitri in questa produzione è l'essere umano alla ricerca del bambino che c'è in lui, della forza per ammettere la propria ignoranza del mondo. Ognuno, chi più, chi meno, porta dentro di sé un clown nascosto o represso. Ed il sogno di ogni essere umano è di riuscire un giorno a scoprire e a liberare questo clown per poter vedere il mondo con i suoi occhi. La Compagnia Teatro Dimitri, che



esiste ormai da un quarto di secolo, ha creato più di 20 spettacoli e ha presentato le sue produzioni nei teatri di mezzo mondo. Composta prevalentemente da ex-allievi della scuola, la compagnia ha scritturato in passato un numero di attori che variava da un minimo di due a un massimo di tredici artisti. Questa volta si tratta di due uomini e di una donna di cui si è cercato di far emergere nel migliore dei modi il grande talento.

Per eventuali informazioni o per prenotazioni, si prega di rivolgersi alla Compagnia Teatro Dimitri, 6653 Verscio, tel. 091/796.25.44, fax 091/796.29.82, e-mail: teatrodimitri@bluewin.ch.



Diario scolastico 2001-2002

La riapertura della scuola non è ancora avvenuta ma il nuovo diario dell'Istituto Editoriale Ticinese, che accompagnerà gli allievi nel prossimo anno di studi, è già pronto per adempiere al suo duplice compito: essere un utile strumento per organizzare gli impegni scolastici ed extra scolastici degli allievi ed essere un fedele e stimolante amico per i giovani.

Oltre ad offrire il calendario ufficiale dei giorni di scuola e dei giorni di vacanza, il Diario scolastico ticinese 2001-2002 si propone infatti di offrire spunti di riflessione riguardanti le diverse relazioni con cui, ogni giorno, i ragazzi sono confrontati: relazioni con amici, genitori, docenti, relazioni con il proprio corpo, le proprie forze e debolezze, i propri sogni e anche le relazioni con la natura, il mondo.

Questo diario è dunque da scoprire giorno dopo giorno, tra i pensieri dei giovani e di personaggi e autori illustri, le pagine dedicate a temi particolari e le illustrazioni colorate e accattivanti.

La redazione è stata curata da Claudia Ribì (Radix Svizzera Italiana), Marina Armi (DOS), Esther Lienhard (DIC) e Carlo Monti (DIC). La veste grafica e le illustrazioni sono di Adrienne Barman.

La realizzazione del diario è stata resa possibile grazie alla collaborazione e al finanziamento del Dipartimento Opere Sociali e del Dipartimento Istruzione e Cultura del Cantone Ticino.

Il Diario scolastico è in vendita presso le librerie, le cartolibrerie e i grandi magazzini del Cantone al modico prezzo di fr. 8.50.

Terre des hommes e la giornata dei diritti del bambino

Per attirare l'attenzione della popolazione sulla situazione dei bambini costretti a vivere sulla strada, Terre des hommes invita nuovamente i bambini e i ragazzi di tutta la Svizzera ad immedesimarsi per un giorno con uno di loro. Martedì 20 novembre «Giornata dei diritti del bambino» verrà quindi organizzata per il quarto anno consecutivo la manifestazione «Come loro per un giorno».

L'anno scorso in Ticino sono stati quasi 200 i ragazzi che vi hanno preso parte: gli allievi e i docenti delle scuole medie di Arbedo-Castione (classi 2B e C), Breganzona (1A e 2B), Massagno (1A e CPS), Viganello (1 C e 2B), la 2a elementare di Ponte Capriasca e un gruppo di mamme e di bambini di Solduno. Le offerte raccolte ammontano a 4'052 fr.

Per cercare di rendersi conto delle condizioni in cui vivono milioni di bambini, i partecipanti suddivisi in piccoli gruppi (accompagnati dai loro insegnanti e/o da collaboratori di Terre des hommes) potranno scegliere tra:

- offrire ai passanti il giornalino di Terre des hommes
- impacchettare la spesa dei clienti nei grandi magazzini
- lucidare le scarpe
- trasformarsi in venditori ambulanti di dolci o lavoretti di propria fabbricazione.

Per i servizi resi non verrà chiesta alcuna retribuzione, saranno però gradite eventuali offerte. L'intero ricavato verrà devoluto ai progetti di Terre des hommes a favore dei bambini della strada.

I docenti che con le loro classi desiderano partecipare a questa manifestazione sono pregati di chiedere entro metà ottobre il formulario di iscrizione come pure la documentazione sulle modalità di svolgimento a:

Terre des hommes, Gruppo di lavoro Ticino, Via Trevano 103, 6900 Lugano, tel. e fax: 942 59 49

I ragazzi e la malattia in famiglia

La Lega ticinese contro il cancro, in collaborazione con il Dipartimento dell'istruzione e della cultura e l'associazione Vivere come prima, organizza per il 12 settembre p.v. un pomeriggio di studio sul tema "I ragazzi e la malattia in famiglia", intitolato "Guarirai, vero, mamma?" (con riferimento alla pubblicazione della compianta docente Sandra Weston).

Il pomeriggio di studio, che avrà luogo presso l'aula magna dell'Istituto cantonale di economia e commercio (Stabile Torretta, Bellinzona), vedrà la partecipazione di numerosi relatori, tra i quali il dott. med. Michele Tomamichel, del Servizio di psichiatria e psicologia medica dell'OSC, il prof. Diego Erba, direttore della Divisione della scuola, il prof. René Knüsel, della Facoltà di scienze sociali e politiche dell'Università di Losanna, il dott. med. Marco Vannotti, del Service de psychiatrie de liaison della CHUV di Losanna, il prof. Piergiorgio De Gasparo, della Scuola media di Camignolo.

Per ulteriori informazioni, si prega di rivolgersi alla Lega ticinese contro il cancro, via L. Colombi 1, casella postale 66, 6500 Bellinzona, tel. 091/820.64.26, fax 091/826.32.68.

G.A.B. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Divisione scuola - 6501 Bellinzona

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mirko Guzzi
Giorgio Merzaghi
Renato Vago
Francesco Vanetta

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona
telefono 091 814 34 55
fax 091 814 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Salvioni arti grafiche
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale fr. 20.-
fascicolo singolo fr. 3.-