

2 Verso l'armonizzazione della scuola obbligatoria di Diego Erba

2 Comportamenti trasgressivi: che fare DOPO, ma soprattutto PRIMA? di Aurelio Crivelli

8 Disagio, disadattamento e differenziazione: l'esempio del progetto di accompagnamento della Scuola media di Losone di Bixio Mainardi

10 Le giornate progetto della Scuola media di Stabio di Marzio Bernasconi e Guido Codoni

12 La campagna di prevenzione "Sicuro e corretto" per le scuole medie del Canton Ticino di Paola Lurati

14 Un'esperienza di DanzaMovimentoTerapia Integrata® in una classe di prima media di Olimpia De Girolamo e Daniela Frigerio

16 Creiamo un mondo migliore. Un progetto ambizioso costruito su cinque idee-chiave: impegno, rete, interdipendenza, partecipazione e azione di Isabella Medici Arrigoni

18 Sintesi del progetto COMOF: quali misure di pedagogia speciale nei cantoni romandi e in Ticino? Traduzione e adattamento di Lara Sosio

21 Linguaggio giovanile. Le parole e le modalità di comunicazione di Stefano Vassere

26 Una scuola che fa cultura: «Lezioni bellinzonesi» di Marcello Ostinelli

29 Da dieci anni al Campiello. I racconti dei giovani ticinesi premiati

31 Comunicati, informazioni e cronaca

32 L'opinione di... L'economia a scuola: questa sconosciuta di Ignazio Bonoli

288

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXVII – Serie III

Settembre-Ottobre 2008

# Scuola ticinese

Foto TlPress/C.R.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



# Comportamenti trasgressivi: che fare DOPO, ma soprattutto PRIMA?

di Aurelio Crivelli\*

**Il tema della violenza giovanile è fonte di grande preoccupazione nella scuola. Le ricerche ci indicano che queste manifestazioni hanno origine in comportamenti precoci già presenti alla scuola dell'infanzia ed elementare in una misura superiore a quanto possa sembrare. Gli interventi repressivi, benché necessari, non si mostrano sempre efficaci. Emerge la necessità di una prevenzione fin dall'inizio della scolarizzazione basata soprattutto sulla**

**valorizzazione dei comportamenti positivi che favoriscono un clima di benessere. Quest'anno, alcuni studenti dell'ASP di Locarno hanno presentato il loro lavoro finale di ricerca su questi argomenti, indagando dalla scuola dell'infanzia alla scuola media, e coinvolgendo allievi, docenti e genitori. Nell'attesa di presentare i risultati di tali indagini, proponiamo una riflessione introduttiva.**

## Una aumentata sensibilità sociale

I comportamenti difficili risultano essere una delle principali preoccupazioni educative sia nella scuola sia nelle famiglie. Questo fenomeno assume svariate sfaccettature: si parla di violenza giovanile, bullismo, aggressività, mancanza di rispetto per le regole, ecc. Tali etichette segnalano il manifestarsi di comportamenti negativi e indesiderati. Ma questi temi vanno affrontati anche in un'ottica positiva: si parla allora di competenze prosociali, di cooperazione, di empatia, ecc. Il manifestarsi di comportamenti trasgressivi e violenti non è certo un fenomeno recente e non certo limitato alla nostra cultura. Ma quello che è cam-

biato, ed è un fatto sicuramente positivo, è la nostra sensibilità verso tali manifestazioni. Da una parte, la crescente complessità e la forte mobilità hanno ridotto il controllo sociale dei responsabili educativi (genitori e insegnanti in primis). D'altra parte, lo sviluppo sempre più precoce delle competenze giovanili hanno anticipato anche il manifestarsi di comportamenti preoccupanti e trasgressivi in ragazzi e ragazze sempre più giovani. Altri fattori intervengono in questo cambiamento: fattori che segnano conquiste culturali e sociali, ma che hanno, come rovescio della medaglia, ricadute sulle responsabilità educative. Basti pensare all'evoluzione del ruolo sociale e professionale della don-

na, le possibilità di regolare la nascita dei figli, la sempre più ridotta autorità riconosciuta alla figura paterna (spesso assente). Ma pensiamo anche all'importante cambiamento del concetto di infanzia che ha riconosciuto nel bambino forti potenzialità che vanno stimolate e non ostacolate. Il bambino (e di conseguenza l'allievo) diventa giustamente protagonista nella scoperta del sapere (sia quello relativo alle conoscenze, sia quello relativo alle competenze sociali). Ma questa centralità dell'infanzia ha fortemente inibito il ruolo educativo dell'adulto come modello di riferimento e contenitore dell'onnipotenza del bambino. Non desideriamo tuttavia approfondire tali temi in questa sede. Una delle

## Verso l'armonizzazione della scuola obbligatoria

di Diego Erba\*

Il Concordato HarmoS, l'accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola dell'obbligo, è al centro del dibattito politico in Svizzera.

Lo scorso 14 giugno 2007 l'Assemblea plenaria della CDPE ha approvato il Concordato all'unanimità e ha avviato le procedure di adesione nei cantoni. Sulla scia di quella decisione i cantoni stanno sottoponendo ai parlamenti cantonali le proposte di adesione, proposte che – se richiesto – possono essere soggette al voto popolare. È quanto avvenuto a fine settembre a Lucerna, dove gli elettori, chiamati alle urne da un refe-

rendum, hanno respinto chiaramente il Concordato. Il motivo principale di questa bocciatura è legato soprattutto all'anticipo della frequenza scolastica a quattro anni, una "piccola rivoluzione" per quei cantoni come Lucerna che non dispongono ancora di una scuola dell'infanzia generalizzata ai bambini di quell'età. La campagna referendaria ha fatto ampio ricorso ad immagini di bambini in lacrime costretti ad andare alla scuola dell'infanzia contro la volontà della famiglia. Le prossime votazioni popolari avranno luogo a fine novembre in altri quattro cantoni (Zurigo, San Gallo, Turgovia e Grigioni). È indubbio che il voto di Zurigo sarà determinante e avrà un influsso sugli altri cantoni della Svizzera tedesca. A ben guardare le difficoltà di crociera del Concordato HarmoS si ritrovano soprattutto nella parte tedesca della Svizzera, sia perché un partito politico ha fatto dell'opposizione a questo accordo il proprio cavallo di battaglia sia per il fatto che la scolarizzazione anticipata non è diffusa come nei cantoni romandi e in Ticino.

Da noi l'accordo è attualmente oggetto di approfondimento da parte della Commissione scolastica del Gran Consiglio. Com'è noto l'adesione del Cantone Ticino è stata subordinata all'ottenimento di alcune importanti modifiche dell'avamprogetto.

conseguenze di quanto brevemente indicato si manifesta proprio nell'atteggiamento profondamente modificato verso le regole e verso le conseguenze che una trasgressione deve comportare (sanzione).

Non si tratta evidentemente di rimpiangere i bei tempi passati, quando si usava la frusta o il bastone, o quando l'ordine a scuola era imposto con forme di autoritarismo che per fortuna oggi abbiamo superato. Ma anche qui: il rovescio della medaglia è pur sempre presente. L'importanza della forza di coesione sociale delle regole e l'assoluta necessità di stabilire chiari segnali in caso di trasgressione hanno perso valore. In qualche modo, la valorizzazione del ruolo sociale del bambino ha ridotto la funzione dell'adulto quale responsabile educativo.

Oggi si stanno cercando dei correttivi, di fronte ad un acuirsi del malessere manifestato sia dai giovani, sia dai genitori e dagli insegnanti, ma anche dalla popolazione in generale che tende a chiedere maggiore sicurezza.

### **Le manifestazioni violente nei giovani e giovanissimi in una realtà che cambia**

Uno dei fattori scatenanti di questo malessere è sicuramente l'accentuar-

si delle trasgressioni giovanili, che si manifestano anche in età preadolescenziale. In questi ultimi anni si è diffuso il termine di «bullismo», con cui si designano i comportamenti persistenti di prepotenza verso vittime coetanee, i quali si caratterizzano per una forma di trasgressione di gruppo. Queste manifestazioni non vanno confuse con altri comportamenti negativi come i litigi che da sempre fanno parte del processo di crescita sociale.

L'interesse di studiare a fondo i comportamenti aggressivi e violenti di prepotenza (bullismo) è sorto nei paesi nordici a fine anni settanta. Olweus, uno dei primi ricercatori, ha indagato su questo fenomeno rivelando un interessante aspetto: i comportamenti aggressivi e violenti sono più numerosi nei bambini piccoli che frequentano la scuola dell'infanzia e la scuola elementare e tendono a diminuire nei giovani che frequentano le scuole medie.

Ma evidentemente ciò che si manifesta nei ragazzi più grandi, anche se quantitativamente è ridotto, ci preoccupa per la gravità degli atti di trasgressione commessi. Queste caratteristiche comportano un forte rischio: quello di considerare tutti i giovani preadolescenti dei potenziali tra-

sgressori violenti, mentre nella realtà una grande maggioranza di giovani ricerca e trova forme costruttive di socializzazione e di progettualità, sia nella scuola sia al di fuori. Certamente l'attuale congiuntura precaria relativa alle garanzie di un futuro lavorativo e quindi di una reale integrazione sociale rende difficile lo sviluppo di questa progettualità. I modelli che gli adulti pongono sono troppo sovente improntati a forme di violenza o di competitività: basti pensare a come anche culture altamente sviluppate facciano ricorso alla violenza per risolvere conflitti etnici, economici, ecc.

Nei rapporti interindividuali, la concorrenza e l'individualismo tendono a prevalere. Il merito individuale è a volte meglio retribuito e valorizzato rispetto alle scelte di cooperazione. Il diverso, lo straniero vengono spesso vissuti come minaccia da combattere, con la conseguenza che chi si sente escluso tende poi a reagire a sua volta con violenza.

### **Ma solo alle scuole medie?**

Accanto a queste preoccupazioni relative alle dinamiche sociali, è necessario approfondire anche l'atteggiamento educativo che accompagna il bam-

Con il Concordato, a partire dai 4 anni (compiuti entro il 31 luglio) tutti i bambini devono frequentare la scuola dell'infanzia. Questa disposizione permette al Ticino di mantenere la scuola dell'infanzia della durata di tre anni, di cui gli ultimi due avranno carattere obbligatorio. In tutta la Svizzera il grado elementare (scuola dell'infanzia e ciclo elementare) durerà otto anni e il grado secondario tre anni. Il Ticino – unico cantone in Svizzera – potrà mantenere la sua scuola elementare di 5 anni (ai quali si aggiungono 2 anni di scuola dell'infanzia obbligatoria) e la scuola media di 4 anni.

In Svizzera la prima lingua straniera sarà insegnata al più tardi a partire dal 5° anno di scuola (attuale terza elementare) e una seconda al più tardi a partire dal 7° anno. Si tratterà, a dipendenza dell'ordine definito dai cantoni, di una seconda lingua nazionale e dell'inglese. Anche in questo caso il Ticino – unitamente al Cantone dei Grigioni – può derogare a questa disposizione nella misura in cui prevede pure l'insegnamento obbligatorio di una terza lingua nazionale. Per noi può quindi essere riconfermata l'attuale impostazione: francese dal 5° anno; tedesco dal 9° anno; inglese dal 10° anno (secondo l'impostazione HarmoS).

Qualche problema sarà invece posto dall'anticipo della data di riferimento per frequentare la scuola: gli effetti si ripercuo-

teranno sul numero e sulla composizione delle classi, sui posti di lavoro dei docenti, sulla logistica, ecc. È intenzione del Consiglio di Stato introdurre progressivamente e in modo scalare il cambiamento di data previsto da HarmoS per accedere alla scuola (31 luglio rispetto al 31 dicembre) e consentire deroghe motivate alla data di riferimento per richieste di anticipo o di posticipo presentate dalle famiglie.

Un certo interesse per la nostra scuola è legato all'elaborazione degli standard nazionali di formazione e all'accresciuto dispositivo per il monitoraggio svizzero dell'educazione. Per introdurre HarmoS è necessaria l'adesione di almeno dieci cantoni: questa soglia sarà sicuramente raggiunta ad inizio 2009. A quel momento sarà conseguito un importante obiettivo di politica scolastica volto ad armonizzare (e non a uniformare) a livello nazionale la scuola obbligatoria. È quanto ha voluto il popolo il 21 maggio 2006 accogliendo a larga maggioranza la modifica degli articoli costituzionali sulla formazione. Infatti i nuovi articoli sono eloquenti: la Confederazione e i cantoni sono tenuti a regolamentare in maniera uniforme certi aspetti fondamentali del sistema formativo.

\* Direttore della Divisione della scuola

## Comportamenti trasgressivi: che fare DOPO, ma soprattutto PRIMA?

bino fin dalla sua nascita. Abbiamo indicato prima che i lavori di Olweus hanno evidenziato che le manifestazioni di prepotenza hanno radici profonde e si manifestano molto precocemente. Le ricerche che si sono susseguite in questi ultimi vent'anni confermano che anche nella scuola dell'infanzia ed elementare si manifesta questo genere di atti<sup>1</sup>.

Questa problematica, non solo in Ticino, domina le preoccupazioni degli operatori scolastici. Sono allo studio strategie di contenimento dei comportamenti asociali, si assiste ad una volontà di inasprire le sanzioni e si studiano progetti educativi di prevenzione.

Il nostro contributo vuole inserirsi in questo preciso ambito, analizzando due livelli:

- la necessità di riformulare il ruolo e il senso delle sanzioni;
- la prevenzione nei gradi scolastici inferiori (SI e SE).

Un'attenzione particolare meriterebbe anche l'esigenza di trovare forme di sostegno e di preparazione che possano accompagnare i genitori nell'assumere un coerente ruolo educativo. Questa esigenza è sempre più sentita dai genitori stessi, disorientati dai molteplici modelli educativi (permissivi/autoritari) che la società propone<sup>2</sup>.

### Sanzionare i comportamenti trasgressivi

Pure in Ticino il dibattito sulle misure da prendere per arginare i comportamenti violenti si è fatto molto vivo, anche alla luce di tragici e preoccupanti eventi locali. Da una parte nasce l'esigenza di meglio capire il fenomeno, d'altra parte vengono chieste misure repressive maggiormente incisive. La scelta di prevedere punizioni esemplari è quella più semplice e anche quella che sembra rassicurare le ansie e le preoccupazioni crescenti per le manifestazioni di violenza nelle scuole e nei quartieri cittadini.

L'intervento punitivo si situa sempre DOPO l'atto trasgressivo. Nella nostra cultura il concetto di castigo ha radici ben profonde: pensiamo alla trasgressione originale di Adamo ed Eva e al relativo castigo divino. Ne è derivata l'idea del bambino portatore di un peccato originale che ha avuto importanti conseguenze sul concetto di

educazione<sup>3</sup>. Nel passato l'idea di educare andava di pari passo con quella di punire, nel senso di correggere: il castigo diventava quindi il mezzo per ritrovare la giusta strada. Nella religione giudeo-cristiana, e in quella cattolica in particolare, la crocifissione del Cristo come espiazione dei peccati umani assume forte valenza simbolica. Consideriamo poi che, prima dell'avvento della scuola pubblica, l'educazione era in gran parte promossa e organizzata da istanze religiose.

Questa concezione educativa (educare e punire) derivava anche in particolare dall'assenza, nel passato, di un'idea di infanzia, come la viviamo oggi<sup>4</sup>.

L'evoluzione della nostra cultura ha portato ad una progressiva distinzione tra punizione e sanzione. La punizione tende ad essere una risposta immediata impartita da chi si sente offeso; tende ad assumere una forma espiatoria e mortificante, spesso fondata sul procurare dolore fisico (frusta, sberla, ecc.). Per evitare manifestazioni di giustizia sommaria, regolata da chi ha ricevuto l'offesa, si è fatta strada l'idea di assegnare a terze persone neutre (potere giudiziario) la facoltà di valutare e far eseguire le punizioni regolate da codici sociali condivisi. Le sanzioni non sono quindi regolamenti di conti individuali o di gruppo, ma diventano regolatori educativi condivisi che danno forza al senso delle regole come fattore di coesione sociale. In parole semplici: le regole non sono noiose imposizioni, ma condizioni che ci consentono di stare meglio assieme, e le sanzioni devono poter sostenere il valore educativo e sociale delle regole.

In tempi più recenti il concetto di infanzia è stato posto al centro delle preoccupazioni educative: il bambino assume il ruolo di protagonista. Il genitore e l'educatore cessano di assumere un ruolo di potere sul bambino, ma diventano dei facilitatori del suo sviluppo e della sua evoluzione, dei mediatori tra i bisogni individuali e quelli sociali. Il concetto di autorità va in crisi, si ritiene che il bambino possa acquisire in maniera autonoma una consapevolezza sociale, che possa autogestirsi nel soddisfare i suoi bisogni. In questo senso anche le rego-



Foto TiPress/S.G.

le vengono a perdere il loro profondo senso costruttivo di coesione: di conseguenza, anche le sanzioni vengono connotate negativamente. Il bambino (o l'allievo) va stimolato e assecondato nelle sue richieste. Il genitore o il docente che dice di no ad una richiesta si sente cattivo educatore. Adesso si sta prendendo coscienza delle insidie di questa deriva e si stanno cercando nuove strade di contenimento. A volte la tentazione di tornare ai tempi passati è forte (una volta si ubbidiva, c'era rispetto), ma non è certo questa la strada giusta. Le forme di violenza del passato erano sicuramente più gravi e diffuse di quelle odierne (verso i bambini, verso le donne, verso i diversi, ...), ma erano occulte e non visibili e a volte erano socialmente condivise.

Resta comunque il fatto che sia i genitori sia i docenti hanno l'impressione di non avere più strumenti a disposizione per far obbedire i ragazzi e per ottenere un loro rispetto. Questo spiega il costante aumento di interesse per il tema della costruzione di regole condivise e per il problema di trovare

forme adeguate ed efficaci per sanzionare i comportamenti giovanili trasgressivi.

A tal proposito, siamo ancora in una fase di transizione. A volte, quando la scuola interviene, vi sono genitori che tendono a difendere i figli e ad accusare i docenti. A volte sono invece i genitori a reclamare misure più drastiche da parte della scuola. Una cosa è chiara: docenti e genitori sono chiamati ad un'intesa su questi aspetti e a trovare forme concordate che siano di aiuto reciproco. È necessario ridare con forza ai genitori (nell'ambito familiare privato) e ai docenti (nell'ambito pubblico della scuola) il loro ruolo di garanti delle convenzioni sociali che consentano di vivere il benessere dello stare assieme.

Giusto quindi rivalutare con fermezza la necessità di regole chiare e di sanzioni adeguate. Una regola che non preveda eventuali sanzioni perde il suo valore normativo. Molti studi in ambito sociologico, psicologico, educativo (ma anche giuridico) hanno evidenziato come la punizione possa suscitare un desiderio di rivalsa o di vendetta e portare quindi ad un aggravamento del conflitto. Si è quindi fatta strada una visione meno espiatoria della sanzione a vantaggio di una funzione riparatrice o per reciprocità, come le ha definite Piaget (1932). Si tratta cioè di trovare forme socialmente utili di riparazione piuttosto che di usare forme umilianti o con poco senso. Ad esempio, ha poco senso espellere un allievo da scuola, ha sicuramente maggior valore educativo fargli svolgere lavori di utilità sociale; ed è in questa direzione che ci si sta muovendo.

Ma per fronteggiare le difficoltà che la scuola incontra è necessario porre attenzione anche al sostegno e alla formazione dei docenti per rafforzarne le competenze. Nella scuola si moltiplicano iniziative che tendono a promuovere queste attenzioni.

L'efficacia delle sanzioni resta comunque limitata e questo vale per tutti i comportamenti umani e non solo giovanili (basti pensare alle regole di guida sulle strade, alle rispettive sanzioni e alle numerose infrazioni che vengono quotidianamente riscontrate).

### Promuovere competenze prosociali

È evidente che di fronte a comportamenti aggressivi e violenti sono necessarie sanzioni esemplari, ma quando si arriva a quel punto «i buoi sono già usciti dalla stalla». Intervenire DOPO è necessario, ma purtroppo non basta.

Tutte le ricerche in ambito educativo concordano su come sia necessario operare in un'ottica preventiva ponendo il problema del cosa fare PRIMA per evitare o contenere queste manifestazioni indesiderate. Va recuperata un'autorevolezza educativa per far capire chiaramente quali siano i limiti che non vanno prevaricati. Le ricerche hanno evidenziato che i comportamenti aggressivi e violenti e le manifestazioni di prepotenza sono presenti in misura maggiore nei primi anni di scolarizzazione (scuola infanzia ed elementare), ma la loro portata viene letta come meno grave e a volte questi comportamenti sono ritenuti normali. È giusto. Guai se ci mettessimo a criminalizzare i bambini ogni volta che litigano o si picchiano. Però oggi sappiamo che alcune condotte trasgressive possono essere lette come fattori di rischio verso un'evoluzione problematica, soprattutto quando sono correlate con altri indicatori di tipo sociale ed educativo (struttura familiare e condizioni economiche).

La scuola dell'obbligo deve quindi sviluppare questa attenzione educativa

che va oltre l'insegnamento delle materie scolastiche<sup>5</sup>. Un'educazione civica deve promuovere lo «star bene assieme», la necessità di aiuto, e non di esclusione, di chi ha carenza di competenze sia conoscitive sia relazionali. Nelle scuole dove si sono imposti programmi di educazione cooperativa e sociale, di educazione emozionale, di condivisione delle regole<sup>6</sup>, i benefici sono stati significativi.

Segnaliamo l'esemplare iniziativa *Relation sans violence* promossa dal Service de la jeunesse del Canton Neuchâtel. È stata preparata un'interessante pubblicazione (appoggiata dagli altri cantoni romandi e dal Canton Ticino) chiamata *Mieux vivre ensemble à l'école*<sup>7</sup> destinata ai docenti. È un testo di facile consultazione e con indicazioni concrete di approcci per favorire un buon clima scolastico e creare quindi le condizioni per prevenire le manifestazioni di disagio.

La caratteristica di questi approcci sta soprattutto nel valorizzare e premiare i comportamenti positivi prima ancora di intervenire a sanzionare quelli negativi<sup>8</sup>.

Possiamo facilmente condividere l'idea che le manifestazioni trasgressive hanno lo scopo di attirare l'attenzione dell'adulto. L'allievo che non riesce a scuola o che è poco motivato tende a mettersi in mostra non con comportamenti adeguati, ma con provocazioni che obbligano l'adulto a intervenire, a

Foto TlPress/S.G.



## Comportamenti trasgressivi: che fare DOPO, ma soprattutto PRIMA?

chiamarlo, a occuparsi di lui. Si formano quindi dei circoli viziosi. Sappiamo già che il tal bambino avrà quel comportamento che noi sanzioneremo con dei rinforzi negativi («sei il solito...», «vai in fondo all'aula», ...). Dobbiamo rovesciare questa logica mettendo in atto situazioni che possano valorizzare quel bambino (anche con una richiesta semplicissima) in modo da potergli fare un complimento, un rinforzo positivo. In questo modo il suo bisogno di attenzione viene colmato e gli sarà meno necessario ricorrere alle provocazioni: potrà sperimentare che i comportamenti prosociali (adeguati socialmente) pagano meglio di quelli trasgressivi.

La scuola non è onnipotente, ma è il primo universo comune dove si impara a vivere in società. È un apprendimento lungo, difficile, a volte doloroso e che richiede sforzo e capacità di affrontare un ostacolo per poi raggiungere un risultato. La libertà individuale (fare quello che voglio) si scontra con le esigenze degli altri, ma dobbiamo far capire che «star bene assieme» è un guadagno per tutti.

### Alcuni testi di riferimento<sup>9</sup>

– Il norvegese Dan Olweus<sup>10</sup> è considerato uno dei primi e principali studiosi del bullismo. Questo termine (derivato dall'inglese *bullying* in analogia con le prevaricazioni in ambito lavorativo definite *mobbing*) considera gli atti di prevaricazione con forme di violenza (diretta o indiretta) intenzionali e ripe-

tute nel tempo, commesse da uno o più compagni.

Il suo libro *Il bullismo a scuola*, scritto nel 1993 con uno stile sintetico e semplice, raccoglie i risultati di un ventennio di studi. L'autore afferma che questi fenomeni sono di vecchia data, come risulta anche dalla letteratura, ma è solo recentemente che si sono studiati in modo sistematico. Olweus ha svolto indagini tramite questionari presso allievi di vari ordini scolastici e in sedi con diverse caratteristiche. Ha rilevato che queste manifestazioni tendono a ridursi con il crescere dell'età e che sono comunque in relazione con molti fattori, ma soprattutto con gli stili educativi precoci che si sviluppano in famiglia.

L'atteggiamento educativo dei docenti assume un ruolo importante, anche perché gli atti di bullismo tendono a manifestarsi proprio nei luoghi sociali come la scuola. Egli dedica quindi grande attenzione ai programmi di prevenzione e di educazione precoce alla socialità.

– Le ricerche di Olweus sono state riprese in molti altri paesi e anche in Italia. Segnaliamo in particolare *Il bullismo in Italia*, una raccolta di ricerche svolte in varie regioni, curata da Ada Fonzi<sup>11</sup>. Queste ricerche confermano la presenza del fenomeno in misura preoccupante: va dal 41% nella scuola primaria al 26% nella scuola media il numero degli alunni vittime di prepotenze<sup>12</sup>. Questi atti diminuiscono gra-

zie «all'evolversi delle capacità socio-cognitive e morali [...], ma si radicalizzano i ruoli di bullo e di vittima»<sup>13</sup>. Ciò confermerebbe il fatto che, socialmente, la violenza giovanile viene percepita soprattutto nell'età preadolescenziale ed adolescenziale in virtù del fatto che le manifestazioni sono molto più appariscenti e qualitativamente gravi, ma le radici di questi comportamenti asociali affondano in un'età ben più precoce. Questi risultati hanno stimolato la ricerca di una più profonda comprensione delle cause.

– Segnaliamo, sempre a cura di Ada Fonzi<sup>14</sup>, *Il gioco crudele*, che raccoglie i contributi di alcuni autori sul fenomeno del bullismo, in particolare sugli aspetti psicologici che ne stanno alla radice. Gli interventi analizzano i seguenti nuclei tematici: il bullismo a scuola; la grammatica delle emozioni in prepotenti e vittime; il disimpegno morale e la legittimazione del comportamento prepotente; il bullismo come malessere evolutivo; narrazioni ed interpretazioni delle prepotenze. Emerge con chiarezza che la strada da seguire è quella della prevenzione. La scuola non è certo all'origine di queste manifestazioni, ma a volte può diventare un fattore scatenante o aggravare situazioni già delicate. Resta comunque il fatto che, per sua natura, la scuola dell'obbligo raccoglie tutti i bambini e ragazzi di una comunità e diventa quindi il luogo privilegiato di scambio sociale tra pari e tra giovani e meno giovani. La scuola è quindi la scena privilegiata con un pubblico garantito. Le ricerche confermano infatti che gli atti di prevaricazione si manifestano proprio in ambito scolastico e soprattutto nelle aule e non solo negli spazi esterni.

– In molti paesi si sono sperimentate modalità di prevenzione e progetti educativi. Di grande interesse il lavoro di Ersilia Menesini<sup>15</sup> *Bullismo, che fare?*: l'autrice passa in rassegna diversi modelli teorici, affronta aspetti metodologici e analizza proposte didattiche in vari livelli scolastici (scuola, dell'infanzia, elementare e media). Ulteriori proposte didattiche sono raccolte in un altro testo a cura della stessa Menesini<sup>16</sup>.



Foto TjPress/S.G.



Foto TlPress/S.G.

– Altri due testi ci potranno aiutare a comprendere il problema e trovare alcune piste d'intervento nella scuola e nella classe:

a) *L'alunno prepotente* di Simona Carovita<sup>17</sup> contiene una ricca analisi delle forme di aggressività e del suo sviluppo portando esempi anche relativi alle diverse età e facendo riferimento all'importanza dell'apprendimento imitativo (Bandura). Dopo aver descritto le varie sfaccettature del bullismo, vengono presentate alcune indicazioni concrete per gli insegnanti sia per poter rilevare i dati, sia per poter impostare forme di intervento.

b) *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola* di M.G. Lazzarin ed E. Zambianchi<sup>18</sup> contiene una buona sintesi che considera anche i primi gradi scolastici (infanzia ed elementari) descrivendo un progetto sviluppato nel Veneto (scuole elementari e medie).

– L'insorgere dei comportamenti trasgressivi e violenti va messo in relazione con l'acquisizione di competenze prosociali che favoriscono una costruttiva interazione. Questi comportamenti cooperativi dipendono pure loro da molteplici fattori, non escludendo predisposizioni innate<sup>19</sup>. Ma evidentemente queste competenze derivano anche dai modelli educativi (competitivi o cooperativi). Una caratteristica importante che è stata evidenziata è la correlazione tra la capacità di empatia (mettersi nei panni dell'altro) e la produzione di comportamenti prosociali.

Questo tema è stato approfondito da Silvia Bonino<sup>20</sup> in un bel lavoro che evidenzia l'importanza della componente emotiva che si sviluppa fin dalla prima infanzia. «Gli individui che dispiegano una maggiore sensibilità verso gli stati affettivi degli altri sarebbero meno inclini ad aggredire e, ancor

più, a perpetuare il comportamento aggressivo, perché sono in grado di comprendere le reazioni emotive negative che il proprio comportamento potrebbe indurre nell'altro»<sup>21</sup>. È sicuramente nell'ambito familiare che queste competenze interpersonali si modellano, ma indubbiamente giocano un ruolo importante anche i luoghi privilegiati di socializzazione come la scuola. Oggi si è unanimemente d'accordo che anche il controllo emotivo e il riconoscimento delle emozioni altrui possono essere insegnati prestando cura al clima e al contesto educativo. Le ricerche che hanno misurato l'efficacia dei programmi e dei progetti di alfabetizzazione emotiva e di valorizzazione cooperativa hanno dimostrato una indubbia efficacia nel contenere i comportamenti violenti e prevaricatori.

– *Piccoli bulli crescono* è un lavoro sintetico, di facile lettura, scritto da Anna Ferraris Oliverio<sup>22</sup>, che analizza le differenze tra aggressività e violenza nonché l'apparizione di queste manifestazioni dalla scuola dell'infanzia alle medie; insiste sull'importanza della prevenzione tramite anche un'alfabetizzazione emotiva e la presentazione di altre varie possibilità.

– Per una visione teorica approfondita, segnaliamo pure un manuale dello sviluppo cognitivo e sociale curato da P. Smith, H. Cowie, M. Blades<sup>23</sup>. Vengono analizzate l'importanza e la funzione della famiglia, della scuola e degli amici nello sviluppo delle competenze sociali e la loro influenza sui comportamenti aggressivi e prepotenti, dando valore anche allo sviluppo emotivo.

\* *Formatore presso l'Alta scuola pedagogica*

## Note

1 Segnaliamo i lavori di Françoise Alsaker (Università di Berna), che ha indagato sui comportamenti di mobbing tra bambini alla scuola dell'infanzia e propone misure di prevenzione (<http://www.praevention-alsaker.unibe.ch>).

2 Le iniziative di formazione per i genitori si stanno sempre più diffondendo. Segnaliamo il progetto nazionale «L'educazione rende forti» (cfr. <http://www.e-e-e.ch>).

3 Rimandiamo all'interessante analisi sviluppata da Bernard Douet in *Discipline et punitions à l'école*, PUF, 1987.

4 Ariès Philippe, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, 1968.

5 Non mancano certo le iniziative interessanti; tra le molte, segnaliamo i forum previsti alla SME di Gordola: <http://www.smegordola.ch/paginesito/forum/forum.html>

6 Le regole di funzionamento del gruppo classe possono essere utilmente costruite assieme per meglio farne comprendere il significato e garantirne il rispetto. Un modo per agire in tal senso è il «Consiglio» proposto da Freinet e ripreso da Danielle Jasmin, *Il consiglio di cooperazione*, la Meridiana, 2002. Si veda anche Aurelio Crivelli, «Il consiglio di cooperazione», *Verifiche*, N.1, febbraio 2003.

7 Per un approfondimento, si può consultare il sito [www.climatscolaire.ch](http://www.climatscolaire.ch)

8 Un esempio di programma completo per la scuola dell'infanzia ed elementare lo si può consultare sul sito [http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/bullying\\_f.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/bullying_f.pdf)

9 Sulle riviste *Età Evolutiva* e *Psicologia contemporanea* sono apparsi molti contributi interessanti. Chi volesse ricevere indicazioni dettagliate può richiederle a [aurelio.crivelli@aspti.ch](mailto:aurelio.crivelli@aspti.ch)

10 Olweus Dan, *Bullismo a scuola*, Giunti, 1993.

11 Fonzi Ada, *Il bullismo in Italia*, Giunti, 1997.

12 Op. cit., pag. 211.

13 Op. cit., pag. 212.

14 Fonzi Ada, *Il gioco crudele: studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, 1999.

15 Menesini Ersilia, *Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, 2000.

16 Menesini Ersilia, *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Erickson, 2003.

17 Carovita Simona, *L'alunno prepotente*, La Scuola, 2004.

18 Lazzarin, Zambianchi, *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Angeli, 2004.

19 Ci riferiamo alle teorie di Gardner sulle intelligenze multiple che comprendono anche un'intelligenza intrapersonale e una interpersonale.

20 Bonino Silvia, *L'empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, 1998.

21 Op. cit., pag. 170.

22 Oliverio Ferraris Anna, *Piccoli bulli crescono: come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*, Rizzoli, 2007.

23 Smith P., Cowie H., Blades M., *La comprensione dello sviluppo. Manuale dello sviluppo cognitivo e sociale*, Giunti, 2000.

# Disagio, disadattamento e differenziazione

L'esempio del progetto di accompagnamento della Scuola media di Losone

di Bixio Mainardi\*

**Le cause del disagio e del disadattamento nonché i sintomi evidenziati dai docenti che si dichiarano impotenti nel migliorare queste situazioni vengono spesso ricondotti all'allievo in difficoltà nell'affrontare i suoi compiti formativi e nel gestire le sue relazioni. Parallelamente al disagio attribuito all'allievo corrisponde poi in molte situazioni una**

**condizione di malessere del docente, che si sente solo, scoraggiato, impotente, se non incompetente, e ciò rende ancora più difficile il suo lavoro. Quali possono essere i percorsi utili da intraprendere, quali strumenti possono contribuire a superare le difficoltà che comportano il malessere vissuto nel contesto scuola?**

Alla Scuola media di Losone negli ultimi anni, oltre al consueto lavoro di sostegno pedagogico, è stato possibile offrire ad alcuni allievi "particolari" un intervento più puntuale e mirato, dispiegato in situazioni delicate e difficili da gestire.

Le caratteristiche e conseguentemente le necessità dei nostri numerosi allievi evolvono in continuazione: queste peculiarità hanno stimolato la ricerca di nuove e più adeguate risposte, in modo da permettere agli allievi di beneficiare di percorsi scolastici maggiormente efficaci, sia da un punto di vista cognitivo, sia affettivo e sociale. Attraverso la proposta di risorse differenziate e il più possibile mirate, si è cercato di offrire ad allievi in situazione di forte disagio (e di riflesso a compagni e docenti) ulteriori strumenti per poter evolvere in maniera positiva, permettendo loro di avere un percorso scolastico più costruttivo e proficuo.

## A chi è rivolto il progetto:

1. alunni con importanti difficoltà scolastiche diffuse (almeno quattro insufficienze);
2. adolescenti che evidenziano considerevoli problemi di motivazione;
3. giovani insofferenti e difficilmente gestibili;
4. allievi con importanti problemi di dislessia e/o con ritardo nello sviluppo linguistico;
5. persone portatrici di handicap;
6. scolari di prima media con importanti problemi di comportamento rilevati già alla scuola elementare.

## Modalità di attuazione

Due sono le possibilità previste per questo progetto.

- Nel caso di esonero da una materia, all'allievo viene offerta un'adeguata attività formativa durante le ore pre-

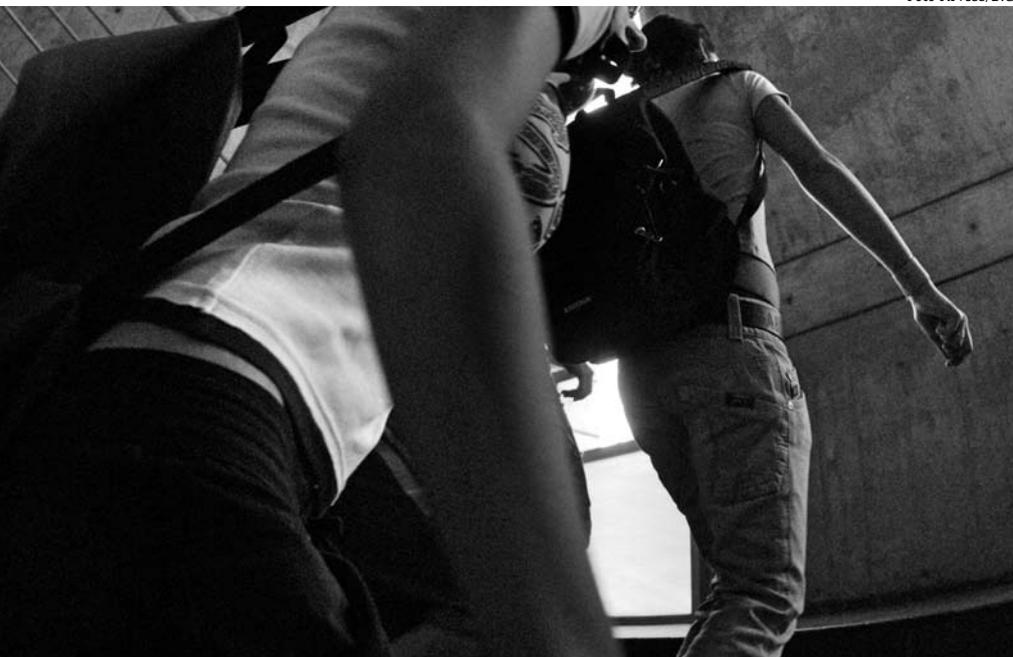
viste nella griglia oraria settimanale per quella disciplina. Al termine dell'anno scolastico non viene attribuita la nota di materia (qualora l'attività formativa prevedesse un percorso costruttivo alternativo, la valutazione positiva del docente potrebbe compensare l'assenza della nota – regolamento della scuola media, art. 64, cpv. c.). Questa modalità è stata scelta per i ragazzi dislessici o con un importante ritardo linguistico, all'glotti, portatori di handicap e per i ripetenti di quarta che non avevano ottenuto la licenza. Le materie toccate da questa modalità sono state: francese, tedesco, inglese, educazione fisica, educazione visiva.

- L'allievo frequenta regolarmente tutte le materie previste dalla griglia oraria settimanale, ma beneficia a rotazione (ogni settimana durante momenti e materie differenti) di un programma alternativo. Questo modo di procedere implica un coinvolgimento attivo dei docenti delle materie interessate, con i quali concordare delle priorità riguardanti il programma delle rispettive materie (definizione di priorità e di obiettivi minimi da raggiungere durante la presenza in aula); ne consegue un alleggerimento rispetto a quanto proposto al gruppo classe. A fine anno l'allievo riceve le note in tutte le materie, che dovranno rapportarsi in una certa misura ai singoli accordi intrapresi. Questa opzione è stata pensata per gli allievi con importanti difficoltà scolastiche o con problemi di motivazione e/o di comportamento.

## Caratteristiche generali del progetto

La comunicazione e la collaborazione tra i docenti di materia, dalle cui classi "uscivano" gli allievi, e gli altri docenti implicati nel progetto costituiscono

Foto TiPress/B.G.



una delle dimensioni caratterizzanti e qualificanti di questa iniziativa; durante il corso dell'anno i docenti hanno curato ulteriormente questo aspetto, già peraltro più che soddisfacente.

Il progetto si basa su un modo di lavorare che mira a stimolare in maniera propositiva, positiva, regolare e concordata, soprattutto nel secondo ciclo, giovani con importanti difficoltà scolastiche e con scarsa motivazione. La modalità secondo cui lezioni di appoggio sono proposte da docenti di disciplina in accordo con i rispettivi docenti di materia, si è rivelata sovente qualificante ed estremamente efficiente sul piano dei contenuti e dell'immagine verso tutti gli allievi.

Si creano sinergie costruttive tra i differenti docenti coinvolti; l'indispensabile interscambio tra colleghi arricchisce la comprensione degli alunni, favorisce pratiche educative e pedagogico-didattiche più puntuali e l'attuazione di alcune forme di differenziazione durante le lezioni regolari; la libertà di adattare i contenuti delle lezioni ai reali bisogni degli allievi che escono da una lezione regolare per essere accompagnati in modo più individuale e mirato permette ai ragazzi di esprimersi al meglio, in una situazione di compartecipazione attiva e attenta; da sottolineare in particolare la funzionalità del lavoro in piccoli gruppi, dove tra pari e con difficoltà conclamate, è più facile esporsi senza particolari maschere, vincere insicurezze, acquisire fiducia nei propri mezzi, con beneficio a più livelli.

L'offerta di attività estremamente calibrate ai bisogni degli allievi, oltre a produrre ricadute positive sul profitto scolastico, riesce di riflesso a contenere e a ridurre situazioni di potenziale disagio: allievi che raggiungono qualche successo scolastico hanno meno il bisogno di ottenere valorizzazioni in modo poco costruttivo. Si riesce anche così a favorire un buon clima di sede, di cui tutti, direttamente o indirettamente, possono beneficiare.

La possibilità di offrire un'attività di strutturazione e ripresa è molto importante per gli allievi dislessici (che vengono esonerati da una materia), così come lo è la creazione di supporti e di strumenti di lavoro generalizzabili ad altri ambiti del contesto scolastico. Per



i docenti di sostegno pedagogico sarebbe altrimenti impensabile, se non con l'attribuzione di risorse "ad hoc", occuparsi di loro in modo così massiccio, regolare e funzionale.

Le attività di rimotivazione (ri)danno una centralità positiva agli allievi all'interno della sede scolastica, inoltre permettono di riscoprire interessi e potenzialità assopite. Di riflesso offrono l'opportunità di migliorare la loro autostima: avere degli allievi motivati e con una percezione positiva di se stessi consente di prevenire problemi di comportamento. Spesso queste proposte sono percepite dai compagni come "a valore aggiunto", contribuendo così nuovamente a stimolare un'immagine di sé gratificante.

A prescindere dall'aiuto accurato e rigoroso e dai progressi conseguiti nelle specifiche discipline, per diversi allievi l'intervento intrapreso sembra avere avuto una ricaduta positiva più ampia sull'atteggiamento verso l'apprendimento in generale, rendendoli più consapevoli del loro essere a scuola. In un contesto più strutturato e formalizzato, dove più persone docenti sono coinvolte in maniera stretta e correlata in una sorta di triangolo educativo, si sono sentiti maggiormente responsabilizzati e hanno assunto un ruolo più attivo. Anche il fatto di esplicitare formalmente con la famiglia il tipo di intervento previsto per mezzo di un contratto (progetto formativo differenziato) ha contribuito a creare maggior chiarezza.

### Le risorse

Questo progetto è stato presentato dai docenti di sostegno di Losone durante l'incontro plenario conclusivo dell'anno scolastico 2005-2006 e riproposto nel 2006-2007, ottenendo l'appoggio compatto del collegio e l'assegnazione, votata anch'essa all'unanimità, di cinque-sei ore attinte dal monte ore di sede, a dimostrazione della sentita necessità di sostenere chi si trova, o rischia di trovarsi, a margine della vita scolastica.

I docenti di sostegno hanno dedicato al progetto complessivamente dodici ore<sup>1</sup> del loro tempo di lavoro, riorientando parte dei loro impegni e del loro modo di procedere.

Si è inoltre potuto beneficiare delle risorse assegnate negli anni precedenti sotto la denominazione UISP (8 ore), per la gestione dei casi difficili<sup>2</sup>.

Con queste premesse, si è potuto usufruire di un totale di venticinque ore/lezione per l'organizzazione del progetto.

\* Direttore della Scuola media di Losone

### Note

1 L'equivalente delle ore destinate, per una sede dalle dimensioni come la nostra, al corso pratico, che per scelta dell'Istituto non viene proposto da anni.

2 Si tratta delle ore che negli scorsi anni venivano assegnate al nostro Istituto nell'ambito del progetto UISP (Unità d'Intervento per Situazioni Particolari), di fatto sostituito da questa modalità operativa.

# Le giornate progetto della Scuola media di Stabio

di Marzio Bernasconi e Guido Codoni\*

La sede di Stabio ha un'esperienza piuttosto lunga nella preparazione di specifiche attività culturali. Nel corso degli anni si sono susseguiti due sistemi organizzativi ben distinti.

Il primo sistema prevedeva la pianificazione e la gestione delle giornate culturali da parte del consiglio di direzione; proprio dal consiglio di direzione partivano le idee e le proposte indirizzate direttamente alle classi; gli allievi sceglievano le attività e si iscrivevano in base ai propri interessi.

Alcuni docenti hanno criticato questa modalità ritenendo più giustificato lasciare ad ogni singolo docente di classe la libertà di scegliere le tematiche e le attività per gli allievi. Si è così optato per questo secondo sistema, che ha visto il docente di classe ergersi sempre più a responsabile della propria classe anche in questo ambito culturale.

Negli ultimi anni il ruolo del docente di classe è diventato sempre più complesso e oneroso, ragione che ha richiesto nuovi cambiamenti.

È emersa la necessità di trovare una diversa modalità che potesse alleggerire il carico dei docenti e contemporaneamente mantenere un'elevata qualità delle proposte e dei loro contenuti.

Due anni fa, per la prima volta, è stato così istituito un gruppo di lavoro (formato da quattro persone con un piccolo sgravio ciascuno) che aveva il compito di pianificare e organizzare le giornate progetto coinvolgendo tutta la sede. Siccome il tentativo aveva garantito dei buoni risultati, lo scorso anno il gruppo ha potuto confermare tutte le impressioni positive di questa modalità.

Ecco, nelle grandi linee, come si è organizzato e quali passi ha compiuto questo gruppo.

In una *prima fase*, il gruppo operativo ha definito gli obiettivi da raggiungere.

## Obiettivo generale:

- legare le giornate progetto ad una logica educativa e didattica.

## Obiettivi particolari:

- favorire l'apprendimento attraverso dei progetti;
- creare un clima di sede favorevole, agevolando e sollecitando la relazione e la comunicazione all'interno della scuola;

- proporre nuove attività e applicazioni didattiche;
- valorizzare le conoscenze o capacità che esulano dalle materie insegnate;
- sperimentare metodologie didattiche e pedagogiche differenti, osservando i colleghi e gli animatori.

Passando alla fase di attuazione, la prima attenzione è stata quella di coinvolgere i colleghi nella scelta dei contenuti e degli scopi che si volevano raggiungere, poiché una decisione condivisa permette di trovare in seguito maggiore collaborazione.

Effettuate queste scelte, il gruppo di coordinamento ha dovuto accordarsi sui momenti di lavoro in comune, allestendo il programma annuale di incontri per riuscire ad organizzare quattro giornate progetto, due in dicembre e due in aprile, che avessero come filo conduttore quello prescelto.

Sono state organizzate riunioni settimanali e riunioni straordinarie in prossimità delle giornate progetto, durante le quali sono state analizzate le proposte e discussi i particolari organizzativi. Abbiamo suddiviso i compiti all'interno del gruppo:

- chi si doveva occupare di contattare le strutture esterne alla scuola che sarebbero state coinvolte nelle giornate e concordare le eventuali attività insieme a loro (musei, istituti, artisti, animatori e altre istituzioni sul territorio);
- chi doveva costantemente curare i

contatti con i docenti della sede, per aggiornare le proposte, spiegare nei dettagli le attività scelte e determinarne insieme l'attuazione;

- chi si è curato del lavoro amministrativo (verbali delle riunioni del gruppo, comunicati ai docenti e agli allievi, preventivi e consuntivi finanziari, ecc.);

- chi si è occupato della preparazione delle aule, dei materiali e dei vari mezzi audiovisivi utilizzati dagli animatori dei laboratori.

I docenti di classe sono poi stati coinvolti nella coordinazione e nella riflessione insieme agli allievi, contribuendo a produrre una documentazione e delle valutazioni.

Nel dettaglio le attività proposte nel corso dell'anno scolastico 2007/2008 sono state le seguenti.

Le giornate-progetto di dicembre hanno avuto due linee direttrici: il libro, per quanto riguarda il primo biennio; l'orientamento per il secondo.

Il libro, tema attorno al quale hanno lavorato le prime e le seconde, è stato affrontato partendo da un primo atelier dedicato alla fabbricazione della carta, dove l'animatrice Loredana Müller ha intrattenuto i ragazzi con spiegazioni sulla storia della carta ed esempi di fogli vegetali nonché con la realizzazione di carta riciclata. Una volta realizzata, sulla carta si poteva scrivere. Ed ecco allora che Bruno Riva ed Orio Galli hanno spiegato le particolarità della calligrafia orientale ed

Foto TlPress/C.R.



occidentale. Partendo da un testo, Pino Gargiulo ha spiegato agli allievi le modalità che debbono essere messe in atto per interpretarlo e rendere emotivamente coinvolgente il brano. Galfetti-Schneider ed Ardia hanno presentato rispettivamente una lezione sui miti e un laboratorio di narrazione. Altra attività legata ai libri è stata quella condotta dalla bibliotecaria Cornelia Imperiali, che ha stimolato i ragazzi in una ricerca.

Il programma messo a punto per i ragazzi del primo biennio, sempre attorno al fil rouge del libro, ha portato i ragazzi a visitare due tipografie a Mendrisio (Stucchi e Tipoprint), il laboratorio di rilegatura Weiss e la stamperia d'arte di Marco Mucha a Morbio Inferiore.

Per le prime è stato organizzato anche un percorso guidato alla pinacoteca Züst di Rancate.

Uno spettacolo teatrale di narrazione con Roberto Anglisani ha concluso le giornate per il primo biennio.

Per quanto riguarda invece il secondo biennio, abbiamo coinvolto alcuni nostri ex-allievi chiedendo loro di spiegare agli attuali studenti di terza e di quarta la loro professione. Dalla viva voce di un'estetista, di un giornalista, di un dirigente aziendale, di un enologo, di una bancaria e di una ricercatrice, ragazze e ragazzi hanno potuto apprendere quale via hanno seguito per formarsi, nonché le gioie e i dispiaceri della loro professione. In precedenza, nell'ora di classe, gli allievi hanno preparato delle domande che hanno sottoposto ai relatori.

Nella giornata seguente, mentre le terze sono state coinvolte in un'attività sulla mobilità sostenibile, alle quarte è stata offerta la possibilità di visitare un luogo di lavoro del settore primario, uno del secondario e uno del terziario. Per quanto riguarda il primario, l'azienda che si è messa a disposizione è stata quella di Mezzana; nel secondario, la ditta Chicco d'oro di Balerna ci ha offerto ospitalità, mentre l'UBS di Chiasso ci ha condotto attraverso le peculiarità del terziario. A turno, le tre classi si sono confrontate con queste realtà.

Le giornate progetto primaverili avevano invece come obiettivo, per il primo biennio, la conoscenza del territorio. A questo scopo le prime si sono dirette a



Foto TiPress/F.A.

pie di verso Tremona, dove, oltre ad osservare il Mendrisiotto dal colle di Sant'Agata, hanno potuto visitare gli scavi archeologici che hanno portato alla luce uno spaccato di storia di grande importanza. Il giorno successivo è stata proposta un'attività organizzata presso la selva castanile del Penz. In questo caso ci si è posti come obiettivo la conoscenza della flora che ci circonda.

Per le seconde è stata organizzata un'uscita definita di cippo in cippo, con la quale si sono mostrati agli allievi i cippi risalenti al 1500 e messi lì per dare una definizione precisa ai confini nazionali. Terminato il percorso, i ragazzi hanno potuto prendere contatto con la vita che si svolge in una scuderia (quella di Santa Margherita di Stabio). Il giorno seguente le classi sono state portate alle gole della Breggia, dove il collega Heissel, guardia del parco, ha fatto conoscere i vari segreti nascosti lungo il percorso.

Il secondo biennio ha potuto confrontarsi con attività legate all'educazione stradale, alla conoscenza del territorio (visite al pozzo di captazione e alla centrale ove arriva e viene poi trasmessa agli utenti la corrente elettrica), all'educazione alla cittadinanza (le terze hanno potuto assistere al teatro presentato dalla IV B dal titolo *Come nasce una legge*), ad un incontro durante il quale Federica Cecchini ha portato ai ragazzi la sua testimonianza di vita in Africa, accompagnata dalla visione del film *Accadde in aprile*. Altra proposta riservata alle quarte è stata quella di presentare attività di volontariato sociale.

A bocce ferme, ecco la valutazione che il gruppo di coordinamento fa del lavoro svolto.

- La costituzione di un gruppo che si occupa di preparare e di coordinare le giornate progetto della sede è da

ritenere estremamente positiva: il compito, pur essendo impegnativo per il tempo e le energie da investire, è molto stimolante e permette di avere uno sguardo più generale sulle potenzialità di una sede scolastica.

- Gli stimoli forniti sono stati colti e hanno fatto sentire tutti partecipi di un «progetto di sede». Questo elemento positivo è stato riscontrato anche dagli animatori esterni che hanno frequentato la sede.
- I benefici dell'ambiente positivo creato durante le giornate progetto si sono ripercossi anche sulle lezioni successive.
- Gli allievi si sono cimentati nei laboratori con interesse e sono tornati nelle loro classi con rinnovata motivazione.
- Nelle lezioni successive si possono sfruttare e valorizzare le attività svolte durante le giornate progetto: spesso infatti si elaborano materiali pertinenti che permettono di riprendere il discorso didattico nelle diverse materie.

In generale quindi l'esperienza è risultata positiva per la sede.

L'obiettivo che il gruppo si è dato per il futuro è quello di migliorare costantemente l'organizzazione nel corso dell'anno, apportando le necessarie modifiche oppure assicurando una certa continuità tra le giornate di dicembre e quelle di aprile, a seconda delle valutazioni emerse dopo le prime.

\* Docenti presso la Scuola media di Stabio

# La campagna di prevenzione «Sicuro e corretto» per le scuole medie del Canton Ticino

di Paola Lurati\*

Ogni anno, in Svizzera, diversi giovani sono vittime d'incidenti nelle stazioni o nei pressi d'impianti ferroviari. Le conseguenze sono spesso molto gravi o addirittura mortali. Le FFS, sensibili da sempre alla questione della sicurezza, hanno lanciato una campagna di sensibilizzazione in collaborazione con l'upi, l'ufficio di prevenzione infortuni.

La campagna «Sicuro e corretto» è partita nel 2004 con la messa a disposizione da parte delle FFS di un treno itinerante sul quale dei relatori scolastici appositamente istruiti accompagnano delle classi di scuola media attraverso un percorso didattico che permette di trattare in modo interattivo i diversi pericoli in ambito ferroviario e i comportamenti scorretti, nonché le conseguenze.

Tra il 2004 e il 2006 in Ticino vi sono stati alcuni incidenti mortali – con coinvolti dei giovani – causati da attraversamenti di binari, da atti d'imprudenza nelle stazioni e da scariche elettriche provocate dalla linea ad alta tensione ferroviaria. Ricordiamo il ragazzo travolto alla stazione di Biasca, mentre attraversava i binari, oppure la ragazza portoghese fulminata da una scarica elettrica di 15'000 V presso la stazione di Locarno. Inoltre si stima che sulle linee ferroviarie del Canton Ticino ogni giorno ci siano 100 attraversamenti di binari. Si è quindi reso necessario pianificare un ulteriore intervento presso i nostri giovani in modo più mirato e diretto. Nell'estate del 2006 la Divisione BFR delle FFS ha preso contatto con la sottoscritta, consulente presso l'Ufficio prevenzione infortuni, per elaborare un concetto di prevenzione da affiancare a quello del treno itinerante. Si è ritenuto importante potenziare l'offerta di sensibilizzazione per aumentarne l'efficacia. La proposta scaturita prevede la visita al treno nel primo biennio (I e II media) e la lezione in classe nel secondo (III e IV media), durante la quale sono ripresi e approfonditi i temi per far in modo che non siano dimenticati come spesso accade per le campagne non inserite in un progetto più ampio. Gli obiettivi della «nuova» campagna partita nel 2006/2007 sono di prevenire gli inci-



Foto TiPress/F.A.

denti in ferrovia e di promuovere un comportamento corretto nell'utilizzo dei mezzi pubblici, nel rispetto delle persone e delle cose. Il target è rappresentato da allievi del secondo biennio (principalmente di IV media) che a breve diventeranno utenti abituali del mezzo pubblico – treno o bus – per recarsi alle scuole superiori o nelle sedi di apprendistato. L'intervento formativo-educativo di un'ora scolastica per ogni classe s'inserisce in un progetto più ampio che si snoda sull'arco di tutta la scuola media e che intende concludere una serie di approcci alla problematica della sicurezza con i mezzi pubblici. I contenuti ripresi sono la sicurezza e il comportamento corretto e rispettoso. Riguardo al tema della sicurezza sono analizzati con i ragazzi temi quali l'attraversamento dei binari e l'elettricità in ferrovia; si parla inoltre del comportamento sicuro/corretto per salire e scendere dal treno, del vandalismo e di altre tematiche simili che interessano i giovani. È fondamentale che i ragazzi siano coscienti dei rischi e dei pericoli nel trasporto su rotaia e su gomma, della necessità di assumere un atteggiamento responsabile che si esprime attraverso un comportamento sicuro e corretto. La modalità d'intervento proposta è di un'ora scolastica in classe (45-50 minuti) con conduzione da

parte di un relatore scolastico FFS e della sottoscritta. Attraverso degli esempi d'infortuni realmente accaduti, materiale fotografico ed esperienze personali, si apre una discussione allo scopo di ricercare con gli allievi i pericoli, le possibili conseguenze e di giungere a definire dei comportamenti sicuri e corretti. L'obiettivo è di coinvolgere i ragazzi, aiutarli nella valutazione oggettiva del pericolo spesso sottovalutato, mostrare loro le conseguenze reali a breve e lungo termine di azioni pericolose o scorrette e individuare le ripercussioni di atti vandalici sulla loro vita futura privata e professionale. Il progetto pilota è partito nell'autunno del 2006 e le prime lezioni si sono svolte nel 2007 presso sei sedi di scuola media distribuite per distretto. Da una prima valutazione sono emersi dei dati molto positivi e incoraggianti, tanto da proporre l'offerta per l'anno successivo: durante l'anno scolastico 2007/2008 abbiamo visitato ben nove sedi scolastiche (Agnò, Bellinzona 1, Cadenazzo, Cevio, Locarno 2, Massagno, Lugano 1, Morbio Inferiore e Papiro), per un totale di 40 classi e 863 allievi. L'esperienza vissuta da noi relatori è stata molto positiva e arricchente. L'interesse degli allievi è stato notevole e la partecipazione molto attiva. Le lezioni si sono svolte regolarmente e con piena sod-

# Feedback dei docenti sulla campagna 2008 (lezioni in classe)

## Valutazione

	Si	%	Per la maggior parte	%	In parte	%	No	%	Totale
<b>Contenuto</b>									
1. L'obiettivo è stato esplicitato e raggiunto	29	85.3	5	14.7	0	0.0	0	0.0	34
2. I contenuti erano interessanti e utili	31	91.2	3	8.8	0	0.0	0	0.0	34
3. L'allievo ha appreso qualcosa di nuovo	27	79.4	7	20.6	0	0.0	0	0.0	34
<b>Struttura</b>									
4. Il corso era ben strutturato, aveva un filo conduttore	31	91.2	2	5.9	1	2.9	0	0.0	34
5. Il tempo a disposizione è stato usato bene	28	82.4	5	14.7	1	2.9	0	0.0	34
6. La documentazione distribuita è utile	29	85.3	5	14.7	0	0.0	0	0.0	34
<b>Relatori e animatori</b>									
7. I relatori e gli animatori erano molto competenti	33	97.1	1	2.9	0	0.0	0	0.0	34
8. E' stato tenuto conto degli interventi degli allievi	34	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	34
9. Le spiegazioni erano chiare e comprensibili	32	94.1	2	5.9	0	0.0	0	0.0	34
<b>Valutazione totale</b>									
10. Il corso era interessante e utile	31	91.2	3	8.8	0	0.0	0	0.0	34

↔ SBB CFF FFS

disfazione delle parti in gioco. Si è potuto constatare come i ragazzi più deboli scolasticamente abbiano portato le loro esperienze personali o di amici, elaborando delle riflessioni intelligenti e utili per tutti, sentendosi per una volta i protagonisti "positivi" della lezione. A ogni docente di classe presente alle lezioni abbiamo inoltre consegnato del materiale didattico, un CD con una serie di articoli di giornali su incidenti o atti di vandalismo e un formulario di valutazione. Con i primi documenti si è data la possibili-

tà al docente di riprendere i temi durante l'ora di classe o d'italiano con gli allievi che hanno partecipato alla sensibilizzazione, nonché di preparare una lezione con altri ragazzi di terza, di seconda o di prima media. La prevenzione diventa efficace solo quando si ripete, con diverse strategie e con continuità.

I formulari di valutazione servono per verificare periodicamente la qualità dell'insegnamento. Si effettuano anche dei colloqui con i docenti coinvolti per un feedback costruttivo. I

risultati del controllo della qualità e le proposte per l'anno successivo sono discussi durante l'incontro fra relatori scolastici e consiglio dei direttori di scuola media verso fine anno (aprile-maggio). Le valutazioni degli interventi 2007/2008 sono ottime. Più del 90% dei docenti interpellati ritengono i contenuti proposti interessanti e utili, il corso ben strutturato, le spiegazioni chiare e comprensibili; il 100% ha affermato che si è tenuto pienamente conto degli interventi degli allievi. Globalmente il 91% dei docenti giudica interessante e utile il corso. Gli aspetti giudicati più positivi sono il coinvolgimento degli allievi, la sensibilizzazione e la presa di coscienza da parte dei ragazzi, gli esempi reali, le testimonianze e la concretezza, le spiegazioni chiare di pericoli e conseguenze nonché gli stimoli di riflessione offerti. Il successo ottenuto anche quest'anno ha convinto FFS e l'Ufficio dell'insegnamento medio a sostenere questa campagna fino al 2012. Per l'anno 2008/2009 si prevede di visitare altre sette sedi di scuola media. Forti dell'esperienza acquisita e del sostegno ricevuto continueremo su questa strada a favore dei nostri giovani e della loro sicurezza.

\* Consulente infortuni nel tempo libero (UPI) e formatrice

Foto TiPress/C.R.



# Un'esperienza di DanzaMovimentoTerapia Integrata® in una classe di prima media

di Olimpia De Girolamo\* e Daniela Frigerio\*\*

Il progetto con il gruppo di prima media è nato in seguito a un colloquio con la docente di classe, in cui sono emersi problematiche di comportamento da parte dei ragazzi, atteggiamenti poco conformi e idonei alla vita di classe, difficoltà di stare, di ascoltare, di aspettare, ecc.

La docente ha dovuto assumere e introdurre mezzi e regole di comportamento molto vigili. Ecco alcune sue considerazioni iniziali:

*«Ho pensato di realizzare un progetto di danzaterapia in alcune delle ore di classe che svolgevo con una prima media, in seguito all'osservazione di alcune dinamiche particolari emerse nei primi mesi di scuola.*

*Il progetto ben si inseriva in un percorso che, dall'inizio dell'anno, animava le ore di classe dedicate in gran parte al consolidamento del gruppo e all'esercizio dell'ascolto reciproco.*

*Tramite il progetto di DMT la speranza era che ognuno di loro trovasse il proprio spazio per esserci, per esprimersi e valorizzare la propria persona, in modo che ciò si riflettesse positivamente anche sul rendimento scolastico.»*

## Breve definizione della DanzaMovimentoTerapia Integrata® e il suo campo applicativo

La DMT è una metodologia che mira all'armonico sviluppo dell'individuo attraverso l'uso del movimento inteso come mezzo per la scoperta di sé, del proprio corpo e delle sue capacità espressive, comunicative e relazionali.

Lavora fondamentalmente su tre livelli:

– il **livello biologico** inteso come attività corporea e motoria che risveglia la gioia di vivere, di essere, nonché la riscoperta del proprio corpo;

– il **livello mentale** come capacità di integrare regole, memorizzare connessioni e rappresentare forme: se modifichiamo per un determinato tempo il nostro "repertorio psicomotorio" fornendo nuove forme come aprirsi, chiudersi, respirare diversamente, torcersi, ecc. si modificheranno inevitabilmente pensieri ed emozioni;

– il **livello psichico** che permette la costituzione dell'immagine di sé partendo dall'immagine corporea, aprendo così l'individuo alla relazione di coppia o di gruppo, riportandolo alla sua dimensione di individuo sociale, fondamentale per uno sviluppo equilibrato della persona.

La DMT si pone di partire dal "movimento abituale" di ogni individuo per introdurre elementi nuovi che forniscono delle varianti e delle possibilità, le quali favoriscono la creatività e lo sbocciare della persona nonché la conquista dell'autonomia; aiuta inoltre a ri-trovare un'evoluzione viva che rimuova i "blocchi" e liberi la persona.

In particolare un percorso di DMT si impegna a:

- riconoscere e sottolineare le peculiarità corporee di ciascuno;
- stimolare l'esplorazione e l'ampliamento delle possibilità posturali e motorie;
- promuovere l'investimento soggettivo (emotivo, simbolico, comunicativo) degli stili motori abituali e delle nuove possibilità;
- favorire l'integrazione delle nuove esperienze che costituiscono l'identità personale di ciascuno: aprirsi al nuovo, farlo proprio, integrarlo con il «vecchio».

## Presentazione e fasi del progetto con la classe prima

Inizialmente i ragazzi hanno dovuto rispondere a un questionario in cui veniva richiesto di riflettere sul loro comportamento a scuola (durante le lezioni e nelle pause) e a casa.

Dai risultati emergeva in maniera chiara la conoscenza teorica di come ci si comporta, degli atteggiamenti da assumere a seconda della situazione.

Questo "sapere" teorico faticava a essere messo in pratica.

In base a queste considerazioni si è potuto articolare il progetto.

Il percorso si è svolto lungo dieci unità didattiche di attività corporea a scadenza settimanale, con due momenti in classe prima dell'inizio del progetto e due unità didattiche al termine del laboratorio.

I temi affrontati durante gli incontri sono partiti dalla percezione del sé e della propria persona per passare in un secondo tempo a una dimensione di gruppo, di relazione con l'altro, in cui ognuno aveva un compito e un ruolo ben preciso e soprattutto *ognuno aveva la possibilità di essere, di esprimersi e di fare* in un contesto e una struttura ben precisa.

Abbiamo iniziato con attività libere in cui le regole e le possibilità di espressione non avevano una cornice ben delimitata contrastandole con attività più strutturate e rigide. Questo tipo di passaggio, da una variante all'altra, risultava inizialmente faticoso: infatti il fermarsi e il ricominciare in un'altra modalità era impegnativo, soprattutto se l'attività considerata più libera era inizialmente anche più piacevole.

Difficile per gli allievi era proprio la capacità di "stare" e riflettere su quanto fatto e accaduto.

Progressivamente abbiamo introdotto il concetto di rispetto e di ascolto dell'altro: in quest'occasione i ragazzi hanno potuto vivere in maniera diversa dal solito il piacere di venire ascoltati e rispettati e viceversa la frustrazione, la noia, la sfiducia quando non venivano considerati.

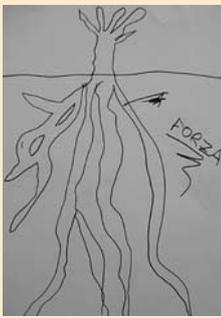
L'occupazione dello spazio, la presenza corporea, la vicinanza e lontananza tra i compagni sono stati validi elementi di studio e di discussione. Dapprima il gruppo non aveva molta forma e personalità, ma era un accavallarsi di movimenti senza ordine logico, senza eleganza e senza cura.

Col proseguire degli incontri il gruppo ha saputo prendere forza e coraggio creando così un clima più armonico e coeso, mantenendo in maniera rispettosa l'unicità e la bellezza di ciascun elemento. La forma del gruppo è così diventata più strutturata e più adatta alla situazione. Il culmine di questo lavoro è stata la creazione di una piccola coreografia ideata da loro, in cui ognuno ha potuto portare qualcosa di sé.

Ciò ha favorito una maggiore presa di coscienza e maturità da parte di ogni allievo.

Raggiunto questo traguardo anche la presenza costante e importante della docente di classe ha potuto ridursi e mettersi in una dimensione meno vigile.

Affrontando il tema legato all'ascolto reciproco, alcuni allievi hanno portato esempi di situazioni scolastiche ed extrascolastiche, in cui risultano importanti l'intesa, il rispetto e l'educazione. Con l'aiuto della docente di classe hanno saputo portare questo bagaglio di esperienze anche al di fuori delle ore di DanzaMovimentoTerapia. Ciò è stato pure confermato da altri colleghi e da genitori.



«Quando c'eri tu a dire cosa fare mi sentivo più sicuro.»

«Prima ero triste, ora sto meglio.»



«Ci stiamo costruendo, dobbiamo imparare.»

Continuando con il progetto siamo passati a parlare di equilibrio, di centro, di sicurezza interiore per poter affrontare il mondo esterno, con la consapevolezza e la certezza che ogniquale volta ci si trova in difficoltà si può fare capo a un aiuto esterno. Il simbolo che è emerso in questi incontri è quello dell'albero con un tronco ben radicato a terra, con radici che talvolta vacillano ma sono sempre alla ricerca di trovare il giusto equilibrio, e con una chioma pronta a imparare e a integrare nuove conoscenze. Quest'albero è diventato per i ragazzi simbolo di amore, rispetto, sicurezza, fiducia, simpatia, amicizia.

Dopo l'immagine dell'albero e la scoperta di una propria struttura personale, siamo tornati ad affrontare tematiche che riguardano l'incontro con l'altro, come l'aggressività, il controllo, la dolcezza, l'amore, la relazione e l'integrazione. In quest'occasione abbiamo potuto notare in maniera più evidente la messa in pratica delle nuove conoscenze acquisite durante gli incontri precedenti. Infatti, l'aver costruito e creato una base solida personale ha permesso di affrontare il contatto e il confronto con l'altro senza urti, esagerazioni o manifestazioni inadeguate e inopportune.

In maniera trasversale siamo passati da attività più individuali ad attività di gruppo, non fattibili durante i primi incontri. Anche nelle lezioni scolastiche, la docente ha potuto introdurre lavori in atelier e in piccoli gruppi.

Alla fine di ogni incontro veniva dato ai ragazzi un momento per riflettere sul proprio vissuto corporeo e poterlo rappresentare graficamente. Solo in seguito si passava alla condivisione verbale in grande gruppo.

Al termine di tutto il percorso abbiamo presentato un nuovo questionario ai ragazzi.

Da questo secondo strumento si evincono una maturità maggiore e una presa di coscienza del proprio essere e del proprio fare. Le risposte "teoriche" erano in sintonia e in equilibrio con il comportamento. Questo indica che i ragazzi hanno preso maggiore padronanza del proprio comportamento, riuscendo a esprimerlo e a dargli una parola, non più vivendolo come fosse qualcosa di esterno a sé e non controllabile.

La relazione tra mente e corpo si è raffinata e questo permetterà loro di meglio sentire e percepire le sensazioni che il corpo emana per poi poterle elaborare in maniera più costruttiva e consona alle varie situazioni quotidiane.

Ciò non significa che la Danza Movimento Terapia in soli dieci incontri abbia fatto miracoli, anzi, di lavoro ce ne sarebbe ancora, ma purtroppo il calendario scolastico ha una fine.

Comunque questo seppur breve percorso ha permesso ai ragazzi di meglio conoscersi, capirsi, ascoltarsi e sentirsi. Le risposte più frequenti che emergono dal questionario parlano di un migliore controllo del proprio corpo, di una maggiore coscienza del proprio stare, di una migliore percezione dei limiti e delle possibilità, di un migliore coinvolgimento sociale e relazionale, di una migliore convivenza in classe, ...

La consapevolezza del successo raggiunto da parte dei ragazzi è aumentata quando, durante la discussione finale e lo scambio di opinioni, abbiamo verbalizzato i vari progressi fatti.

Il bisogno di avere regolarmente un confronto verbale era

molto utile per loro, perché era il modo più chiaro per elaborare a livello mentale e in una situazione "meta", il messaggio espresso dal lavoro corporeo.

Naturalmente non tutti hanno apprezzato questo genere di percorso, perché considerato troppo difficile, inutile e vano. Spesso questi ragazzi cercavano di perturbare la lezione con risate o semplicemente con parole e atteggiamenti poco opportuni. Al termine degli incontri, proprio questi ragazzi hanno richiesto la possibilità di proseguire con il laboratorio («perché in fondo qualcosa di bene fa»; «prima ero arrabbiato e poi stavo meglio»).

### Conclusioni

Questo percorso non è che una piccola "impronta" che speriamo rimanga incisa nel corpo degli allievi.

La possibilità di poter sperimentare e affrontare in maniera diversa dall'ordinario temi legati alla relazione, alla socializzazione, al rispetto, ecc. ha permesso ai ragazzi di arricchire il loro bagaglio di esperienze e di sensibilizzarsi in modo più specifico al riguardo.

I problemi riscontrati all'inizio del percorso erano molto legati al non capire che cosa stesse succedendo dentro il loro corpo e dove questo percorso volesse arrivare. Con lavoro, disponibilità e molta costanza si è vista una progressione enorme da parte loro: un grande investimento ha permesso di ottenere questi risultati.

Ragazzi introversi hanno avuto modo di trovare un proprio spazio nella classe e nel gruppo, altri più agitati hanno preso maggiore coscienza del loro fare e del rispetto che occorre avere verso i compagni.

Alcuni allievi hanno acquistato maggiore fiducia e autostima migliorando pure nelle materie scolastiche.

Qualche docente ha espresso stupore rivedendo anche nelle proprie lezioni delle modifiche di comportamento da parte dei ragazzi.

La docente di classe stessa ha avuto l'opportunità di partecipare con gli allievi a un'attività che ha profondamente segnato il loro rapporto. Ecco le sue impressioni finali:

«Credo che offrire questa esperienza agli allievi sia stata un'occasione per migliorare la conoscenza di se stessi, per imparare la bellezza dell'ascolto del proprio sentire, per rendere naturale l'incontro con l'altro, per tentare di far divenire il compagno di classe qualcosa di più, ovvero il compagno di un'esperienza unica nella vita: la scuola.»

Ringraziamo di cuore la Scuola media di Canobbio per averci dato l'opportunità e la fiducia di realizzare questo percorso.

\* Docente di italiano e di classe presso la Scuola media di Canobbio

\*\* Docente di scuola speciale e al termine della formazione in Danza Movimento Terapia Integrata®

# Creiamo un mondo migliore

Un progetto ambizioso costruito su cinque idee-chiave: impegno, rete, interdipendenza, partecipazione e azione

di Isabella Medici Arrigoni\*

Il mondo non sta bene: fame, ingiustizie, malattie, inquinamento, guerre. Negli anni '70 si pensava che bastassero alcuni decenni per risolvere gli squilibri del mondo e poter dare a tutti la possibilità di una vita dignitosa. In realtà il mondo è tuttora profondamente in crisi e i problemi non sono certo minori. A ciò si aggiunge anche una sorta di crescente disinteresse per ciò che ci circonda. Molte persone si sentono impotenti e di fronte alle ingiustizie voltano la testa, chiudono gli occhi, cambiano canale, si isolano in una difesa ossessiva del proprio piccolo territorio reale o simbolico (la mia casa, il mio paese, la mia religione) senza volersi realmente confrontare con l'altro, con le sue ragioni, e soprattutto senza sentirsi parte di qualcosa di più grande, che ci accomuna tutti, cittadini del mondo, un solo mondo.

Isabella Medici Arrigoni di Helvetas (Associazione svizzera per la cooperazione internazionale) e Roger Welti della Fondazione Educazione e Sviluppo avviano nel 2005 insieme a un piccolo gruppo di docenti l'ambizioso progetto *Creiamo un mondo migliore*. Cosa fare, come agire per creare davvero un mondo migliore? O forse bisogna anche chiedersi: come essere, che cosa credere? Queste le domande che

si è posto il gruppo di lavoro alle sue origini.

Ciò di cui abbiamo bisogno – affermava Fritjof Capra nel libro intitolato *Il punto di svolta* (1982) – è una nuova visione della realtà, una trasformazione fondamentale del nostro modo di pensare, delle nostre percezioni e dei nuovi valori. Egli criticava – e noi (il gruppo di lavoro) condividiamo – la fede nel metodo scientifico come unico approccio valido alla conoscenza, la visione dell'universo come sistema meccanico composto da parti materiali elementari; la visione della vita nella società come lotta competitiva per l'esistenza; e la fede in un progresso materiale illimitato da conseguirsi attraverso una crescita economica e tecnologica. Scritte oltre vent'anni fa, queste parole rivelano tutta la loro freschezza ed attualità. La crisi è grave e l'integrazione di una concezione sistemica della vita e del mondo è decisamente urgente.

Purtroppo però la gran parte delle interpretazioni del mondo che presentiamo ai ragazzi sono invece ancora basate su una visione della realtà di tipo meccanicistico. L'idea che il mondo, la natura, l'essere umano siano macchine è infatti tuttora molto diffusa. Questo paradigma fa del mondo, della natura, della gente un mezzo per un fine: la natura è lì perché noi possiamo tirarne fuori quello che vogliamo.

Gran parte del nostro pensiero – scientifico, economico, medico, psicologico – è tuttora basato su questo paradigma, nonostante, già negli anni '20, alcuni fisici si resero conto che il mondo non è una collezione di oggetti separati, bensì una rete di rapporti fra le varie parti di un tessuto unificato. Dovremmo considerare il mondo anche dal punto di vista delle relazioni, delle interdipendenze e delle integrazioni e non più solamente da quello delle entità isolate. Un approccio di questo genere cambierebbe infatti radicalmente le relazioni Sud Nord.

Il mondo è in realtà complesso e non è né interpretabile né comprensibile se frammentato e isolato. Lo stesso principio vale secondo noi anche per le persone: non si può separare la storia personale di un alunno dal suo modo di apprendere e di interagire con ciò che lo circonda.

È chiaro però che lavorare a scuola con un approccio sistemico non è così semplice, ma è necessario se vogliamo che i ragazzi si interessino al mondo che li circonda, se vogliamo che si impegnino e si attivino per creare nuovi spazi, nuovi sensi e legami di senso in questa epoca che Galimberti ha definito nichilista: senza prospettive e orizzonti, dove non ci si interroga più sul significato della propria esistenza, sul senso della sofferenza propria e altrui.

Con il progetto *Creiamo un mondo migliore* vogliamo pertanto accompagnare i ragazzi a trovare un senso (forse quello del diritto alla vita di tutti), a riscoprire se stessi e la gioia di vivere con la sua potenza creativa. Vogliamo educarli a diventare cittadini planetari, ovvero i principali custodi (e non dominatori) delle risorse, delle bellezze e delle diverse forme di vita. Vogliamo stimolare la scuola ad aprirsi di più al mondo esterno e ad interagire, compensando le sue carenze e sommando le sue forze con altre "parti" contigue e collegate, quali la famiglia, l'ambiente, le comunità, ecc. Vogliamo educare non solo chiamando in causa la razionalità, ma anche altri aspetti della personalità umana, come i sentimenti e le emozioni, che sempre più rivendicano un maggiore spazio nella riflessione pedagogica e una maggiore attenzione nella prassi educativa. Come affermano Gutierrez e





Cruz Prado: *Micro e macro, vicino e lontano, individuale e collettivo, privato e pubblico, personale e politico, sono antinomie destinate ad essere superate, nella misura in cui si parte dal presupposto che il destino comune dipenderà dalla capacità di ciascuno di riappropriarsi della sua vita, divenendo protagonista sociale, confortato dal fatto che storicamente sono sempre stati piccoli gruppi di cittadini ad avviare processi in grado di cambiare il mondo*<sup>1</sup>.

Con questo progetto vogliamo quindi, in sintesi:

- diffondere la consapevolezza che la società è un sistema e non un insieme di parti slegate;
- stimolare la sensibilità e l'impegno sociale dei ragazzi, dei loro genitori e dei docenti;
- rafforzare la capacità dei giovani di agire e intervenire nell'ambiente e nel tessuto sociale che li circonda e li include (esclude);
- costituire una rete tra i diversi istituti scolastici, alcune ONG ed alcuni enti locali impegnati nel creare un mondo migliore;
- sensibilizzare ad una visione integrata della società gli attori coinvolti nel progetto e promuovere una visione che dal locale porti al globale.

Nel lavoro svolto finora è da nominare chi ha messo a disposizione genero-

samente il suo tempo, le sue energie e passioni: Moreno Bianchi, Elena Chitvanni, Loes Gianotti, Anna Maricelli, Virgilio Sciolli e Chiara Sini. Un grazie di cuore a questi docenti per averci accompagnato nel primo triennio. Durante il primo anno (2005/2006) abbiamo affrontato il tema *Giustizie/Ingiustizie*, collaborando con Tiziana Arnaboldi e la sua Compagnia di Teatrodanza. Abbiamo coinvolto alcuni politici e li abbiamo fatti discutere con i ragazzi e le loro famiglie su un'immaginaria società ideale. L'anno successivo ci siamo concentrati sul tema *L'adulto a scuola* e abbiamo organizzato alcune attività che invitavano la scuola ad aprirsi al mondo esterno, alle famiglie degli allievi, agli specialisti del territorio. I ragazzi hanno organizzato e parzialmente condotto tre splendide giornate educative e formative: una a Grono alla Golena di Pascolet, una a Loderio alla Golena di Legiütt e una alle cave di Lodrino e ai monti sovrastanti. Lo scorso anno (2007/2008) il gruppo di lavoro ha deciso di concentrarsi sul tema del confine, o meglio, su *confini-limiti-frontiere*: andar oltre i confini, riconoscere i confini, sfidarli, relazionarsi e confrontarsi con i limiti (cos'è un limite, vecchi e nuovi confini, ecc.).

Lo scorso 13 maggio abbiamo valicato il confine dei nostri comuni di provenienza per andare a Gordevio in Vallemaggia a ripulire una zona protetta. I ragazzi, quasi 100, con una trentina di adulti sono giunti da Mesocco, Mendrisio, Biasca, Lodrino e Roveredo e insieme hanno lavorato per più di tre ore: chi ha raccolto rifiuti, chi ha tagliato rami, chi ha costruito delle piccole dighe di sasso o delle griglie per arrostitre le salsicce, ...

Qualcuno potrebbe chiedersi: ma che c'entra tutto ciò con la cooperazione allo sviluppo e con le relazioni Sud Nord? C'entra eccome! Con quest'ultima attività alla golena di Gordevio, ci siamo confrontati tutti con i limiti di ciò che è mio e ciò che non lo è. Ci siamo chiesti dove finisca la nostra terra: ai muri di casa, ai confini comunali, cantonali, nazionali? Se valga la pena andare oltre, cercare nuovi confini, nuove forme che contengano nuovi sensi, dove possa starci anche l'impegno di ciascuno di noi per un mondo migliore. Questi sono proprio i temi della cooperazione allo sviluppo. Perché andiamo a lavorare in Africa, Asia e America latina? Perché dei ragazzi di Mendrisio o di Mesocco vanno a Gordevio a dare una mano alla gente del posto per ripulire una golena?

Con queste domande che ciascuno di noi dovrebbe porsi chiudiamo questa riflessione che sappiamo riduttiva ma che speriamo dia voglia ad altri docenti di aderire al nostro gruppo di lavoro. Per informazioni, si può chiamare il Segretariato di Helvetas della Svizzera italiana (091 683 17 10) o il Servizio regionale della Fondazione Educazione e Sviluppo (091 966 14 06). Si può inoltre consultare il sito [www.helvetas.ch/scuole](http://www.helvetas.ch/scuole).

\* Responsabile del Segretariato della Svizzera italiana di Helvetas

## Nota

<sup>1</sup> Tratto da *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria* di Francisco Gutierrez e R. Cruz Prado, Ed. EMI, Bologna, 2000.

# Sintesi del progetto COMOF: quali misure di pedagogia speciale nei cantoni romandi e in Ticino?

Alcuni ricercatori hanno osservato un forte aumento, negli ultimi anni, dell'orientamento di allievi con difficoltà verso le classi speciali (in Ticino non esistono) e le scuole speciali. Quali sono le ragioni di questa tendenza e come può essere gestita in maniera mirata, preservando la qualità della formazione di allievi che hanno dei bisogni specifici? Il progetto COMOF ha voluto chiarire questi aspetti ed è nato in seguito al mandato che la Conferenza Intercantonale dell'Istruzione Pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP) ha attribuito al Centro Svizzero di Pedagogia Specializzata (CSPS) e all'Alta Scuola Pedagogica del Canton Vaud. Il progetto è stato attuato nel periodo 2005/2006 e ha coinvolto i cantoni Friburgo, Ginevra, Giura, Neuchâtel, Vallese, Vaud e Ticino.

Sul piano nazionale, dal 1980 al 2004, la percentuale di allievi delle scuole dell'obbligo che ha seguito un piano di formazione particolare è passata dal 4,6% (anno scolastico 1980-1981) al 6,7% (anno scolastico 2003-2004): l'incremento era dovuto principalmente all'aumento di allievi nelle classi speciali. Per quanto riguarda invece la scolarizzazione in scuole speciali, la media svizzera di allievi era dell'1,7% fino alla fine degli anni Novanta, e ha raggiunto il 2,2% nel 2004.

Le offerte di pedagogia speciale adottate nella scolarizzazione di bambini in difficoltà o che presentano dei bisogni particolari sono diverse:

- l'educazione precoce speciale, che assicura l'accompagnamento delle famiglie e dei bambini in età prescolare in situazioni di handicap o a rischio. L'obiettivo è di preparare i bambini all'entrata nella scuola. Questa offerta è presente in ogni cantone.
- La classe speciale, la quale rappresenta una forma di scolarizzazione che si situa tra la classe regolare e la scuola speciale. Vi accedono gli allievi che all'interno delle classi regolari non potrebbero avere uno sviluppo dell'apprendimento basato sul ritmo della classe. Nei cantoni esistono differenti offerte di classi speciali: classi di introduzione, classi di sviluppo, classi di osservazione, classi a effettivo ridotto, ... Il Canton Ticino offre le *classi di introduzione*, che si collocano tra la scuola dell'infanzia e il primo anno di scuola elementare, ma non ha classi a effettivo ridotto poiché offre il *sostegno pedagogico* nelle classi regolari.
- La scuola speciale, a cui accedono quei bambini o giovani affetti da deficit evolutivi (mentali, motori, sensoriali). Queste scuole erano in genere co-finanziate dall'AI.
- La scolarizzazione integrata, che è rivolta ad allievi provenienti da classi speciali, i quali sono integrati in classi regolari ma con un sostegno e un accompagnamento da parte di un docente speciale.

I due cantoni che assicurano maggiori prestazioni di pedagogia speciale sono il Canton Vaud (11,1%) e il Canton Friburgo (8,4%), tuttavia questi sono anche i cantoni che forniscono maggiori prestazioni per l'integrazione (0,6% per Friburgo e 0,5% per Vaud).

Il Canton Ticino è un caso particolare e interessante. Con il 3,6% dell'offerta, si differenzia nettamente dagli altri cantoni romandi. Due costanti sembrano evidenti: non ci sono le classi speciali e non c'è un processo di integrazione chiaramente identificato. In Ticino i collocamenti di allievi nelle scuole speciali sono limitati e l'assenza di classi speciali

permette ai ragazzi di restare nelle classi regolari: di fatto, ciò non corrisponde alla scolarizzazione integrata prevista nei cantoni romandi. Nelle scuole ticinesi esiste il *sostegno pedagogico*, che sembra svolgere perfettamente il proprio mandato. Questo non significa che il Canton Ticino abbia risolto tutti i problemi in materia di scolarizzazione di allievi con difficoltà o che necessitano di bisogni speciali. Il Canton Giura è quello più simile al Ticino, con un'offerta del 5,5% ed è il secondo cantone a utilizzare meno le possibilità di separazione.

La quantità delle offerte varia molto da un cantone all'altro. I dati potrebbero far credere che i cantoni che mettono a disposizione meno offerte si siano accontentati semplicemente di ridurre le prestazioni di pedagogia speciale (classi speciali e scuole speciali): in realtà gli allievi con bisogni particolari vengono mantenuti nelle classi regolari grazie all'introduzione di altre forme di sostegno pedagogico e di sostegno pedagogico specializzato.

Il progetto di ricerca COMOF è stato suddiviso in cinque sottoprogetti:

- analisi del sistema legale e del processo di pilotaggio;
- analisi statistica delle offerte di pedagogia speciale;
- analisi del processo di attribuzione delle misure speciali;
- integrazione nelle scuole regolari di allievi con bisogni particolari;
- esame dei risultati e proposte da parte del gruppo di ricerca.

## Analisi del sistema legale e del processo di pilotaggio

L'esame delle procedure di decisione per le diverse offerte di sostegno (scuole speciali, classi speciali, educazione precoce speciale, ...) rivela delle pratiche molto differenti tra i cantoni.

Più le misure proposte tendono a separare l'allievo, più si richiede un esame specialistico. Raramente ci sono esami per le forme di scolarizzazione integrata. Per le classi speciali il ricorso a dei servizi specializzati varia, mentre questo è la regola per le scuole speciali.

La partecipazione dei genitori alle decisioni si differenzia dal pieno diritto di espressione a nessun potere. Si passa da alcuni cantoni dove le misure non possono essere attribuite senza l'accordo dei genitori a cantoni dove l'autorità impone le misure che reputa necessarie.

Stabilire la durata della misura attuata è una pratica poco diffusa; senza queste scadenze, però, l'attribuzione di allievi a classi speciali o a scuole speciali sembra definitiva, anche se la maggioranza dei cantoni afferma che si procede regolarmente al riesame dei casi.

Il finanziamento delle classi speciali da parte dei cantoni corrisponde a quello delle classi regolari. Per quanto riguarda le scuole speciali, alcuni cantoni assumono i costi insieme all'AI (GE, NE e TI), altri ricevono una partecipazione anche dai comuni, che non hanno però nessun potere decisionale.

L'accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale prevede una nuova procedura per la modalità di decisione della misura da adottare. Un apposito articolo prevede che: «La determinazione dei bisogni individuali prevista avviene nell'ambito di una procedura

di valutazione standard, affidata dalle autorità competenti a dei servizi incaricati della valutazione distinti dai prestatari». La CDPE metterà a disposizione dei cantoni concordatari una procedura uniforme per l'esame diagnostico che contempra l'abbandono di criteri puramente medici per valutare il caso in modo più completo considerando pure gli aspetti pedagogici, psicologici e sociali.

### **Analisi statistica delle offerte di pedagogia speciale**

Come abbiamo scritto precedentemente, in Svizzera tra il 1980 e il 2004 il tasso di allievi nelle classi speciali e nelle scuole speciali è aumentato dal 4,6% al 6,7%. Questo incremento è dovuto principalmente alla crescita del numero di bambini nelle classi speciali (il 4,5% frequenta le classi speciali e il 2,2% le scuole speciali). Nei cantoni latini la realtà è diversa. Dagli anni Novanta e durante tutto il periodo di osservazione, il tasso in Svizzera romanda è più basso della media nazionale (4,4% contro il 6,7%).

Il Canton Giura si differenzia dagli altri cantoni romandi, poiché la percentuale di allievi scolarizzati nelle classi speciali è aumentata a partire dal 1991: nel 2004 il tasso era del 2,6% (si è verificato un aumento percentuale pari all'80%). Negli altri cantoni romandi la percentuale è diminuita, anche se negli ultimi anni i cantoni Friburgo e Vallese hanno fatto registrare un lieve incremento. Le classi speciali, a parte nel Canton Ginevra, non sono co-finanziate dall'AI e sono ad effettivo ridotto (pochi allievi). Il Canton Ticino non avendo classi speciali non è stato considerato in questa analisi.

Nelle scuole speciali invece i Cantoni Giura e Vallese hanno un tasso di allievi dell'1%, mentre Vaud ha il 3,1%, Ginevra il 2,8% e Friburgo il 2,5%.

Il Canton Ticino ha una percentuale del 2,2%, che corrisponde alla media svizzera.

### **Analisi del processo di attribuzione delle misure speciali**

Alcuni genitori e insegnanti considerano l'integrazione in classi regolari di allievi con difficoltà di apprendimento o comportamento negativa poiché ritengono che possa condizionare l'apprendimento degli altri ragazzi e impedire agli allievi in difficoltà di ottenere l'aiuto necessario. Molti studi mostrano però che l'integrazione di questi allievi ha dei vantaggi: i ragazzi in difficoltà, confrontandosi con i propri compagni, sviluppano meglio le proprie competenze scolastiche e sociali.

I cantoni Ticino e Vallese integrano maggiormente gli allievi in difficoltà: anche se ci sono meno offerte di misure pedagogiche speciali, queste sono raggruppate o nella scuola o nei quartieri, favorendo così l'integrazione di giovani con problemi.

Una costante importante che emerge dallo studio riguarda la volontà degli insegnanti di non separare gli allievi con problemi dalla classe regolare, ma questo desiderio varia in base ad alcuni fattori, tra i quali la percentuale di stranieri. Più è alto il tasso di stranieri più aumenta nei docenti la volontà di separare gli allievi con problemi e difficoltà. Questo elemento è spiegabile con la mole di lavoro che il docente deve assumere sia per aiutare gli stranieri (proble-

mi linguistici) sia per seguire coloro che hanno dei problemi di apprendimento.

Sono state condotte delle indagini per verificare un altro fattore che determina la separazione o l'integrazione: il clima sociale all'interno delle scuole. I risultati mostrano una correlazione: peggiore è il clima nella scuola (tra colleghi, con la direzione, ...) maggiore è il desiderio del docente di separare gli allievi con difficoltà. Un aspetto molto importante è quindi quello di creare un buon clima nella scuola, affinché il docente si senta sostenuto e non consideri l'integrazione di allievi in difficoltà solo come un maggior onere di lavoro.

### **Integrazione nelle scuole regolari di allievi con bisogni particolari**

L'aumento del tasso di separazione, tra il 1980 e il 2004, di allievi con bisogni particolari è spiegato in relazione all'aumento della separazione degli allievi stranieri (alloglotti); si è passati dall'1,1% del 1980 al 3% del 2004, mentre il tasso di separazione degli allievi svizzeri è rimasto costante. È stata analizzata la percentuale di separazione degli allievi in base alla provenienza (svizzeri o stranieri) ed è emerso che la probabilità di essere separato per un allievo straniero è più alta rispetto a un allievo svizzero. Il Vallese e il Ticino si differenziano però dagli altri cantoni: il Ticino non ha le classi speciali, di conseguenza il tasso di separazione è molto basso e le differenze in relazione alla nazionalità sono molto più piccole (1 allievo su 30 per gli stranieri e 1 allievo su 53 per gli svizzeri).

Come possibile indicatore per la scelta di un'eventuale separazione, si è osservata anche la percezione che i docenti hanno delle difficoltà scolastiche degli allievi: la percentuale, secondo i docenti, di allievi stranieri in difficoltà è molto alta (35%), in Ticino questo valore è del 30% circa. Per gli allievi svizzeri la percezione delle difficoltà sono stimate su una media del 15%, il tasso varia dal 6 al 10% per il Ticino. Nel nostro cantone l'importante differenza di percezione delle difficoltà è dovuta probabilmente al debole tasso di separazione grazie all'esistenza del servizio di sostegno pedagogico.

### **Esame dei risultati e proposte da parte del gruppo di ricerca**

L'analisi del sistema di insegnamento speciale ha mostrato che i cantoni partner del progetto hanno sviluppato delle soluzioni differenti per dei problemi simili. Le raccomandazioni che sono state elaborate dovranno essere analizzate da ogni cantone in base alle proprie caratteristiche e necessità. Si tratta delle seguenti proposte:

- creare un sistema di pilotaggio dell'insegnamento speciale, con il duplice obiettivo di mettere in relazione i differenti sottosistemi e di supervisionare l'insieme delle prestazioni offerte affinché si possa garantire la coerenza e la pertinenza delle misure.
- Adattare o creare delle basi legali: l'entrata in vigore della nuova riforma della perequazione finanziaria e della ripartizione dei compiti tra la Confederazione e i Cantoni (RPT) presuppone l'adattamento delle basi legali e, per alcuni cantoni, la creazione di nuove leggi.
- Coordinare le decisioni e i finanziamenti: i finanziamenti

## Sintesi del progetto COMOF: quali misure di pedagogia speciale nei cantoni romandi e in Ticino?

ti devono essere legati non alla diagnosi medica, ma ai reali bisogni educativi. In un futuro prossimo la diagnosi medica non sarà l'unico elemento a determinare il percorso scolastico: saranno soprattutto i bisogni educativi specifici che verranno considerati.

- Avere e trasmettere un'intenzione politica: la ricerca ha indicato che gli insegnanti non hanno una visione chiara delle intenzioni politiche in materia di scolarizzazione di allievi con difficoltà o con bisogni speciali.
- Migliorare l'amministrazione e la gestione delle prestazioni.
- Organizzare delle scuole integrative: all'interno delle strutture scolastiche regolari occorre creare un buon clima tra i docenti e con la direzione affinché si riduca il desiderio di separazione di allievi in difficoltà o con bisogni speciali.
- Migliorare e adattare la formazione professionale: dare ai docenti le informazioni concernenti le offerte esisten-

ti e discutere sui diritti e sui doveri dell'insegnante.

- Raccogliere i dati in modo più dettagliato e strutturato: le difficoltà riscontrate in questa ricerca per la raccolta dei dati indicano che i cantoni devono fare uno sforzo maggiore in questa direzione.

*Traduzione e adattamento di Lara Sosio,  
consulente presso la Divisione della scuola*

## SMART Board™ 600i interactive whiteboard system

Con la SMART Board 600i2, sistema di lavagna interattiva nella vostra classe, vi potrete concentrare sul vostro insegnamento e non più sulla tecnologia. Voi controllerete un centro completo di creatività dinamica. I vostri allievi potranno ascoltare un discorso storico, guardare un documentario sul DVD, manipolare degli oggetti e delle applicazioni con la punta delle dita.

- Installazione semplice
- Immagine di qualità

### **Nuovo:**

Supporto regolabile in altezza!



**SMART è cool!**



## **Business Partner Blutec SA**

6528 Camorino

[www.blutec.ch](http://www.blutec.ch)

Tel. 091 857 90 00

[www.schoolware.ch](http://www.schoolware.ch)

[info@blutec.ch](mailto:info@blutec.ch)

# Linguaggio giovanile. Le parole e le modalità di comunicazione

di Stefano Vassere\*

## Il linguaggio giovanile come varietà

La sociolinguistica italiana si è occupata a più riprese del linguaggio giovanile, trattandolo perlopiù nel corposo capitolo dello studio delle varietà dell'italiano e facendo quindi riferimento all'ampio settore di studio della 'sociolinguistica delle varietà'. Pare quindi quasi automatico che, prima di accostare le caratteristiche più immediate e dirette di questa modalità di comunicazione, sia utile ricordare i caratteri principali di questo quadro di analisi.

Il sistema e l'organizzazione delle varietà di lingua dell'italiano contemporaneo sono ritenuti una conseguenza quasi diretta di alcune caratteristiche peculiari della storia linguistica italiana. A differenza per esempio della realtà tedesca e francese, quella italiana si caratterizza per un processo di unità nazionale e quindi linguistica relativamente tardo. Da meno di centocinquanta anni l'Italia può essere considerata non solo politicamente ma anche linguisticamente unita. Gli ormai ampiamente noti dati sui primi censimenti della popolazione, pubblicati già negli anni Sessanta da Tullio De Mauro nella sua magistrale *Storia linguistica dell'Italia unita*, rendono conto per esempio di un tasso di analfabetismo nell'anno dell'Unità, il 1861, che raggiunge quasi l'ottanta per cento della popolazione; e si dovrà attendere il 1931 per raggiungere in tutte le regioni d'Italia un tasso di analfabetismo inferiore al cinquanta per cento della popolazione.

Sono due dati che da soli possono darci un quadro molto chiaro di quanto l'italiano fosse perlopiù estraneo alla competenza linguistica degli italiani; anzi, andrà detto meglio che l'italiano fu a lungo lontano da una serie di usi sociolinguisticamente centrali; su tutti la pratica orale e quella quotidiana, in particolar modo presso le classi meno agiate e socialmente qualificate. Queste situazioni e queste categorie risultarono appannaggio dei sistemi dialettali, in una condizione di polarizzazione che rappresentò a lungo una sorta di diglossia perfetta. Nel concreto, la maggior parte della popolazione parlava dialetto, sistema linguistico privilegiato di tutte le situazioni e stratificazioni sociolinguisti-

che ad eccezione degli usi sostenuti scritti, tipici di una minoranza di parlanti privilegiati.

La diffusione generalizzata e sistematica dell'italiano nel Novecento (a opera principalmente della scuola e, in seguito, dei mezzi di comunicazione di massa) e soprattutto il suo 'spalmarsi' sullo strato dialettale furono all'origine della diffusione e dell'affermarsi di una serie di varietà, cioè di tipi di italiano variamente caratterizzati e influenzati dalla particolare situazione linguistica. Tra di esse si è soliti citare gli italiani regionali (le varietà delle regioni d'Italia, che risentono dei tratti, principalmente fonetici e lessicali, dei dialetti retrostanti, e l'italiano regionale ticinese), l'italiano popolare (quello acquisito male dal singolo parlante dialettalefono), i registri (varietà riferibili a situazioni di uso differenziate, più numerose e meno rigidamente codificate rispetto al passato), i sottocodici (varietà tipiche di determinate categorie sociali, in particolare professionali, marcate di regola sul piano lessicale), i gerghi (varietà con fine criptico tipiche di comunità linguistiche marginali, già diffuse nel diasistema dialettale, il gergo dei *magnani*, quello dei seggiolai ecc.). A questi sistemi sociolinguistici si affiancano le altre lingue presenti sul territorio (lingue di minoranze storiche sul suolo italiano, lingue delle immigrazioni, ancora i dialetti) e le diverse 'pieghe' assunte dalla norma dell'italiano standard, di regola definite *italiano medio*, *italiano neostandard*, *neoitaliano*, *italiano della nuova norma* ecc.

## Caratteristiche e origini del linguaggio giovanile

L'italiano giovanile è studiato di regola in questo contesto e in questo sistema di valori. Ragione per cui lo si potrebbe considerare una sorta di sottocodice e talora (almeno nell'impressione di qualche osservatore) un gergo. Ora, è fuori di dubbio che questa varietà presenti caratteristiche tipiche di questi sistemi; ma è altrettanto chiaro che esso può essere analizzato anche secondo altre prospettive. Per esempio nella prospettiva della variabilità regionale. L'esautivo lavoro di Alessio Petrali sulle particolarità lessicali dell'italiano regionale

ticinese riporta una serie di 'ticinesismi giovanili' (*bigiare*, *bigione*, *limonare*, *flippare*, *cagno*, *inzigare*, *tipo sano* ecc.) che ne determinano un'origine certamente regionale, peraltro già sospettabile *a priori* in un quadro fenomenologico culturale di questo genere. Per quanto concerne il carattere gergale più volte evocato dagli studiosi (che giungono persino a parlare in taluni casi di *gergo giovanile*), andrà peraltro ammesso che per la completa assunzione di questa etichetta viene a mancare ormai quasi totalmente il carattere criptico ('tenere nascosto il contenuto del messaggio all'ascoltatore estraneo') e quello di marginalità sociale della comunità dei parlanti, mentre sono fuori di dubbio le altre caratteristiche che qualificano i gerghi, cioè quella di sottolineatura identitaria e di categoria sociale e quella dell'esigenza di distinguersi dalle altre comunità ('siamo giovani e parliamo così').

Quindi, se da un lato risulta problematico ascrivere il linguaggio giovanile a una sola delle varietà dell'attuale sistema sociolinguistico dell'italiano, d'altro canto è tutto sommato abbastanza agevole riferire i suoi sviluppi più evidenti a un quadro di differenziazione sociolinguistica tipico dell'Italia postunitaria, caratterizzato da un notevole fiorire di modi di parlare italiano, da parte di parlanti di diversi tipi, in diverse situazioni e per diversi scopi.

Chi si è occupato di linguaggio giovanile nella situazione italiana lo ha fatto di regola per metterne in luce almeno tre caratteristiche fondanti astratte: un'evoluzione diacronica dinamica e continua, l'esistenza su un altro piano di basi lessicografiche storiche consolidate (giovanilismi di lunga durata), l'esistenza di una periodizzazione tutto sommato facilmente delineabile. In altre parole, il linguaggio giovanile cambia molto nel tempo, ma mantiene alcune caratteristiche nel tempo stesso, tanto che è possibile definirne diverse epoche. I suoi serbatoi sono di regola lessicali, nel senso che sono le parole che lo definiscono. Tuttavia, soprattutto con l'avvento di modalità di comunicazione moderne, hanno assunto un ruolo non secondario anche i fenomeni riguardanti l'intonazione e quelli più prettamente

pragmatici (che riguardano cioè gli usi del codice linguistico al di là della prospettiva semantica).

### Periodizzazione e serbatoi linguistici

La bibliografia tende a identificare tre (quattro) periodi storici di evoluzione della varietà in questione, tra i quali il più antico è il periodo precedente il 1968 (o il Sessantotto inteso non nei suoi aspetti cronologici ma piuttosto come fenomeno storico-politico e sociale), durante il quale il linguaggio giovanile può essere ritenuto quasi esclusivamente legato agli ambienti studenteschi privilegiati e a quello della scuola (è in questo ambito che si sviluppano, non a caso, giovanilismi storici a lunga durata quali *secchione* e *bigiare*; secondo alcuni *bigiare* sarebbe già ottocentesco). La soglia della fine degli anni Sessanta segna poi l'entrata massiccia dell'influsso determinato dalla sfera politica, soprattutto nei suoi fenomeni più evidenti della contestazione (fino alla seconda metà degli anni Settanta) e dell'emancipazione sessuale, e di quello dovuto alla pratica di droghe. Secondo alcuni, il periodo tra la fine degli anni Settanta e la fine degli anni Ottanta può rappresentare un'ulteriore tappa importante, con l'entrata esplicita delle componenti identitarie e di riconoscibilità del gruppo. Infine, un terzo (o quarto) periodo è riferito all'entrata in massa di nuove modalità di comunicazione, legate all'avvento di nuove tecnologie e alla loro diffusione di massa, a partire già dalla seconda metà degli anni Ottanta, ma poi in modo ben più consistente dagli anni Novanta. È questo periodo che altri osservatori (Ambrogio e Casalegno in particolare) fanno coincidere con un fenomeno di «polverizzazione di gusti e tendenze», «in cui pare rilevante il radicamento dei centri sociali, importanti veicoli di orientamenti culturali alternativi, e il ritorno in qualche misura all'attività politica, soprattutto in ambito pacifista e no global».

Tutto sommato ricorrendo a modalità omologhe, il linguaggio giovanile trae le sue caratteristiche strutturali e lessicali da ognuno di questi *milieux*, in contesti culturali e sociali per necessità diversi. Va detto prima di tutto che, in generale, anche questa varietà



Foto TiPress/G.P.

si inserisce nel processo generale di rinormativizzazione dell'italiano, in atto in particolare nella seconda parte del Novecento. È in questa tendenza che vanno classificate caratteristiche di sistema, peraltro rintracciabili anche nell'italiano colloquiale e nell'italiano neostandard; come, sul piano sintattico, l'uso polivalente di *che* («Il giorno che ho visto quella ragazza non stavo per niente bene») e la ristrutturazione di sistemi morfologici e sintattici, oppure l'entrata di lessico proveniente da altre lingue (inglese, spagnolo ecc.), il ricorso massiccio a sigle, acronimi, raccorciamenti di varia natura ecc.

Stupisce a un primo sguardo l'abbondanza di lessico di provenienza dialettale; nella varietà ticinese, per esempio, si presentano *rescio* 'vomito' e *bòcia* 'ragazzino' (cfr. il *Lessico dialettale della Svizzera italiana*, che attesta *résc* per 'vomitare' in gran parte del Sopraceneri, IV, 335, e *bòcia* per 'ragazzo', 'garzone', principalmente nel Sottoceneri, I, 363); l'esistenza di tale fenomeno sembra indipendente dalla variabile regionale e diffuso in tutto il territorio panitaliano, motivato probabilmente dall'esigenza di marca stilistica e fondamentalmente ludica del linguaggio giovanile. In questo senso, il dialetto rappresenta una scelta stilistica abbastanza esotica, nella direzione della soddisfazione di esigenze di estraneità dei giovani parlanti, tutto sommato a disposizione del giovane parlante, almeno nella competenza passiva o anche solo per frammenti lessicali.

Il linguaggio giovanile contemporaneo si alimenta peraltro anche dei suoi stadi precedenti. Non è evidente che un sistema di questo genere, che presenta come caratteristica fonda-

te proprio un'evoluzione continua e un carattere relativamente effimero delle sue scelte, conservi fenomeni di lunga durata che possono essere considerati ormai sedimentati e acclimatati nei repertori più aggiornati; è il caso di parole come *secchione* (nelle diverse soluzioni morfologiche), accettate senza problemi anche dai parlanti attuali. Ciò dà prova del fatto che il linguaggio giovanile presenta, per ampi settori, un suo evidente carattere di trasmissibilità, tutt'altro che scontato visto il suo carattere "irrequieto".

Serbatoi linguistici in piena evoluzione sono poi gli universi legati al linguaggio delle tecnologie e delle nuove tecnologie, che spesso forniscono il canale di trasmissione del linguaggio stesso, attivando continuamente un processo di alimentazione vicendevole tra le due prospettive potenzialmente aperto a nuovi sviluppi.

### Categorie lessicali e di ambito d'uso

Oltre che nella comunicazione quotidiana non marcata dal punto di vista funzionale, il linguaggio giovanile è utilizzato in una serie di contesti particolari, le cui identificazione e classificazione permettono di isolare ambiti lessicali circoscritti. Si parla in lingua dei giovani quando si parla di sport, di musica, di nuove tecnologie e Internet (e anche quando si parla attraverso questi canali), di televisione, di radio, di scuola e di questioni legate alla sfera affettiva ed erotica, di sostanze stupefacenti ed eccitanti (droghe, alcol ecc.).

Questi ambiti sembrano rappresentare un universale almeno panitaliano, nel senso che si possono ritrovare come corredo minimo nelle varie



Foto TiPress/D.A.

## Linguaggio giovanile. Le parole e le modalità di comunicazione

declinazioni regionali dell'italiano giovanile contemporaneo, peraltro senza grosse differenze tra zone urbane e zone meno urbanizzate e comunque a struttura sociale differente. Ciò non esclude comunque che la prospettiva geografica rappresenti un parametro di discriminazione all'interno dei vari sistemi lessicali. Se tutta l'Italia giovane parla in un certo modo di un certo novero di argomenti, essa lo fa ricorrendo a variabili regionali ben identificabili.

Se vogliamo scendere al livello della realtà del cantone Ticino, un osservatore attento coglierà senza difficoltà particolarità tipiche o più diffuse in una determinata zona accanto a scelte più generali. Si pensi al proposito all'indicazione delle zone stesse del Cantone, ai toponimi, all'uso dell'informale *Belli* per *Bellinzona* tipico con tutta evidenza dei parlanti sopracerinerini o che abbiano dimestichezza con la città. O si pensi alla mediazione di sostrati dialettali locali, come nel caso di *senza* usato nel senso di 'altrimenti', tipico dei parlanti locarnesi.

Più che un vero e proprio carattere gergale, con il fine di nascondere il contenuto del proprio messaggio ad ascoltatori cui il messaggio non è direttamente indirizzato, il linguaggio giovanile presenta un prevalente carattere identitario. È quindi chiaro che l'ambito d'uso è, in questo senso, molto ben delimitato. Il linguaggio giovanile non è indirizzato agli adulti, e anzi lo si usa per differenziarsi da loro. Operazione, questa, perfettamente compiuta, tanto che nell'attuale pragmatica delle varietà in uso nel cantone Ticino e in Italia ricorrere a linguaggio giovanile è per un parlante adulto scelta estemporanea, oltre che fortemente marcata, scomoda, esposta a messa in discussione dalla

comunità dei parlanti, in particolare dagli utenti stessi di questa varietà. Ciò non esclude che, di regola, la varietà sia perfettamente trasparente all'esterno della comunità linguistica in cui nasce e che, nel concreto, gli adulti capiscano benissimo di che cosa il giovane sta parlando.

### Fenomeni linguistici tipici

Individuare fenomeni di formazione particolari del linguaggio giovanile è una delle attività principali verso le quali si è concentrata negli ultimi decenni l'attenzione degli studiosi. Possiamo individuare alcuni fenomeni tipici, anche se non si escludono, come vedremo, strutture difficilmente generalizzabili e comunque molto "fortunate" in questo ambito.

Tra le formazioni più tipiche nell'ambito lessicale, troviamo il cambio di significato a vario titolo e in varia misura, come nel caso di *additivo* 'sostanza stupefacente' o il già incontrato *bòcia* 'ragazzino inesperto'. Spesso il lessema è mutuato da altre varietà funzionalmente marcate: nei due esempi qui forniti il linguaggio tecnico-scientifico e il dialetto. Ciò non deve sorprendere più di tanto, in quanto formante importante del linguaggio giovanile è rappresentato dalle scelte marcate, episodiche e sorprendenti, evocate a fini ludici. Il cambio di significato può essere più o meno marcato, nel senso che la scelta può cadere su un significato affine o su un significato molto lontano.

Il prestito semantico pesca ovviamente non solo in altre varietà linguistiche ma anche in sistemi linguistici indipendenti; non sono rari i prestiti più o meno adattati da altre lingue, l'inglese, lo spagnolo ecc. La scelta non sembra come in altri ambiti condizionata dal prestigio della lingua di

partenza del prestito; basterà pensare qui al prestigio solo relativo del dialetto, come visto, serbatoio importante in questo tipo di scelta.

Andrà considerato come parzialmente ascrivibile al fenomeno di mutazione qui illustrato anche il recupero di voci da varietà diacronicamente precedenti o da lingue antiche: arcaismi, voci desuete, la stessa rivalutazione del dialetto, ricorso a termini latini sentiti a scuola ecc.

Altrettanto interessante in quanto fenomeno attivo di appropriazione delle competenze linguistiche da parte dei parlanti è il fenomeno della modifica del piano morfologico delle parole. Assistiamo qui a generalizzazioni di morfemi lessicali, a cambi di statuto grammaticale (*Sei fumato?* 'hai fumato?'), a fenomeni di altro tipo.

Più complesse sembrano altre manifestazioni, classificabili con meno agio. Su tutte, meriterebbe uno studio tutto a sé l'evoluzione del prefisso *mega-*, dapprima entrato come morfema accrescitivo in una funzione molto simile ma più produttiva e diffusa di quella dell'omologo in italiano standard (*megagalattico*, *megaconcerto* ma anche *megabello*, *megainteressante* ecc.). Poi (il fenomeno è diffusissimo) con la funzione di 'morfema libero' con funzione tendenzialmente avverbiale usato per accrescere sintagmi e pezzi di frase, con un ordine delle parole stravolto e straniente: *mega era bello ieri sera*, a modificare non l'aggettivo ma l'intera frase, forse addirittura l'intero enunciato.

Continuano a essere produttivi meccanismi al limite del sistema linguistico e forse già in una dimensione pragmatica della comunicazione: giochi di parole, frasi 'musicalizzate' e altro. Si pensi all'accorciamento di parole del tipo *mate* 'matematica' e *espe* 'esercitazione', fenomeno genericamente produttivo ed esteso ad altri ambiti dello stesso campo semantico: *ita*, *tede*, *ginna*, *geo* ecc.

Al di fuori della prospettiva semplicemente linguistica sono classificabili infine fenomeni comunicativi come la coloritura pragmatica dei messaggi sms: *faccine*, *sorrisini*, *bronci* ecc. disegnati con grafemi come le parentesi, le virgole, i doppi punti ecc. E a un livello ancora più lontano dal sistema linguistico saranno da collocare le

aperture di canale o i commenti messi in opera attraverso squilli telefonici o, nelle chats, l'invio di tre puntini ecc.

### Statuto e prestigio del linguaggio giovanile

Se da un lato la struttura e soprattutto il lessico del linguaggio giovanile paiono ormai esplorati in tutte le loro valenze (e in effetti ben poco rimane ancora da chiarire a tal proposito), d'altro canto la ricerca in questa direzione pare non avere ancora affrontato questioni di statuto sociolinguistico della varietà, soprattutto per quanto concerne nozioni come il prestigio e gli atteggiamenti linguistici, cui il ricorso a modalità comunicative di questo tipo pare evidentemente esposto. Il linguaggio giovanile sembra mettere in gioco queste nozioni in senso decisamente critico. Se da un lato esso pare fungere insieme ad altri codici, non linguistici, da solido collante identitario, d'altro canto il ricorso a questa pratica è esposto a giudizi di valore espliciti e ripetuti al di fuori della comunità che vi fa ricorso. In altri termini, è soprattutto la comunità degli adulti a esprimere critiche e perplessità su questo genere di varietà linguistica, ritenuta volgare nelle scelte stilistiche e lessicali e povera di struttura, economicistica, pigra, poco sorvegliata e irrispettosa delle norme codificate del sistema standard. Soprattutto quest'ultima serie di giudizi impone alla scuola scelte ragionate, nella direzione di una presa a carico di questa realtà linguistica ed eventualmente dell'intervento su derivate che potrebbero interessare la competenza linguistica degli allievi. Andrà pur detto, ma siamo nel campo delle impressioni personali, che il linguaggio giovanile contemporaneo, almeno quello riscontrabile e misurabile nella realtà locale, presenta caratteristiche che non possono certamente classificarlo sbrigativamente come un semplice codice a statuto inferiore. Quanto qui accennato mostra che il linguaggio giovanile sviluppa creatività, presuppone domestichezza con il repertorio e dichiara capacità linguistiche, testuali e comunicative. Inoltre, non si darebbe un codice così articolato e costantemente applicato se non sussistessero un forte spirito di gruppo dotato di costumi e atteggiamenti consolidati e soprattutto una brillante capacità di interpretare la struttura sociale. Si potrà obiettare che questo genere di linguaggio è usato prevalentemente per futilità e una serie di contenuti e situazioni comunicative tutto sommato abbastanza limitata. Al di là del fatto che tale obiezione risulta tutt'altro che dimostrata, si deve pur concedere che parte del 'salvabile' in questi sistemi linguistici risiede principalmente nella 'confezione' dei contenuti, che è decisamente originale e sorprendente. Basterà dire per esempio che l'abitudine a comunicare con gli sms, da taluni ritenuta banale in riferimento ai condizionamenti del mezzo (numero di battute per messaggio, lentezza della scrittura delle parole ecc.) può implicare atouts stilistici non secondari. Si pensi per esempio alle esercitazioni universitarie condotte negli anni Novanta da Umberto Eco all'Università di Bologna, nelle quali la capacità del narratore consisteva nel concentrare i propri contenuti in misure sempre più piccole: intere storie, interi romanzi, intere vicende contenuti nel brevissimo spazio di un paragrafo o, appunto, di un messaggio.

L'attuale linguaggio giovanile fa tesoro del sedimentato sociolinguistico di acquisizione novecentesca di cui abbiamo parlato in apertura; soprattutto dell'abitudine ormai consolidata del parlante italiano a trattare con un repertorio linguistico diversificato, ricco e adattabile a situazioni variabili lungo l'asse culturale, quello sociale, quello situazionale ecc. Oltre a essere un indubbio fattore di identità, la lingua in senso lato dei giovani è anche un banco di prova per una competenza che supera il piano linguistico per accogliere anche quello comunicativo. Nel definire gli ambiti di studio della pragmatica e privilegiando di questa disciplina lo studio dei rapporti tra lingua e contesto, Claudia Bianchi intitola felicemente i capitoli di un suo bel libro «Fare cose con le parole» e «Fare parole con le cose». I giovani d'oggi sanno calibrare forze illocutive efficaci e individuare deissi contestuali utili a una comunicazione più adeguata, cioè sanno compiere atti con la lingua e accogliere nel sistema linguistico i fatti del loro mondo; ben più – verrebbe da dire – dei giovani di

ieri. Una nuova competenza comunicativa che spesso l'adulto non possiede; non per sua colpa, certamente.

\* *Responsabile del Repertorio toponomastico ticinese e*

*Docente di linguistica generale presso l'Università degli Studi di Milano e presso la Libera Università di Lingue e Comunicazione IULM di Milano*

### Bibliografia

Sono molti e di taglio diverso gli studi e le opere di bilancio (di regola dizionari) dei linguaggi giovanili. Si citeranno, a titolo di corredo bibliografico minimo, la raccolta di saggi curata da Emanuele Banfi e Alberto Sobrero, *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco*, Roma – Bari, Laterza, 1992 e lo studio di Roberto Giacomelli, *Lingua Rock. L'italiano dopo il recente costume giovanile*, Napoli, Morano, 1988. Renzo Ambrogio – Giovanni Casalegno, *Scroscati Gaggio! Dizionario storico dei linguaggi giovanili*, Torino, Utet, 2004 ha un breve ma denso apparato iniziale, un dizionario in prospettiva storica con accurati spogli degli strumenti disponibili, un elenco di abbreviazioni ed *emoticons* del linguaggio di sms e chatlines e una bibliografia esaustiva sul tema. Per il caso ticinese è molto utile Francesco Bianchi (a cura di), *Vocabolario del linguaggio giovanile*, Mendrisio, Liceo di Mendrisio – Chiasso, Tettamanti, 1998. Già Alessio Petralli, *L'italiano in un cantone. Le parole dell'italiano regionale ticinese in prospettiva sociolinguistica*, Milano, Franco Angeli, 1990 riportava, in apposito paragrafo, i regionalismi del linguaggio giovanile ticinese. I dati sull'alfabetizzazione nell'Italia unitaria sono di Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma – Bari, Laterza, 1963 [è stata pubblicata nel 2008 la decima edizione]. Gli esercizi stilistici diretti da Umberto Eco sono raccolti in Umberto Eco, *Povero Pinocchio. Giochi linguistici di studenti del Corso di Comunicazione*, Modena, Comix, 1995. Il manuale di pragmatica citato nelle conclusioni è Claudia Bianchi, *Pragmatica del linguaggio*, Roma – Bari, Laterza, 2003.

# Una scuola che fa cultura

di **Marcello Ostinelli\***

Un paio d'anni or sono venne pubblicata dal Liceo di Bellinzona una raccolta di lezioni di noti studiosi delle lettere italiane tenute dal 1997 in poi in memoria di Giulia Gianella, un'insegnante che per qualche decennio marcò in modo spiccato l'attività didattica in quella scuola media superiore<sup>1</sup>. A quel volume fa ora seguito la silloge di *Lezioni bellinzonesi*<sup>2</sup>, primo di una serie di volumi che raccoglieranno in una veste editoriale decorosa e secondo un ordinamento prevalentemente tematico alcune delle lezioni tenute al Liceo di Bellinzona da studiosi illustri del mondo accademico attorno a questioni culturali di generale interesse, destinate non solo agli studenti e agli insegnanti di quella sede scolastica, ma anche al pubblico colto della città e dei suoi dintorni, che quegli incontri culturali frequentava volentieri. È una bella prova di una scuola che fa cultura, che intesse rapporti non effimeri con il mondo accademico, che mantiene un legame stretto con la realtà sociale circostante e con i suoi problemi.

Curato da Fabio Beltraminelli, il volume è dedicato alla memoria di Dino Jauch, che fu l'autentico artefice di quelle intelligenti iniziative. Esse mettevano a diretto contatto gli studenti liceali con figure di chiara fama della cultura contemporanea, in anni in cui il nostro Cantone era ancora privo di istituti universitari. Le lezioni riunite in questo volume rispecchiano fedelmente gli interessi poliedrici di Dino Jauch e trattano due temi distinti ma non irrelati, affiancando la storia delle istituzioni alla storia delle idee, combinando il punto di vista delle scienze umane con quello della filosofia politica e sociale in un fruttuoso scambio interdisciplinare.

Il primo nucleo consiste di sei «Lezioni sull'illuminismo», tenute a Bellinzona nel primo semestre del 1980. Una prima trascrizione di quelle lezioni appare già alcuni anni or sono in un fascicolo curato dallo stesso Jauch, destinato però ad una diffusione molto limitata<sup>3</sup>. Tra altri contributi questa sezione contiene un'interessante rassegna delle interpretazioni dell'illuminismo per opera di Antonio Santucci e si conclude con la lezione magistrale nella quale Norberto Bobbio analizzava «Il modello giusnaturalistico».

Il secondo nucleo è imperniato attorno ad un ciclo di conferenze dal titolo «Riflessioni e modelli filosofici per la democrazia contemporanea», che si svolse nella primavera del 1983 e che, oltre ai contributi di Remo Bodei, Michelangelo Bovero e Otfried Höffe, qui fedelmente riprodotti, comprendeva anche una lezione di Marcello Pera su «Epistemologia e società aperta», un fine esercizio di trasposizione dell'atteggiamento scientifico nell'ambito della sfera politica, a mente della concezione popperiana del metodo scientifico, che purtroppo non si è potuto trascrivere per la pessima qualità della registrazione. L'insieme delle relazioni di questa seconda parte del volume tratta i principi e le regole della democrazia e approfondisce nell'ottica di differenti discipline e di posizioni teoriche diverse l'idea di giustizia, dai primi dibattiti filosofici nella sofistica antica e nei dialoghi platonici (esplorati nella lezione di Fernanda Caizzi) fino alla discussione contemporanea su ciò che poi s'userà chiamare in filosofia politica il «paradigma delle teorie della giustizia», esposta da Otfried Höffe, allora un giovane professore dell'Università di Friburgo, oggi filosofo della politica di fama internazionale.

Nella breve rassegna delle interpretazioni dell'illuminismo che prende le mosse dalla «figura più nota dell'Aufklärung» (LB, p. 27), cioè dalla celebre risposta kantiana alla domanda *Che cos'è l'illuminismo?*, autentico monumento del pensiero moderno, Antonio Santucci suggeriva di «respingere le negazioni totalizzanti» (LB, p. 35) che circolavano allora nella cultura, come quella proposta da Max Horkheimer e Theodor W. Adorno nella loro celebre *Dialektik der Aufklärung*, in cui la categoria dell'illuminismo è la cifra del dominio della natura perseguito dalla ragione occidentale, da Ulisse ai campi di concentramento. Santucci suggeriva di abbandonare le storie filosofiche che facilmente, per le loro forzature, riducono a fenomeno unitario un movimento intellettuale e sociale molto complesso, affinché fosse rispettata invece l'intenzione che «caratterizza [gli illuministi] rispetto alle loro fonti, e cioè quella di non costruire sistemi filosofici, come chiaramente hanno detto Condillac, Diderot, Voltaire, D'Alembert» (LB, p. 30).

Tutt'altra fu invece la lettura che Norberto Bobbio propose nella sua lezione del «modello giusnaturalistico», cioè di quel «sistema concettuale» di cui fecero uso i filosofi politici del Seicento e del Settecento per sviluppare la teoria dello Stato, dando luogo ad un modello della politica antitetico a quello aristotelico. Nonostante che tanto i loro presupposti antropologici quanto gli esiti dei loro ragionamenti fossero molto differenti, questi filosofi «hanno però in comune gli strumenti concettuali con cui hanno costruito le loro teorie: per questo si possono tutti riportare al modello giusnaturalistico», sosteneva Bobbio (LB, p. 59). Anche in quella occasione come in molti dei suoi scritti di filosofia della politica, egli faceva uso della «lezione dei classici»: metteva a confronto in una limpida esposizione<sup>4</sup> le idee di Hobbes, Locke, Rousseau e Kant con le domande fondamentali della filosofia della politica, ritenendo che il contrattualismo fosse «molto attuale» (LB, p. 69) perché serve per comprendere l'epoca in cui vissero quei pensatori ma pure la nostra. Bobbio lo sostenne esplicitamente in numerose pubblicazioni; lo fece pure in una lezione che tenne lo stesso anno a Napoli e alla quale rinvia. Lì infatti il filosofo si provava a dimostrare che «la vecchia teoria del contratto sociale non soltanto non è stata smentita dalla realtà dello sviluppo storico ma è più attuale che mai, anche se abbisogni di essere riveduta e aggiornata»<sup>5</sup>.

Già s'è detto che il tema centrale della seconda sezione è la giustizia. Al lettore si può suggerire di iniziare dalla fine, cioè dalla lezione di Mario Sbricoli sulle «Immagini della giustizia in età moderna» tenuta nel 1999, nella quale l'illustre storico del diritto scomparso nel 2005 mostrava sulla scorta di alcune note e meno note raffigurazioni della giustizia (la bilancia, il ginocchio, la spada, la benda) che «le allegorie della giustizia sono lo specchio, il riflesso, la rifrazione della storia della giustizia reale» (LB, p. 163).

Il nucleo di questa sezione è costituito dall'esposizione, in parte anche dal raffronto con altre posizioni filosofico-politiche, del nuovo paradigma delle teorie della giustizia che proprio allora si stava affermando nella comunità filosofica, dopo la pubblicazione

nel 1971 di *A Theory of Justice* di John Rawls, un'opera così importante che a giusta ragione venne presto considerata «a new departure», un nuovo orientamento nell'ambito di questa antica disciplina filosofica<sup>6</sup>. Le lezioni di Remo Bodei, Michelangelo Bovero ne fanno stato malgrado che la loro trattazione non sia sistematica ma molto parziale. Fa eccezione la relazione di Höffe che dell'impianto neocontrattualistico di *A Theory of Justice* forniva un esame critico puntiglioso. È noto che l'idea dominante del ponderoso trattato rawlsiano è che «la giustizia è il primo requisito delle istituzioni sociali, così come la verità lo è dei sistemi di pensiero. Una teoria, per quanto semplice ed elegante, deve essere abbandonata o modificata se non è vera. Allo stesso modo, leggi e istituzioni, non importa quanto efficienti e ben congegnate, devono essere riformate o abolite se sono ingiuste.» Inizialmente, come mostra l'accurato resoconto di Höffe, Rawls pensava di poter ricavare la sua teoria della giustizia dalla teoria della scelta razionale. Tuttavia l'onesta considerazione delle critiche di chi riteneva quella posizione insostenibile (tra le quali anche quella di Höffe, di cui v'è traccia anche nella lezione bellinzonese<sup>7</sup>) indusse Rawls ad emendare la sua posizione su questo punto, dapprima nei saggi filosofici pubblicati negli anni seguenti, in parte confluiti in *Political Liberalism* (1993), poi anche nella seconda edizione rivista di *A Theory of Justice*, pubblicata nel 1999. Chi oggi rilegga la lezione di Höffe misura la validità di quella critica e, al tempo stesso, ha modo di riflettere sul complesso percorso che la filosofia politica di Rawls compì negli anni seguenti fino alla sua ultima riformulazione nel 2001, l'anno prima della morte del pensatore americano. La distanza che ci separa da quella fase del dibattito filosofico sulla società giusta si può misurare ulteriormente se si considera, oltre alla revisione delle premesse metodologiche della teoria, anche il suo contenuto normativo. È risaputo che la teoria della giustizia di John Rawls diede un impulso notevole ad una nuova versione, liberale e democratica, dell'egualitarismo, entro la quale alcune disegualianze tra i membri della società possono

essere giustificate a condizione che ciò vada anche a vantaggio dei meno fortunati. In particolare Rawls elaborò un'interpretazione del principio di eguaglianza delle opportunità che per un verso non fosse incompatibile con il principio della libertà individuale e per altro non si riducesse meramente ad una competizione aperta che non discrimina nessuno in base a criteri arbitrari. Chi oggi rilegga le lezioni bellinzonesi sulla giustizia ha modo di rilevare i progressi che la comunità filosofica e scientifica ha compiuto in questi decenni sull'interpretazione del principio di eguaglianza, grazie ad un esame analitico vieppiù approfondito delle questioni reso fecondo dal confronto dialettico di teorie normative diverse, più o meno egualitarie. Ovviamente non si trova in queste pagine la versione aggiornata del dibattito contemporaneo sulle teorie normative della giustizia. Vi si trovano invece importanti contributi che aiutano lo studente liceale e chi fosse finora rimasto lontano da queste ricerche ad iniziare il difficile percorso che conduce alla conoscenza e alla discussione critica del paradigma teorico fondamentale della filosofia politica contemporanea. Anche per questo motivo è doveroso complimentarsi con chi ha avuto l'ottima idea di pubblicare queste lezioni.

\* Docente di filosofia presso il Liceo di Locarno e l'Alta scuola pedagogica

## Note

1 *Del modo di insegnar presiedendo senza campanello. Studi in ricordo di Giulia Gianella*, a cura di Fabio Beltraminelli. Bellinzona, Liceo cantonale di Bellinzona e Edizioni Casagrande, 2006.

2 *Lezioni bellinzonesi 1*, a cura di Fabio Beltraminelli. Bellinzona, Liceo cantonale di Bellinzona e Edizioni Casagrande, 2008, da ora citato nel testo con la sigla LB.

3 *Lezioni sull'illuminismo*, [a cura di Dino Jauch]. Bellinzona, Scuole medie superiori di Bellinzona, 1980.

4 A profitto del lettore meno esperto mi sia consentito segnalare una piccola menda. Nella trascrizione della lezione di Bobbio la parola "stato" (solitamente usata con la maiuscola ad indicare l'organizzazione politica) dà luogo ad alcune incongruenze, per il fatto che talvolta è stata usata la maiuscola anche quando il relatore faceva riferimento chiaramente allo «stato di natura», cioè alla condizione naturale (pre-statuale), che nel pensiero giusnaturalistico è per l'appunto l'antitesi della «società civile» (vale a dire dell'organizzazione politica). Si veda in particolare LB, p. 60 e si confronti il passo con la precedente trascrizione, quella che compariva nel fascicolo delle *Lezioni sull'illuminismo* a p. 67. L'osservazione vale anche per la lunga citazione riportata alle pp. 68-69 di LB: al riguardo si confronti il testo originale nel volume di Norberto Bobbio e Michelangelo Bovero, *Società e Stato nella filosofia politica moderna. Modello giusnaturalistico e modello hegel-marxiano*, Milano, Il Saggiatore, 1979, p. 45. Per altro è opportuno ricordare che Bobbio fu sempre molto riluttante a scrivere "stato" (a indicare l'organizzazione politica) con la maiuscola e fu costretto ad accogliere questo uso unicamente per il suo esemplare scrupolo di chiarezza.

5 Norberto Bobbio, *Il contratto sociale, oggi*. Napoli, Guida editori, 1980, p. 26.

6 L'espressione «a new departure» si deve a Chandran Kukathas e Philip Pettit nella loro introduzione a: *Rawls: "A Theory of Justice" and its Critics*. Cambridge, Polity Press, 1990, p. 1.

7 Cfr. in particolare LB, pp. 118-120 e pp. 123-124.

# Da dieci anni al Campiello. I racconti dei giovani ticinesi premiati

Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport – attraverso la Divisione della scuola – ha recentemente pubblicato il volume «Da dieci anni al Campiello. I racconti dei giovani ticinesi premiati». Il libro raccoglie gli otto racconti dei ragazzi ticinesi finalisti al premio Campiello Giovani o vincitori del premio per la miglior opera estera.

Il premio Campiello Giovani, promosso e istituito dagli industriali del Veneto, ha raggiunto ormai la sua tredicesima edizione ed è nato con l'obiettivo di avvicinare i ragazzi alla cultura nonché per far riscoprire alle giovani generazioni il piacere della scrittura. Dal 1996, anno della sua fondazione, ad oggi, hanno partecipato quasi 6'000 ragazzi. Il premio è riservato ai giovani di età compresa fra i 16 e i 22 anni, di lingua italiana, residenti in Italia e all'estero, ed è ritenuto il più autorevole riconoscimento letterario per «giovani scrittori», anche per merito della collaborazione, nelle ultime due edizioni, degli Istituti Italiani di Cultura all'Estero.

Grazie all'interesse del compianto Consigliere di Stato Giuseppe Buffi di costantemente aprirsi alla lingua e alla cultura italiana, dal 1998 decine di studenti della Svizzera italiana partecipano al Campiello Giovani.

Dieci anni di collaborazione e di successi per i nostri ragazzi che il DECS ha volu-

to valorizzare pubblicando i loro racconti. Questi ultimi sono preceduti dai contributi di Salvatore Maria Fares, che dal 1974 segue per conto della RTSI quest'importante premio letterario, e di Diego Erba, che illustra l'avvio e lo sviluppo del Campiello Giovani in Ticino e fuori cantone.

Già nel 1998, primo anno di partecipazione degli studenti della Svizzera italiana al Campiello, Martina Willmann è tra le finaliste del prestigioso premio con il racconto «Le porte dorate»; nel 1999 è invece Claudia Bergomi a essere in finale con il racconto «Sei». Dopo qualche anno, nel 2005, sono due i racconti di studenti ticinesi in finale: «Con un biglietto di sola andata» di Piergiuseppe Esposito e «Vizi, devianze e abiezioni» di Francesco Sergi-Hofmann. Nel 2006 Linda Baranzini è finalista con il racconto «Finire oltre un diario» e nello stesso anno Piergiuseppe Esposito vince il premio per la miglior opera estera con il racconto «Il serial killer – un profilo minimo». Nel 2007 anche Francesco Sergi-Hofmann vince il premio per la miglior opera estera con il racconto «L'odore dei fiori recisi», e infine, quest'anno, la ticinese Benedetta Sara Galetti riceve a Venezia l'ambito riconoscimento con il racconto «Superficialità e preconcetti».

Sono motivi di particolare soddisfazione

## CAMPIELLO "Giovani" 2009

Riservato ai giovani di età compresa fra i 15 e i 22 anni (che al momento dell'invio abbiano compiuto 15 anni e non ne abbiano ancora compiuti 22) residenti in Italia o all'estero (fra questi i giovani residenti nel Cantone Ticino, nel Cantone Grigioni o gli italo-foni residenti nella Svizzera tedesca o romanda), il concorso ha come oggetto un racconto in lingua italiana di 25 pagine al massimo. Ogni giovane potrà partecipare con un solo lavoro; non sono ammessi lavori collettivi.

I partecipanti dovranno inviare il proprio dattiloscritto in quattro copie alla Divisione della scuola, Stabile Patria, Viale Portone 12, 6501 Bellinzona, entro e non oltre il 12 dicembre 2008 (fa stato il timbro postale). L'elaborato non deve essere rilegato e le pagine (carattere Times New Roman, corpo 12) devono essere numerate. Sull'intestazione del lavoro deve comparire soltanto il titolo, mentre in busta chiusa allegata devono essere specificati il titolo ed i propri dati personali: nome e cognome, luogo e data di nascita, nazionalità, indirizzo privato, numero di telefono e di cellulare, eventuale indirizzo di posta elettronica, scuola/professione (si può utilizzare l'apposita scheda scaricabile dal sito [www.premiocampiello.org](http://www.premiocampiello.org)). È richiesto inoltre l'invio dello scritto anche in file word su CD o all'indirizzo e-mail: [decs-ds@ti.ch](mailto:decs-ds@ti.ch)



ne che hanno spinto il DECS a voler raccogliere – a dieci anni dall'avvio di questa bella e proficua avventura – i racconti dei nostri studenti che nell'ultimo decennio hanno ottenuto al Campiello Giovani una particolare distinzione. Il fatto di essere entrati nel novero dei finalisti premia la loro tenacia, intelligenza e capacità. È altresì la dimostrazione che la nostra gioventù è in grado di manifestarsi in termini positivi. In campo letterario – come pure in quello artistico – ragazzi e ragazze sanno conseguire risultati eccellenti. Dare visibilità a tutto ciò non solo è doveroso, ma significa pure riconoscere l'impegno della scuola e gli sforzi dei docenti che quotidianamente valorizzano la lingua e la cultura italiana.

# Comunicati, informazioni e cronaca

## «Il principe dei botanici» – Omaggio a Carlo Linneo al Museo cantonale di storia naturale

Il Museo cantonale di storia naturale propone, nell'ambito dell'esposizione temporanea «Il principe dei botanici» – Omaggio a Carlo Linneo a 250 anni dalla decima edizione del *Systema naturae* (1758), visitabile presso il museo fino al 31 dicembre 2008, delle animazioni rivolte alle classi di scuola media e di scuola media superiore (da martedì a venerdì, fino al 19 dicembre). L'animazione durerà circa un'ora: 30 minuti saranno dedicati alla visita guidata della mostra e 20-30 minuti ad attività pratiche-didattiche. Per l'animazione è richiesto un contributo di 100.- franchi (per piccoli gruppi il contributo sarà minore); l'entrata al museo è invece gratuita.

Per la prenotazione (obbligatoria) e ulteriori informazioni si può contattare la signora Pia Giorgetti (pia.giorgetti@ti.ch; 091 815 47 70).

## Maternità, paternità, famiglie

L'Associazione Dialogare Incontri, nell'ambito del suo programma annuale, promuove un ciclo di incontri sul tema «Maternità, paternità, famiglie», aperto a tutte le persone interessate, in particolare a genitori, operatori scolastici e sociali (con possibilità di ottenere un attestato di partecipazione). Gli incontri sono previsti nella primavera 2009 e si immergono nella diversificata realtà sociale delle famiglie: la maternità come scelta ma anche come doppia presenza e accumulo di ruoli; la paternità più coinvolta nella cura e nell'educazione dei figli; la famiglia, le famiglie (biparentali, monoparentali, ricostituite, allargate,...) alla ricerca di identità e confrontate a sfiere relazionali.

Particolarità di questo ciclo è l'abbinamento fra la riflessione e la concretezza del vivere quotidianamente la maternità, la paternità, la famiglia. Interverranno la sociologa italiana Grazia Colombo, lo psicanalista Graziano Martignoni, la filosofa Francesca Rigotti, la consulente in relazioni interpersonali Vittoria Cesari Lusso, la responsabile dell'Ufficio cantonale della legislazione e delle pari opportunità Marilena Fontaine, il coordinatore della politica familiare e della protezione dei minorenni presso il DSS Roberto Sandrinelli e la giornalista e consulente Lorenza Hofmann.

Gli incontri si terranno il 14 marzo, il 28 marzo e il 4 aprile, dalle 9 alle 12, negli spazi del Conservatorio della Svizzera italiana a Lugano Besso (quota di iscrizione: fr. 90.- per il ciclo completo; fr. 35.- per ogni singola giornata; per studenti e AVS fr. 30.- per il ciclo completo; fr. 15.- per ogni seminario). Il programma dettagliato è a disposizione sul sito [www.dialogare.ch](http://www.dialogare.ch) oppure può essere richiesto a [segretariato@dialogare.ch](mailto:segretariato@dialogare.ch).

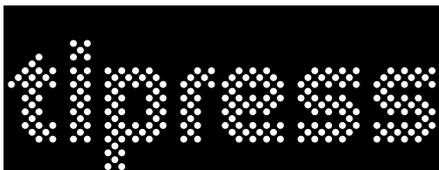
## Il dibattito: uno strumento d'educazione al civismo

Nel 2006, durante la fase pilota del progetto nazionale *La gioventù dibatte*, 1'000 classi scolastiche di tutta la Svizzera si sono cimentate in retorica. Considerate l'ottima partecipazione e la grande soddisfazione di insegnanti e giovani, le fondazioni sostenitrici in collaborazione con numerosi cantoni (tra i quali anche il Ticino) hanno deciso di continuare ad appoggiare il progetto.

*La gioventù dibatte* consiste in una serie di lezioni svolte nell'arco dell'anno scolastico (da 8 a 12) pensate per i giovani a partire dai 15 anni con lo scopo di esercitarsi, in gruppi di quattro, a dibattere autonomamente su un argomento pre-

ciso e secondo regole semplici e chiare. La valutazione della fase pilota ha evidenziato un chiaro miglioramento della capacità di esprimersi ed argomentare (a livello individuale, ma anche a livello collettivo). La pratica del dibattito permette inoltre di rinforzare competenze indispensabili all'esercizio del civismo. Introdurre il dibattito in classe permette di aprire porte a punti di vista diversi, a volte divergenti: l'allievo è talvolta confrontato con valori opposti a quelli del suo ambiente familiare o sociale. Dibattere significa introdurre temi complessi che richiedono conoscenze approfondite ed argomentazioni pensate. Il dibattito permette d'esercitare tutta una serie di competenze per situarsi nella società, difendere un punto di vista, prendere in conto opinioni opposte e costruirsi pareri elaborati.

A questo scopo, si cercano docenti e scuole che vogliano organizzare giornate e concorsi di dibattito, come pure partecipanti motivati a qualificarsi per la finale nazionale che avrà luogo a Berna. Il 30 maggio 2009 si svolgerà infatti la seconda finale nazionale di dibattito. Si possono qualificare giovani a partire dai 15 anni che abbiano già partecipato a dibattiti interscolastici, locali e cantonali. La direzione del progetto consiglia e sostiene attivamente docenti e scuole che desiderano organizzare questo tipo di gare di qualifica. Offre inoltre brevi corsi d'introduzione per il corpo docenti, materiale didattico per la preparazione delle lezioni e sostegno per l'organizzazione del concorso. Per tutte le informazioni inerenti al progetto *La gioventù dibatte* si prega di consultare il sito [www.lagioventudibatte.ch](http://www.lagioventudibatte.ch) (responsabile per il Ticino: Natascha Nota – [nota@lagioventudibatte.ch](mailto:nota@lagioventudibatte.ch)).



**Agenzia  
fotografica**

**Agenzia fotografica e fotogiornalistica  
online del Canton Ticino**

Ti-Press SA  
Via Cesarea 10/cp 296  
6855 Stabio

Tel. +41 91 641 71 71  
Fax +41 91 641 71 79  
e-mail: [info@tipress.ch](mailto:info@tipress.ch)

■ **[www.tipress.ch](http://www.tipress.ch)**

La nostra produzione  
a portata di mouse.

## L'economia a scuola: questa sconosciuta

di Ignazio Bonoli\*

Berlino ha sottolineato in giugno, con un simposio, il sessantesimo della politica economica del governo Adenauer, sostenuta dal ministro dell'economia Ludwig Ehrhard, definita allora «Economia di mercato sociale». Ma alcune inchieste hanno messo in luce il fatto che questo concetto è ormai scomparso dall'opinione pubblica tedesca. Qualcuno pensa che sia colpa della scuola che non insegna più i concetti di economia. Il corrispondente di Berlino della NZZ ha tracciato un quadro interessante delle conoscenze scolastiche di economia in Germania, il paese che ha saputo conciliare – con successo – i pregi dell'economia di mercato con le esigenze della società.

Ma che ruolo riveste oggi la scienza economica nell'insegnamento generale? È una domanda che si sono posti in parecchi, in Germania, proprio in occasione del sessantesimo della «Economia di mercato sociale», che era stata alla base del formidabile sviluppo economico della Germania occidentale nel dopoguerra. Eminentissimi economisti come Wilhelm Röpke, Alexander Rüstow, Alfred Müller-Armack, Walter Fucen, furono alle origini del pensiero che poi venne tradotto in politica economica dal governo Adenauer. Ma per capire l'applicazione pratica di questi concetti, bisogna almeno conoscere i fondamenti della teoria economica, oggi definita di stampo liberale. In realtà – si disse – a scuola vengono trasmesse nozioni come la povertà (nuova) o la distribuzione della ricchezza. Parlare di mercato o di libertà economica non è più di moda e si rischia di essere taccia-

ti da «neo-liberale», nel senso peggiore del termine.

Gli stessi relatori al simposio del sessantesimo hanno messo in evidenza i pregi dell'economia di mercato rispetto a quella pianificata, hanno sottolineato la necessità di correttivi sociali e anche gli eccessi di alcuni alti dirigenti, ma non si sono addentrati in approfondimenti teorici sul libero mercato. Non sarebbero stati capiti in un paese che ha praticamente cancellato i principi del libero mercato, anche se provvisto dei necessari correttivi sociali. Così qualcuno pensa, ma non da ieri, che un'adeguata formazione a scuola manchi quasi totalmente in Germania. Dal canto suo l'Associazione delle banche tedesche ha indetto in giugno un simposio, a cui hanno preso parte i principali esperti di formazione scolastica economica, giungendo alla conclusione che è probabilmente necessario introdurre la materia «economia» nella formazione scolastica generale. L'idea è sorretta da un'inchiesta svolta da un giovane ricercatore nelle scuole della Renania-Westfalia sui libri usati in un ginnasio. L'impressione che ne ha ricavato è che gli elementi essenziali dell'economia di mercato sarebbero la gestione statale e corporativa e la distribuzione sociale. Al centro della soluzione dei problemi ci sarebbe sempre lo Stato, mentre mancano totalmente alternative di mercato. La frazione liberale-democratica al Bundestag ne ha tratto lo spunto per un'interrogazione al governo sui deficit di formazione economica nelle scuole.

In luglio è stato presentato uno studio

– curato dagli ambienti economici – sulla formazione economica nei libri di scuola. L'autrice, Simone Lässig, ha ridimensionato l'allarme, constatando progressi a tutti i livelli e in tutti i tipi di scuola. Non c'è ancora l'insegnamento dell'economia come materia a sé stante, ma lo spazio che altre materie le dedicano risulta in aumento. Con il rischio – notano alcuni esperti – che si affrontino temi importanti senza un'adeguata formazione di base.

Secondo uno dei maggiori sostenitori dell'insegnamento dell'economia a scuola, il prof. Hans Kaminski, dell'Università di Oldenburg, non sono possibili veri progressi senza una «materia» economica indipendente. Sono necessari docenti formati e competenti, che devono poter seguire una preparazione specialistica all'università. Una battaglia difficile da combattere e che durerà almeno un'altra generazione.

Ma qualche progresso si sta già facendo e se ne discute parecchio. Secondo un'inchiesta, l'80% degli allievi e dei genitori desiderano un'offerta di formazione migliore in economia. Esigenza che le scuole private hanno tentato subito di soddisfare. Ma anche alcune scuole pubbliche stanno introducendo corsi di economia e di politica economica. La situazione continua però a essere tragica nell'ex-Germania dell'Est, dove l'economia di mercato sociale è ancora sconosciuta. Ma è evidente che se non si conoscono le regole dell'economia di mercato non si ha nessuno stimolo a farla conoscere.

\*Economista e Deputato al Gran Consiglio

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

**Direttore responsabile:** Diego Erba  
**Redazione:** Cristiana Lavio  
**Comitato di redazione:**  
Leandro Martinoni, Leonia Menegalli,  
Giorgio Merzaghi, Luca Pedrini,  
Kathya Tamagni Bernasconi,  
Renato Vago.

**Segreteria e pubblicità:**  
Sara Giamboni  
Divisione della scuola  
Viale Portone 12, 6501 Bellinzona  
tel. 091 814 18 11/13  
fax 091 814 18 19  
e-mail decs-ds@ti.ch

**Concetto grafico:**  
Variante SA, Bellinzona  
www.variante.ch  
**Stampa e impaginazione:**  
Salvioni arti grafiche  
Bellinzona  
www.salvioni.ch

Esce 6 volte all'anno.

**Tasse:**  
abbonamento annuale fr. 20.–  
fascicolo singolo fr. 4.–