

SCUOLA 108 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XII (serie III)

Ottobre 1983

SOMMARIO

La nuova Legge cantonale sulla formazione professionale — Il piacere dello sforzo — Omaggio a Bruno Nizzola alla Galleria SPSAS di Locarno — Studenti ticinesi e università svizzere — Risultati della consultazione sul progetto di programmi della scuola media — Progetto SIPRI: primi risultati — «Contatto gioventù» N. 5 (inserto) — Il Servizio cantonale per la ginnastica correttiva — Problemi e funzioni della socializzazione scolastica in relazione all'origine sociale dei bambini — Per una scuola senza frontiere — Infortuni scolastici; Attività sportive supplementari — Comunicati, informazioni e cronaca.

La nuova Legge cantonale sulla formazione professionale

Il Consiglio di Stato ha trasmesso al Gran Consiglio il progetto di Legge cantonale sulla formazione professionale, atteso con interesse dall'opinione pubblica ticinese poiché:

— due giovani su tre, alla fine della scuola obbligatoria, iniziano un apprendistato;

— l'economia svizzera, che fa perno sull'alta qualità dei suoi prodotti e dei suoi servizi, esige una formazione professionale d'avanguardia;

— le difficoltà di una congiuntura in costante evoluzione accentuano l'importanza del perfezionamento e della riqualificazione professionale i quali offrono all'individuo la migliore garanzia per l'impiego, nella misura in cui riescono ad assicurargli mobilità e polyvalenza.

La Confederazione s'è data una nuova Legge federale sulla formazione professionale il 19 aprile 1978 e ha emanato l'Ordinanza di applicazione della stessa il 7 novembre 1979.

Legge e Ordinanza sono entrate in vigore il 1° gennaio 1980.

Una delle principali innovazioni è quella dei corsi d'introduzione, terzo pilastro del tirocinio «trialistico», ponte tra l'azienda e la scuola. Essi vengono ora estesi a tutte le professioni e resi obbligatori.

Gordola, Centro di formazione professionale della Società Svizzera degli Impresari Costruttori (SSIC). Apprendisti pittori.

Foto Arno Carpi, Bellinzona





INVITO

ai docenti, ai genitori
e agli allievi
delle scuole elementari
e del settore medio

Bellinzona, novembre 1983

*Egregi signori docenti e genitori,
Cari allievi,*

come ogni anno, inizia nel corrente mese di novembre l'AZIONE DI VENDITA di francobolli e biglietti Pro Juventute.

È ormai noto che Pro Juventute consiglia, assiste e aiuta finanziariamente la gioventù. Accanto all'aiuto individuale ai bambini, ai giovani e alle famiglie bisognose, la Pro Juventute presta moltissimi altri servizi: promuove attivamente la formazione dei genitori, il riconoscimento dei diritti del bambino, le attività sociali, le iniziative a favore della gioventù e altro ancora.

In considerazione dell'opera educativa e di sostegno svolta da questa istituzione, rivolgo un caloroso appello a voi, docenti, genitori e allievi delle scuole elementari e del settore medio, affinché riserviate la migliore accoglienza all'invito di partecipazione all'azione benefica, promossa e condotta nell'intento di operare «per un mondo amico dei bambini», e sosteniate concretamente i suoi obiettivi.

Anche a nome di Pro Juventute, vi ringrazio già sin d'ora per la vostra cortese disponibilità e per la preziosa collaborazione.

Con cordiali saluti.

Prof. Carlo Speziali
Consigliere di Stato Direttore

Dev'essere sottolineata l'importanza di questi corsi, particolarmente nei Cantoni, come il nostro, nei quali la maggior parte degli apprendisti viene formata in piccole e medie aziende, che non sempre sono in grado di dare ai loro apprendisti una formazione adeguata e completa, corrispondente in ogni dettaglio alle esigenze dei regolamenti federali.

Durante i corsi d'introduzione, la cui durata va da 2 a 5 settimane all'anno, gli apprendisti, convocati in laboratori appositamente attrezzati, eseguono, sotto la guida di istruttori qualificati, i lavori più importanti previsti dai rispettivi regolamenti di tirocinio.

I corsi permettono altresì di verificare il grado di preparazione professionale degli apprendisti e di intervenire laddove risultino gravi lacune o insufficienze.

Altre innovazioni sono:

- i corsi per i maestri di tirocinio il cui obiettivo principale è quello di indicare la metodologia per opportunamente dirigere e formare apprendisti;
- l'organizzazione dei corsi di recupero e di quelli facoltativi per offrire agli apprendisti una migliore formazione scolastica;
- la scuola media professionale che mira a dotare gli apprendisti di una più vasta cultura tecnica e professionale e a facilitare loro l'accesso alle scuole tecniche e alle scuole tecniche superiori;
- la formazione empirica destinata ai giovani le cui attitudini sono essenzialmente pratiche;

— le scuole dei tecnici e quelle dei quadri superiori dell'economia e dell'amministrazione che preparano i quadri intermedi per il secondario e il terziario;

— la riqualificazione professionale che tende a dare maggiore mobilità alla mano d'opera confrontata con le crescenti difficoltà occupazionali;

— la formazione specifica dei docenti delle scuole professionali per offrire ai giovani una scuola che meglio corrisponda alle loro attese.

Spetta ai singoli Cantoni promulgare leggi cantonali d'applicazione che tengano adeguatamente conto delle esigenze locali.

Il progetto di Legge cantonale sulla formazione professionale si muove entro i margini di manovra, assai ristretti, consentiti dalla Legge federale.

Il Gruppo di lavoro, che ha preparato l'avamprogetto approvato dal Consiglio di Stato nel settembre di quest'anno, ha cercato di sfruttare, nella misura più ampia possibile, gli spazi lasciati alla competenza cantonale, mediando esigenze talvolta contrastanti.

Il risultato raggiunto è stato riconosciuto ed apprezzato, sia pure con sfumature diverse, dai vari enti interpellati nell'ambito della consultazione promossa dal Dipartimento della pubblica educazione: i partiti politici, le organizzazioni degli imprenditori e quelle sindacali, le associazioni magistrali, le direzioni e i docenti delle scuole professionali, le assemblee degli allievi, le Au-

torità dei comuni che gestiscono scuole professionali.

Trattandosi di legge di applicazione, il progetto non riprende le norme già chiaramente definite, in modo vincolante, nelle disposizioni federali. Inoltre, per facilitare il confronto con le legislazioni degli altri Cantoni, esso segue lo schema elaborato dalle conferenze dei capi degli uffici cantonali della formazione professionale, pur tenendo conto della specifica organizzazione ticinese.

Le norme concernenti l'orientamento professionale, in seguito all'evoluzione verificatasi in questo settore, non figurano più nella Legge cantonale sulla formazione professionale, ma vengono riprese in una legge separata.

Le disposizioni concernenti le scuole professionali vengono rinviate alla Legge settoriale sulle scuole professionali che verrà promulgata nell'ambito della nuova Legge della scuola.

Il Messaggio che accompagna il progetto di legge ne commenta gli articoli principali. Meritano una particolare segnalazione quelli concernenti:

- il mantenimento, nella forma attuale, della Commissione cantonale per la formazione professionale la quale, composta di 17 membri, è l'unico organo, al di fuori dell'amministrazione, dove le varie componenti della formazione professionale hanno la possibilità d'incontrarsi per discutere i problemi che questo importante settore quotidianamente pone;
- la possibilità di partecipazione delle associazioni sindacali all'organizzazione dei corsi d'introduzione;
- il mantenimento del tirocinio pratico che, nel Ticino, è ritenuto soluzione migliore del tirocinio empirico introdotto a livello federale;
- il potenziamento della vigilanza sulle aziende;
- la definizione dettagliata delle strutture del perfezionamento professionale;
- le norme concernenti i contributi cantonali che fissano la quota minima di sussidio e lasciano al Consiglio di Stato ampia facoltà di apprezzamento e di appoggio alle varie iniziative;
- gli assegni di tirocinio per i quali vengono riprese le disposizioni che disciplinano gli assegni di studio.

La Legge cantonale sulla formazione professionale, completata dal Regolamento d'applicazione ad essa relativo e dalla Legge settoriale sulle scuole professionali sarà lo strumento fondamentale attorno al quale potranno organicamente articolarsi le varie iniziative, oggi affidate a vari gruppi di studio, tendenti a dare a questo importante settore della formazione dei giovani il potenziamento che i tempi attuali urgentemente sollecitano e che il Paese, unanimemente, da tempo, chiede.

Il piacere dello sforzo

Conferenza tenuta a Sion da Samuel Roller durante la 38esima sessione pedagogica estiva del personale insegnante.

In questo momento ognuno di voi, cari colleghi, compie uno sforzo prestando attenzione alle mie parole.

Permettete che immagini di scendere da questo podio e che, per un istante, avvicinandomi a voi, io tenti di capirvi di che genere sia il vostro sforzo.

Tra voi c'è chi assiste alla mia esposizione perché prova «interesse» per il tema — il tema dello sforzo. Ci ha pensato a più riprese; ha letto dei testi sull'argomento ed è arrivato qui, questa mattina, con determinate idee sullo sforzo, con un «modello» di pensiero che ha elaborato a poco a poco fino ad oggi.

Lo sforzo di questi colleghi data da molto tempo. Esso prosegue in questo momento attivo, vivace, esigente.

Un'altra categoria di ascoltatori è formata, l'avete indovinato, da coloro che si oppongono in partenza al tema stesso e soprattutto alle parole di Georges Duhamel che figurano nel programma della vostra 38. sessione pedagogica estiva.

Rileggo questo passo dell'opera *L'humaniste et l'automate* («L'umanista e l'automa») del 1933: «Non appena si tratta di educazione e d'istruzione solo lo sforzo conta. È grazie allo sforzo che lo spirito si esercita e si migliora. È la disciplina dello sforzo che permette all'uomo di mirare incessantemente più in alto, di affrontare continuamente prove più ardue. Insegnare non significa sopprimere l'ostacolo, ma insegnare a superarlo».

Non pretendo di convertire questi colleghi trasformandoli in partigiani dello sforzo in pedagogia. Costato soltanto una cosa: anch'essi stanno ora facendo uno sforzo che consiste nel confrontare il loro modello — un modello critico riguardo allo sforzo nel campo dell'educazione — con il modello che attendono di veder proporre da parte mia sotto i loro occhi.

Qui ci sono probabilmente persone per nulla interessate al tema in questione.

Chi le biasimerebbe?

Questi colleghi, donne e uomini rispettabili, vogliono tuttavia compiere il proprio dovere con la presenza in questa sala: fedelmente, attivamente.

Anch'essi fanno uno sforzo come spiriti che nulla lascia indifferenti, ben decisi a trarre profitto da tutti i minuti che offre loro la vita.

Rimane un'ultima categoria che potrebbe considerarsi assente da questa sala, alla quale, ciononostante, alluderò brevemente. Si tratta di persone accomodate per puro obbligo sulle sedie di questo auditorio, decise a cavarsela con abilità ed eleganza in una situazione priva di interesse. Ma sono veramente al riparo da ogni sforzo?

Se lo affermassero, non credeteci. Infatti, ritenendo di assumere un atteggiamento di indifferenza, già a dipendenza del contesto sociale nel quale verrebbero a trovarsi queste stesse persone farebbero — e con applicazione — lo sforzo di non fare sforzi. Uno sforzo in senso negativo; intollerabile!

Ora, cari colleghi, perché, a quest'ora mattutina, avete accettato un impegno che sia pure in misura diversa per rapporto alla vostra disponibilità rimane pur sempre uno sforzo?

Per una ragione molto semplice: vivete. La vita è in voi; voi siete la vita. Non potete sfuggire alla legge della vita che esige, ovunque essa si manifesta, energia, vittoria sull'ostacolo, sforzo.

Lo sforzo è vita

La vita, su questo pianeta, è unione creativa dei contrari: lotta e tregua, passione e serenità, rischio e sicurezza, lavoro e riposo. Non esiste lavoro vero, completo, creativo che non richieda il riposo; né esiste riposo — riposo vero, completo, creativo — che non richieda, a sua volta, per una specie di necessità interna, un lavoro nuovo più ardente, di più vaste proporzioni, più ricco di invenzioni.

La cellula vivente lavora. Si nutre, si ossigena, si protegge, elimina le tossine e soprattutto crescendo, continuando di minuto in minuto lo sforzo di crescere, finisce con scindere il proprio nucleo, provocando la nascita di due cellule nuove. Lavorando ancora, sforzandosi, altro non fa che generare nuova vita che, a sua volta, irradiando le proprie energie, sostiene, mantiene, conserva la fatica di questa cellula, il suo sforzo mai interrotto, sempre perentoriamente richiesto, sempre accettato.

La vita è sforzo. Lo sforzo è vita.

Ciò che la cellula ci insegna trova conferma nell'uomo, nel suo organismo ipercomplesso, costituito da miliardi di cellule interdependenti. Dalla notte dei tempi l'uomo lotta, si accanisce, fa sforzi per vivere, per sopravvivere; per svilupparsi, superare se stesso, per fare sempre meglio.

Sempre minacciato, sempre ricomincia per non morire, per vivere ancora, per vivere nonostante le avversità.

Coglitore di bacche nella foresta equatoriale, cacciatore che affila la selce sulla punta della sua freccia, contadino che spinge il primo aratro rudimentale, che semina il primo grano e aspetta la prima messe, artigiano che utilizza utensili rudimentali e sa nel contempo mettere al suo servizio le energie della natura (quella del vento o dell'atomo): l'uomo non solo si è procurato i mezzi per non perire ma, grazie alle forze supplementari procurategli dalla sua fatica, ha potuto concedersi anche il tempo per dedicarsi ad attività disinteressate. Si è messo a conoscere per conoscere; ha così costruito la scienza. Ha ornato la propria casa; ha così inventato le arti, le arti plastiche, la pittura (pensiamo a Lascaux), l'architettura, la musica, la poesia; ha meditato su se stesso e sul proprio destino; ha inventato gli dei; si è aperto all'Eterno.

Così sono nate le civiltà. Ma anch'esse sono scomparse per via della malignità inquietante che abita l'uomo e lo spinge a deviare il proprio sforzo verso la morte, verso la guerra, verso l'anti-vita. Ciononostante, dal fon-

do stesso di tutti i suoi abissi, quelli che la natura apriva sotto i suoi passi, quelli, ancora più terrificanti che scavava a se stesso, dal fondo stesso della sua disperazione l'uomo, questo essere così grande e così miserabile, non ha mai cessato di sperare ancora e, ogni volta, di riprendere e di proseguire il suo sforzo immenso che egli vorrebbe liberatore.

Il bisogno di agire

Ciò che l'uomo ci insegna ci è insegnato in modo ancora più convincente dal piccolo dell'uomo, il bambino.

Ogni azione, ogni atto, ha come movente un bisogno.

Si agisce perché qualche cosa in noi ci spinge a farlo. E questo qualcosa che ci muove è il bisogno.

E il bisogno stesso è il segno d'un squilibrio, fisiologico o psicologico, sopraggiunto nel funzionamento dell'organismo. La fame, il bisogno di mangiare, rivela che le riserve energetiche diminuiscono e che è venuto il momento di ricostituirla.

Il bambino, più di chiunque, è un essere spinto dai bisogni: egli cresce e deve contemporaneamente fornire al proprio corpo, come allo spirito, energie di funzionamento e, nello stesso tempo, i materiali per la loro costruzione.

Inoltre, questa costruzione, quella dell'essere fisiologico e psichico, è d'un genere particolare.

Essa si realizza a forza di atti, di atti numerosi, ripetuti, quasi incessanti. È noto, infatti, che la funzione crea l'organo. E funzionando che i muscoli si plasmano e si irrobustiscono.

Illustrazione di Lulo Tognola.



Ma pure l'organo richiede il funzionamento. Il bambino prova imperiosamente il bisogno di muoversi, di agire, perché ha muscoli in tutto il corpo e muscoli giovani, ardenti, gioiosamente irrigati di sangue fresco. Il bambino plasma se stesso con l'azione. E mentre il suo fisico e il suo spirito si modellano, prova ancora il bisogno di agire. Per soddisfare questo bisogno la natura ha dotato il bambino di due risorse che, d'altronde, e molto felicemente accompagneranno l'uomo, persino l'uomo fatto, durante tutta la vita: il gioco e il lavoro. Il gioco è l'azione che trova in sé la propria ragione d'essere, il proprio piacere, la propria felicità, la propria soddisfazione. Il lavoro è l'azione che trova la propria ragione d'essere, il proprio piacere, la propria felicità, la propria soddisfazione al di là di sé, nel raggiungimento di un obiettivo che ci si è assegnati. Il gioco è la pienezza dell'atto che si sta svolgendo. Il lavoro è il perseguimento di un obiettivo per mezzo dell'atto, di un obiettivo preso di mira, desiderato, voluto. Tutti e due, incontrando ostacoli, esigono una quantità maggiore di energia, un investimento più ampio, più generoso delle forze dell'essere; tutte e due esigono lo sforzo. Tutti e due raggiungono il loro optimum nello sforzo, persino in virtù dello sforzo. Guardate il bambino che gioca, il bambino preso dal gioco, il bambino ammaliato dal suo gioco e vedete, sentite l'intensità dello sforzo che fornisce. Giochi sportivi, il calcio, lo sci, il pattinaggio; giochi di regole (le biglie, il mondo); giochi di società (giochi delle carte); giochi di costruzione (modello ridotto di aliante, di capanna): tutti questi giochi provocano soddisfazione, piacere di giocare per giocare.

Il vero gioco e il vero lavoro

Il piacere stesso che si prova nel gioco sollecita fortemente le riserve d'energia, riserve ignorate che subitamente appaiono in piena luce grazie allo sforzo, rivelando l'individuo a se stesso, facendogli prendere coscienza dei suoi poteri, di un «di più» che lo appaga. Guardate pure chi lavora. Non soltanto l'adulto, ma anche il bambino. Vedrete con che ardore, quando un obiettivo è chiaramente insediato nel suo cuore, inventa le strategie che ve lo condurranno, chiama a raccolta le proprie forze, tende la volontà, affronta gli ostacoli, li aggira, li travolge, raggiunge finalmente il proprio obiettivo e trionfa. Tali sono il gioco e il lavoro, il vero gioco e il vero lavoro distinti l'uno dall'altro e tuttavia inseparabili. C'è lavoro nel gioco; lo sportivo, persino dilettante, che si allena, gioca (ama sensualmente far funzionare i propri organi), ma, nello stesso tempo, essendosi dato un obiettivo (realizzare una determinata prestazione) lavora, fatica, fa sforzo. C'è anche gioco nel lavoro: per lo meno nel lavoro vero, quello sano. L'artigiano nel suo laboratorio, il vignaiuolo nella sua vigna, il maestro nella sua classe lavorano, anzi lavorano duramente; fanno sforzi. E tuttavia il loro sforzo ha in sé qualcosa di piacevole, di tonico, di confortevole che avvolge la loro fatica in un'aura di felicità. Il lavoro è gioia per loro. Goethe l'ha detto: «All'inizio era l'atto» (*Am Anfang war die Tat*). E se Cartesio ha potuto dire: «Penso, dunque sono», non ci proibisce, nel nostro contesto, di affermare: «Agisco, dunque sono». L'atto crea la persona. «La persona — dice Louis Lavelle — non è soltanto là dove esi-

ste un'attività che permette all'io di farsi da sé con elementi che trova già in sé stesso, ma con un'operazione che non dipende che da lui.

La persona è tutt'uno con l'atto spirituale che non è mai dato, si costruisce, si sceglie.

E la persona è sempre una creazione permanente di sé». Tuttavia bisogna che questo atto sia di qualità, che sia pieno, che impegni le forze vive dell'essere, che si svolga in rapporto alle resistenze incontrate e, simultaneamente, alla volontà di superarle in una sorta di esultanza dolorosa, nella fatica esaltante dello sforzo.

Ora questo atto trova posto nelle scuole di questo paese?

Sarà una realtà per gli scolari ai quali tenterete di inculcare, con il vostro coraggio abituale, le nozioni del «programma»?

Sì, questo posto l'avrà; deve averlo, perché altrimenti ci rimetterà la salute mentale della gioventù e anche quella degli educatori di questa gioventù. A voi, cari colleghi, il dovere d'iniziare i vostri allievi a questo atto fondamentale; a voi spetta pure, conformemente alla vostra vocazione, il diritto di procedere a questa iniziazione basilare.

Come? Tre parole sono sufficienti: *motivazione, regolazione, successo*.

Motivazione

A questo proposito un'osservazione si impone. Gli allievi del giorno d'oggi hanno due cose fondamentali da imparare: un certo numero di nozioni di base la cui linea programmatica costituisce il Piano di studi e (questo «e» è capitale) iniziarsi all'invenzione, alla creazione, per essere capaci, in un mondo che cambia con ritmo accelerato e pieno di pericoli, di «far fronte» ai problemi nuovi che la vita porrà loro e di trovare ogni volta la soluzione.

Ambedue le cose sono ugualmente necessarie: la strumentazione di base e l'invenzione. Si è avvertita questa necessità nell'elaborazione dei metodi d'insegnamento elementare — della matematica, del francese — ma tuttavia in misura non sufficiente per tradurre in realtà fino in fondo questa doppia esigenza.

Il compromesso che è stato negoziato mi sembra sterile.

Le nozioni di base sono ancora mal padroneggiate e la vera creatività non è abbastanza riconosciuta.

Bisognerebbe essere più chiari: da una parte ciò che deve essere saputo, dominato, padroneggiato, acquisito, ciò che è obbligatorio e può essere definito in termini di obiettivi chiari e indiscutibili, e, d'altra parte, ciò che appartiene al non-obbligatorio e dà adito a iniziative libere benché volute, a ricerche, a invenzioni: l'elaborazione, la messa a punto e la realizzazione di progetti. Tali progetti, quando le circostanze ne favoriscono la nascita in una classe, portano in sé le parole chiave: *motivazione, regolazione, successo*.

Suscitano l'entusiasmo — più frequentemente l'entusiasmo collettivo — mobilitano le energie valorizzando al massimo lo sforzo, e rendendolo fecondo.

Restano, pertanto, queste famose nozioni di base incluse nei Programmi, nozioni «obbligatorie» e sono tali perché i «Programmi», almeno da noi, hanno forza di legge in quanto, se si guarda per il sottile,

Bruno Nizzola — Il barcone alla vecchia darsena.

Foto Bruno + Eric Bühner, Sciaffusa



sono emanazione della volontà del popolo, esigenza sociale, morale, anche economica alla quale la scuola non ha il diritto di sottrarsi. Tuttavia la lista di queste esigenze è lunga, abusivamente lunga. I programmi sono troppo carichi: l'atto di apprendimento arrischia perciò di non giungere a compimento, impedendo di dedicare a ogni bambino tutte le cure che gli sono dovute affinché i suoi atti — quelli che deve compiere per apprendere e padroneggiare — siano atti completi che arricchiscono e rafforzano la sua persona.

Da ciò deriva, allo stato attuale, un rischio che l'insegnante stesso deve correre: sfrondare il programma in modo da offrire a tutte le iniziative una situazione favorevole fino al loro pieno compimento.

È nello stretto quadro dell'istruzione obbligatoria che lo sforzo troverà la propria ragione d'essere e la propria nobiltà; grazie a esso, la scuola sarà oggetto di rispetto: per i genitori, per i bambini soprattutto.

Poiché — non dimentichiamolo mai — i bambini, originariamente, desiderano la scuola e aspettano di poterla amare.

Tutto il loro essere è teso verso l'adulto. Essi vogliono crescere e fanno affidamento sulla scuola, sui maestri, affinché li aiutino a crescere, a svilupparsi, a rafforzarsi, a diventare sempre più, sempre meglio, gli esseri umani che sperano, un giorno, di essere.

Spetta alla scuola non deluderli. L'infanzia ci fa contrarre delle obbligazioni.

Occorre in primo luogo che tutto sia chiaramente stabilito. «Bambino, ecco ciò che ci si aspetta da te, ecco ciò che saranno, oggi, i tuoi compiti, ecco l'obiettivo preciso che ti si propone di raggiungere.

Questo è l'obiettivo, contemplato e comprendi che è in tuo potere raggiungerlo; prova fin d'ora il piacere che sarà tuo quando, al termine dello sforzo che ti si domanda di accettare, avrai raggiunto il tuo obiettivo». In ciò consiste la motivazione.

Regolazione

Questo è il modo di accompagnare il bambino, affinché sappia affrontare un compito nuovo, lontano forse dai suoi giochi, ma che egli tuttavia intuisce come utile, necessario; un compito che, accettato, gli farà compiere un passo fuori del suo stato infantile, puerile. La visione chiara dell'obiettivo stimola le energie, è dinamizzante; provoca un'energia insolita che vince le inerzie. In ciò consiste precisamente lo sforzo.

Questa immagine ben definita dell'obiettivo stimola la partecipazione generosa della personalità tutta intera. Il maestro che la mette a fuoco sotto gli occhi e nello spirito del bambino rende omaggio, così facendo, a questa personalità che egli ha il dovere di sollecitare poiché senza di essa, nessun risultato è possibile.

Lo sforzo trova così la sua giusta collocazione ed è fertile.

Ogni altro tipo di sforzo, al contrario, sarebbe sterile.

Lo sforzo imposto, per via del suo carattere abusivamente costrittivo, fa violenza alla personalità trascurandola, e mobilita soltanto esigue frazioni di energia. Può soltanto essere improduttivo. Deprime, scoraggia, aliena.

Una volta avviato l'atto di apprendimento, occorre provvedere alla sua regolazione. Ciò significa che l'allievo progredendo nel suo compito, riceve via via tutte le informa-



Bruno Nizzola — Bosco.

Foto Bruno + Eric Bühler, Sciaffusa

zioni utili per adeguarsi a ciò che fa e a ciò che dovrà, alla fine, ottenere.

Si tratta di una «valutazione formativa» che consiste nel confronto permanente dei risultati parziali con lo scopo che ci si è prefissi, confronto che comporta ogni genere di adattamento tattico, di messa a punto, di regolazione, di modificazione energetica, di modulazione dello sforzo.

Interviene a questo punto un aspetto particolarmente affascinante dell'arte del pedagogista. A lui spetta assicurare, nel modo migliore, questa regolazione e fare in modo che essa procuri all'atto che sta svolgendosi fluidità, armonia, quasi una volontà che istilla in questo atto-sforzo ciò che il gioco possedeva di proprio: la gioia di fare per il piacere di fare.

Successo

Giunge da ultimo la fine dell'atto.

Questa fine è più o meno lontana dall'inizio secondo le circostanze, secondo le forze del bambino, secondo l'età.

All'inizio gli atti sono brevi; il bambino si trova nell'età dell'immediatezza. Gli atti, in seguito, diventano di più ampio respiro. Il termine a breve scadenza lascia il posto a un termine a lunga scadenza. Viene l'età della mediatezza in cui i tempi dell'agire si allungano — come è il caso per la preparazione di una relazione che sarà tenuta davanti ai compagni — in cui la volontà si trova sempre più sollecitata. Avrete intuito che l'atto-sforzo coincide con la volontà. L'individuo, di fronte al proprio compito, motivato da esso, lo desidera; senza cessare mai di mirare all'obiettivo, vuole andare fino in fondo, fino ai limiti delle proprie forze. E questa volontà è pure libertà. La parte del maestro, almeno all'inizio, è di grande importanza.

Egli, tuttavia, non deve mai dimenticare il bambino, la sua volontà, la sua libertà.

Il maestro che aiuta il suo allievo a iniziare uno sforzo può soltanto e deve soltanto sol-

lecitare una libertà e incoraggiare una volontà.

L'atto-sforzo è allora morale; sostiene una personalità che si impegna. Ogni altro genere d'atto che dimentichi la personalità — un lavoro ingrato o forzato — è propriamente immorale.

Non deve trovar posto nelle nostre scuole. La fine dell'atto non può essere che il successo.

L'obiettivo allora è raggiunto. E questa realizzazione, questa vittoria è veramente gratificante.

L'individuo che ha investito un alto potenziale di energia per iniziare e riuscire prova in tale istante un sentimento particolare dovuto all'irradiazione del suo essere da parte di un soprappiù di energia che Pierre Janet ha chiamato la «reazione del trionfo». Il soggetto, bambino o adolescente, conosce allora la gioia.

Lo sforzo ha trovato la sua ricompensa: l'individuo che ha vinto si sente più forte e aspira ad affrontare, presto, un compito nuovo, un compito possibilmente più arduo. Il suo «livello di aspirazione» si innalza. Egli acquista fiducia in sé. Più sicuro, è pronto ad affrontare uno sforzo nuovo. È lo sforzo che richiede nuovo sforzo.

Ma avviene anche qualche cosa di più decisivo, nel senso che il ruolo del maestro può ridursi.

All'eteromotivazione dell'inizio succede l'automotivazione.

Non è più il maestro che dà l'avvio allo sforzo, ma è l'allievo stesso che chiede di affrontare lo sforzo. Vuole lo sforzo poiché l'esperienza gli ha insegnato che la sua volontà coincide con ciò che ha di più intimo, che questo sforzo è manifestazione della sua libertà.

Il maestro ha educato una volontà, ha portato a termine il suo compito; anch'egli ha realizzato un successo.

Samuel Roller



Bruno Nizzola, nel giugno 1962, visita l'esposizione di sculture dell'amico Öhlinger al Negromante di Locarno. È una delle ultime foto dell'artista. Foto Bruno + Eric Bühler, Sciaffusa

Omaggio a Bruno Nizzola alla Galleria SPSAS di Locarno

L'attività artistica di Bruno Nizzola (nato a Loco nel 1890 e deceduto a Locarno nel 1963) da parecchia gente è vagheggiata come un mito. Ma ben pochi hanno avuto la possibilità — specialmente fra i giovani — di visionarla almeno in parte. L'occasione è offerta da una felice iniziativa che vede accomunate la Città di Locarno e la Società dei Pittori Scultori Architetti Svizzeri, sezione Ticino. Infatti, dal 22 ottobre al 7 gennaio, sarà aperta nei locali della ex-Casa Rusca in Piazza Sant'Antonio a Locarno una rassegna abbastanza completa delle tematiche che impegnarono l'artista fino all'estrema estate, trascorsa in un rustico di Lavertezzo, già martoriato dal male. Nizzola: artista che non seguì insegnamenti accademici, ma che si formò attraverso l'esperienza pratica di imbianchino-decoratore. Grazie comunque a una nativa inclinazione, affinata dai consigli di un pittore locarnese immeritatamente ignorato, Giacomo Mariotti, nonché dalla frequentazione di amici quali Luigi Vassalli, Edoardo Berta, Giuseppe Foglia e in particolare Max Uehlinger, egli seppe attingere al filone emotivo tracciato da Filippo Franzoni (al quale si accompagnava, lui giovinetto, attraverso le lanche e i saleggi, affascinato dal tormento di quella tavolozza). Pure lavorando umilmente per vivere, egli visse per attuare quel grande sogno che lo portava — dopo un inizio segnato dall'entusiasmo per Corot — a fermare la realtà più feriale che lo circondava, secondo cadenze antichissime. Divenne cantore del quotidiano più dimesso, nel quale seppe infondere l'alto della sua dignitosa signorilità. In tal modo i motivi sui quali si accanì con puntigliosa sensibilità (il Bosco Isolino, la piazza del mercato, la darsena con i barconi dei dragatori, il silos, i cascinali periferici e i villaggi delle nostre vallate; ma anche i fiori e la frutta, gli animali discreti dei cortili del suo quartiere di città alta, le persone che in quel rione abitavano — artigiani, operai, anziani e bambini) lasciano palpitarne brividi che non conoscono connotazioni temporali: altrove scrivevo che per Nizzola era sconosciuto il termine anacronistico. Ogni soggetto palpita di vita — non già con l'arrogante tumulto transitorio, bensì con il respiro pacato del saggio, che sapientemente trascelse dall'esistenza ciò che valeva la pena scegliere, accantonando ogni dettaglio di effetto passeggero.

In concomitanza con l'esposizione, ho scritto una monografia riccamente completata con fotografie inedite in bianco-nero e con 25 riproduzioni a colori. La stessa illustra per un lato la vita a volte tribolata dell'artista (del quale propongo pensieri e lacerti di lettere ad amici), per un altro lato penso possa prospettare talune direttrici al fine di avvicinarne l'opera con animo sgombrato dalle troppe limitazioni — sovente meschine — che fin qui l'hanno costretta entro confini ad essa poco congeniali.

Angelo Casé

Altre fonti su Nizzola:

Angelo Casé: «Bruno Nizzola, il pittore di Via Monteguzzo», ed. Pedrazzini 1967, 1969 - esaurito (ultime copie presso l'autore).

Virgilio Gilardoni: «Nizzola», ed. La Vesconta, Casagrande, 1969.

Premio Internazionale Nuova Antologia

Il termine di consegna delle opere per il Premio internazionale «Nuova Antologia», a Campione d'Italia, è stato prorogato al 30 dicembre 1983. Riteniamo pertanto opportuno riportare qui di seguito il bando di concorso.

Art. 1 Per il 1983 è istituita la seconda edizione del Premio Internazionale Nuova Antologia, che viene riservata agli studi di storia dell'arte moderna e contemporanea e alle ricerche sulla tutela dei beni culturali, con particolare riferimento a momenti e figure dell'Italia e della Svizzera.

Art. 2 Il Premio è riservato a studiosi italiani e svizzeri ed è diviso in due sezioni. La prima sezione è riservata alle opere a stampa, pubblicate presso un editore italiano o svizzero nel periodo compreso fra il 1° gennaio 1977 e il 30 ottobre 1983. La seconda sezione è riservata a candidati italiani o svizzeri, di età inferiore ai quarant'anni, ed è destinata a contributi, anche soltanto dattiloscritti, quali tesi di laurea, tesi di dottorato o altre ricerche originali già pronte per la stampa. Per concorrere a questa seconda sezione è necessario accludere la presentazione di almeno un docente universitario, che certifichi l'originalità del contributo offerto dal candidato.

Art. 3 Ogni membro della Commissione Giudicatrice può segnalare, per l'assegnazione del Premio, opere che rientrino nell'art. 1, anche se non concorrenti.

Art. 4 Le domande di partecipazione al concorso, redatte in carta semplice e indirizzate al Premio Internazionale Nuova Antologia 1983, presso il Comune di Campione d'Italia, sede legale del Premio, dovranno pervenire entro e non oltre la mezzanotte del 30 ottobre 1983 (N.d.R.: termine differito, vedi sopra).

Nella domanda, debitamente sottoscritta, il candidato dovrà indicare con chiarezza e precisione:

- le proprie generalità (data e luogo di nascita - residenza)
- la sezione del Premio a cui vuole concorrere.

Il candidato dovrà inoltre far pervenire alla stessa sede del Premio, entro il termine indicato, unitamente alla domanda, 5 copie del volume o dell'elaborato di cui all'art. 2.

Art. 5 Il premio ammonta complessivamente a 40.000 Franchi Svizzeri (convertibili in Lire Italiane, sulla base del cambio del giorno di assegnazione del Premio). Alla prima sezione è riservato l'ammontare di 25 mila Franchi Svizzeri. Alla seconda sezione è riservato l'ammontare di 15.000 Franchi Svizzeri.

In entrambe le sezioni del Premio l'ammontare della somma può essere suddivisa, a giudizio insindacabile della Commissione Giudicatrice.

Art. 6 La Commissione Giudicatrice è composta di 7 membri e precisamente: Prof. Giovanni Spadolini, Senatore, Presidente della giuria; prof. Carlo Bertelli, Milano; prof. Franco Borsi, Firenze; prof. Gian Alberto Dell'Acqua, Milano; prof. Philippe Junod, Losanna; prof. Franz Georg Meier, Berna; prof. Gualtiero Schönenberger, Lugano.

Art. 7 Il Premio verrà assegnato nel febbraio del 1984 a Campione d'Italia.

Per ulteriori informazioni rivolgersi alla Segreteria del Premio a Campione d'Italia, telefono 685051/689721 rete Lugano.

Studenti ticinesi e università svizzere

Il liceo ha il compito di preparare i suoi allievi agli studi universitari e politecnici. E questo, in teoria, è quanto si aspetta lo studente che, conseguita la maturità, accede all'università. In pratica il rapporto maturità-università si fa sempre meno chiaro. Infatti: a) le università hanno dei problemi di capienza e si può presumere che non sarebbero in grado di accogliere tutti gli studenti con maturità; b) il liceo non è l'unica via per l'università; c) vi sono delle convenienti offerte formative non universitarie per chi ha portato a termine gli studi liceali; d) tali alternative sono però spesso di così arduo accesso che, sempre più di frequente, studenti che non avrebbero alcuna intenzione di iscriversi all'università vi sono in qualche modo costretti pur di fare una scelta qualsiasi; e) aumenta ogni anno il numero degli studenti che non si iscrivono subito all'università o al politecnico.

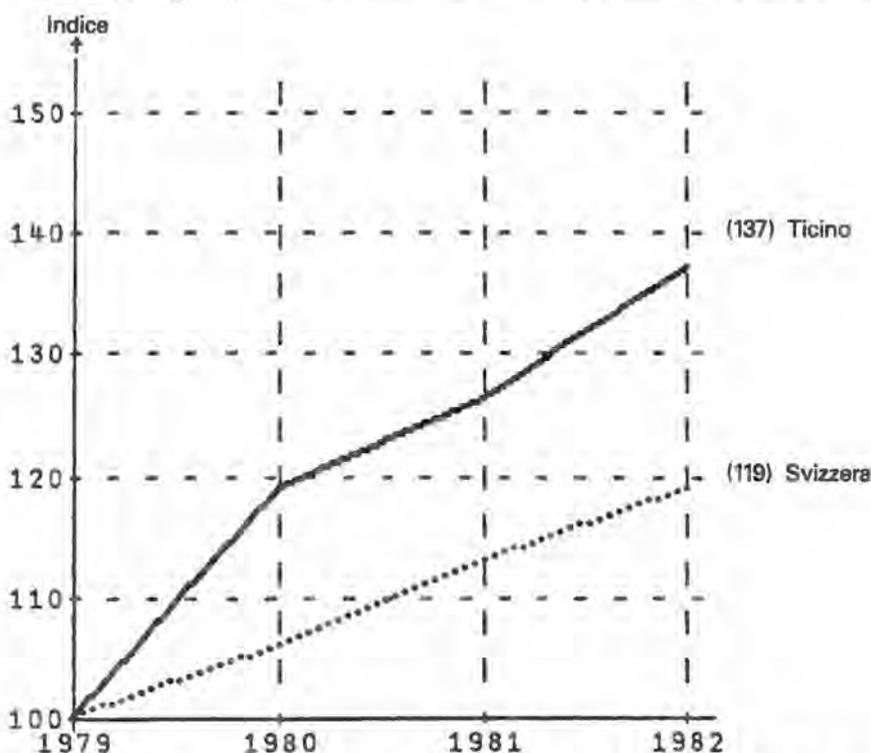
Quanti sono gli allievi delle scuole medie superiori ticinesi iscritti ad una università svizzera? Quanti quelli che si iscrivono annualmente per la prima volta? A queste domande si cerca di rispondere qui di seguito mettendo a confronto alcuni dati forniti dal «Sistema d'informazione universitaria svizzero» (S.H.I.S./S.I.U.S.), le inchieste annuali sui titoli di studio abilitanti agli studi superiori effettivamente rilasciati nel nostro

paese e le rilevazioni condotte dal Servizio preuniversitario ticinese.

Evoluzione del numero dei maturandi
Occorre dapprima trovare un criterio appropriato per identificare un maturando come «ticinese». Si presentano tre possibilità: l'attinenza, il cantone di domicilio o il cantone della scuola media superiore frequentata. Il criterio dell'attinenza non è particolarmente interessante per il problema della transizione dal liceo all'università. Secondo il criterio del cantone di domicilio vengono presi in considerazione, come è ovvio, anche quegli studenti che conseguono la «maturità federale», rilasciata cioè dalla Commissione federale di maturità oppure che conseguono una maturità straniera in Ticino, una maturità fuori cantone o all'estero. Secondo il criterio del cantone della scuola media superiore frequentata, vengono presi in considerazione tutti gli studenti che hanno concluso con successo le scuole medie superiori ticinesi, pertanto anche i confederati e gli stranieri. Andrà quindi di volta in volta indicato se viene usato il criterio del cantone di domicilio o quello della scuola frequentata.

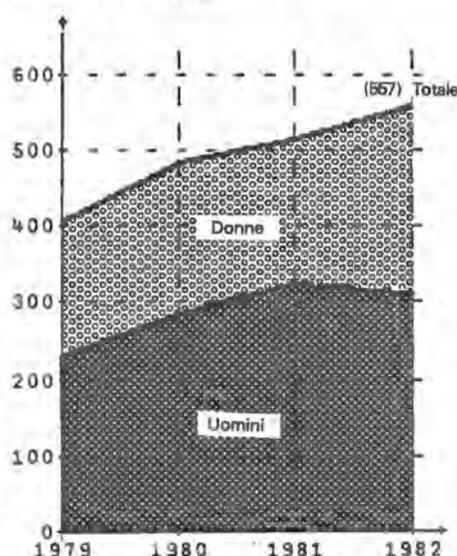
Il numero delle maturità rilasciate nei licei ticinesi è aumentato ancora negli ultimi quattro anni del 37%, quota superiore all'incres-

Figura no. 1: Evoluzione del numero dei maturandi in Ticino e in Svizzera tra il 1979 e il 1982 (N.B.: 1979 = indice 100).



Commento: In quattro anni il numero delle maturità conseguite in Ticino (comprese le maturità commerciali cantonali) si è elevato del 37% mentre il corrispondente valore per la Svizzera è solo del 19%.

Figura no. 2: Attestati di maturità rilasciati in Ticino tra il 1979 e il 1982.



Commento: Il numero delle maturità conseguite da donne nel Ticino, in questi ultimi quattro anni, è aumentato percentualmente di più di quello degli uomini. Il tasso di crescita è stato per le donne del 38%, per gli uomini del 36%.

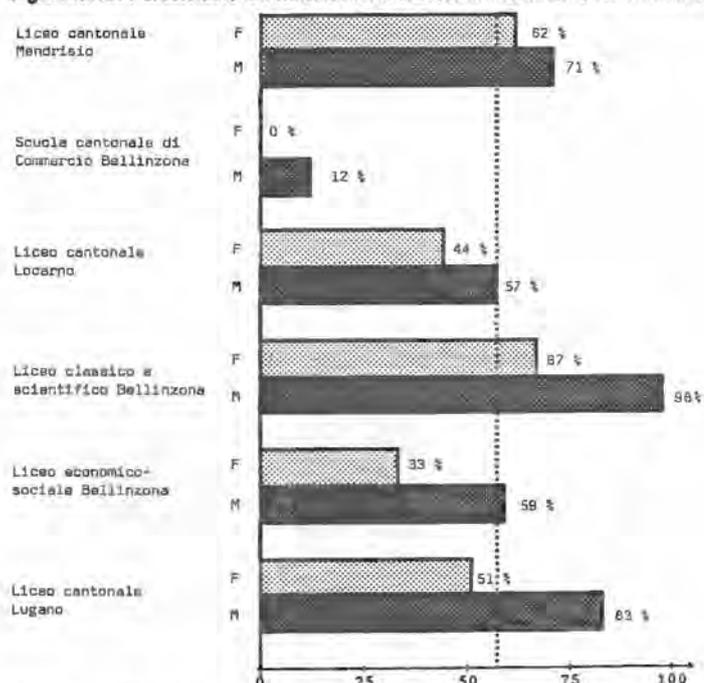
mento medio svizzero, che è stato, nello stesso periodo, del 19% (cfr. la figura no. 1). Nel 1979, il 44% dei maturati ticinesi era di sesso femminile: nel 1982 le donne rappresentavano il 45% mentre vi era stata una certa diminuzione nel 1980 e nel 1981 (cfr. la figura no. 2).

Per quanto concerne i maturati domiciliati nel Ticino rispetto alla popolazione della stessa fascia d'età, il nostro cantone si affianca a quelli con le più alte percentuali. Ad esempio, la quota rispetto alla popolazione di 19 anni degli studenti ticinesi in possesso di un attestato di maturità rilasciata nel 1980 è stata del 17%. Quote più alte si sono registrate soltanto a Ginevra (21%), e a Basilea Città (18%). Per l'intera Svizzera si è avuta una percentuale del 10% (Fonte: Censimento Federale del 1980).

Inizio immediato degli studi universitari
Per studente che inizia immediatamente gli studi superiori si intende quello che accede all'università o al politecnico lo stesso anno in cui consegue la maturità. Affinché si possano confrontare i valori ticinesi con quelli degli altri cantoni ci limitiamo a considerare le maturità riconosciute dalla Confederazione, trascurando, in un primo momento, le maturità cantonali conseguite presso la Scuola cantonale di commercio di Bellinzona.

Degli studenti che nel 1979 hanno ottenuto la maturità in un liceo ticinese, il 75% si è iscritto in una università o politecnico svizzeri. Nello stesso anno, per tutta la Svizzera, il tasso di transizione immediata agli studi superiori è stato del 58%. Anche la quota ticinese è scesa nel 1982 al 67% (in Svizzera, al 51%), facendo rilevare anche in Ticino una tendenza diffusa in tutto il paese ma specialmente in alcuni cantoni come Zurigo e Berna. Tuttavia il Ticino, con il Vallese, Vaud e Giura, resta uno dei cantoni, che nel

Figura no.3. Percentuale dei maturati che si sono immediatamente immatricolati in Svizzera nel 1982.



Commento: In tutte le scuole la percentuale delle maturate che si sono immatricolate immediatamente è inferiore a quella dei maturati. Le differenze più notevoli nel comportamento di maturati e maturate rispetto all'iscrizione all'università si riscontrano al Liceo di Lugano e al Liceo economico e sociale di Bellinzona. Il 98% degli allievi che nel 1982 hanno conseguito la maturità presso il Liceo classico e scientifico di Bellinzona si sono iscritti in una università svizzera già nello stesso 1982 (N.B.: L'unione del Liceo classico e scientifico e del L.E.S. si è avuta a partire dal settembre 82). Sulle percentuali delle altre scuole hanno influito notevolmente le iscrizioni alle università italiane o il tipo di maturità conseguita (tipo D, E e Commerciale).

Figura no. 4: Scelte previste nelle scuole medie superiori ticinesi dagli allievi dell'anno terminale (giugno 1983).

	Liceo B'ziona	Liceo Locarno	Liceo Lugano I	Liceo M'isio	Totale Licei	SCC B'na	Mag.Lo-carno A	Mag.Lo-carno B	Mag.Lugano A	TOT.
Scelta universitaria o politecnica	99 (67,8)	44 (61,3)	181 (72,4)	67 (82,7)	391 (71,3)	14	1	-	7	413 (51,7)
Scelta di una formazione superiore non universitaria	13	6	18	4	41 (7,6)	-	-	-	4	46 (5,7)
Soluzione d'attesa	16	11	21	6	54 (9,8)	36	14	8	12	124 (15,5)
Professione secondo la formazione ricevuta	--	--	--	--	--	54	7	16	4	81 (10,2)
Attività lavorativa	9	4	3	1	17 (3,1)	3	2	5	3	30 (3,8)
Indecisione fra due alternative	7	2	21	2	32 (5,8)	7	18	14	16	87 (10,9)
Indecisione totale	2	4	6	1	13 (3,3)	2	1	--	1	17 (2,1)
Mancata risposta			1		1 (0,1)					1 (0,1)
Questionari mancanti	146 5	71 5	250 8	81 -	548 -	116 2	44 -	63 1	47 5	798 * (100,0) 26

Commento: Gli orientamenti manifestati dai maturandi al termine dello scorso anno scolastico non si discostano di molto da quelli degli anni precedenti. Rimane sempre elevata la percentuale di studenti che, subito o dopo un'interruzione, intendono accedere agli studi superiori, mentre le soluzioni d'attesa continuano ad aggirarsi attorno al 10%. Ben diversa la situazione a Zurigo dove due studenti su tre rinviano ormai l'inizio dei loro studi universitari.

periodo 1979-1982, ha avuto le percentuali più alte di studenti iscritti immediatamente all'università. Invece le percentuali più basse si sono riscontrate in quattro cantoni della Svizzera orientale: Zurigo, S. Gallo, Turgovia ed Appenzello Esterno.

Per il 1982 è possibile anche qualche considerazione relativa ai singoli licei ticinesi (cfr. la figura no. 3; per gli anni precedenti i dati sono alquanto lacunosi e non si prestano a valutazioni analoghe). Il 98% dei maturati di sesso maschile presso il Liceo classico e scientifico di Bellinzona (esclusi quindi ancora i maturati di tipo E del Liceo economico e sociale) si sono iscritti immediatamente in una università svizzera; le maturate dello stesso liceo, nella misura dei 2/3. Seguono quindi quelli del Liceo di Lugano e di Mendrisio. La quota complessivamente meno elevata del Liceo di Lugano è dovuta specialmente alla minore propensione agli studi universitari dimostrata dai maturati di tipo D e di tipo E. Lo stesso discorso vale per gli studenti del Liceo economico e sociale di Bellinzona (maturità E): la loro inclusione nel calcolo del tasso di transizione all'università ha abbassato nel 1983 tale percentuale anche al Liceo di Bellinzona (cfr. figura no. 4). Il liceo di Mendrisio (maturità A, B, C) ha sin qui avuto un elevato tasso di transizione immediata all'università ma nel 1982 si sono avute parecchie iscrizioni alle università italiane e questo spiega la percentuale più bassa di studenti diretti verso le università svizzere (cfr. ancora la figura no. 4). Il Liceo di Locarno (per i vari tipi di maturità) ha fatto rilevare, in questi ultimi anni, una certa propensione alle soluzioni d'attesa prima di iniziare gli studi superiori o altre formazioni. Un caso speciale è rappresentato dalla Scuola cantonale di Commercio (S.C.C.), la cui maturità è cantonale ed è riconosciuta, come è noto, solo da alcune università e per alcune facoltà. Il tasso di transizione immediata all'università dei maturati di questa scuola è assai ridotto (per il 1983 cfr. la figura no. 4). Considerazione analoga va fatta per gli studenti in possesso di una patente magistrale di tipo A. In ogni scuola media superiore ticinese e per ogni tipo di diploma, la percentuale di donne che si iscrive immediatamente all'università è inferiore a quella degli uomini.

La propensione globale agli studi universitari

Ma che ne è stato, ad esempio, dei maturati ticinesi nel 1979 nel loro complesso? Sappiamo che un certo numero si è iscritto ad una università straniera (tra il 5 ed il 10%, specialmente in Italia), che altri si sono decisi per una formazione superiore ma non universitaria (attorno al 10%), che altri ancora hanno iniziato una formazione professionale di base o hanno cominciato a svolgere un'attività lavorativa. La maggior parte però dei maturati ticinesi si è iscritta, o immediatamente o dopo una soluzione d'attesa, ad una università o politecnico svizzeri. Se si considerano gli studenti che nel 1979 hanno conseguito la maturità in un liceo ticinese o presso la Scuola cantonale di Commercio, si può rilevare che, tra il 1979 e il semestre invernale 1982-1983, essi si sono iscritti, almeno per un semestre, in una università o politecnico svizzeri nella misura del 74% (uomini: 75%, donne: 73%; se le maturate dimostrano una minore propensione degli uomini a iscriversi immediatamente, recu-

Figura no. 5: Confronto tra la distribuzione degli studenti ticinesi a seconda dei principali indirizzi di studio nel semestre invernale 1982-83, quelle degli studenti ticinesi neo-immatricolatisi e quelle rilevate nelle scuole medie superiori nel giugno 1983.

	Studenti ticinesi UNI/Poli sem.inv. 1982/83		Studenti ticinesi principianti UNI/Poli in CH sem.inv. 1982/83		Scelte previste giugno 1983 nelle SMS ticinesi	
1.0 Scienze umane e sociali non ripartibili	38	1,6	1	0,2		
1.1 Teologia	11	0,5	1	0,2		
1.2/ 1.3 Lettere	392	16,3	53	12,1	49	11,9
1.4 Psicologia + Scienze dell'educaz. + Sport	202	8,4	33	7,4	31	7,5
1.5 Scienze economiche e sociali	296	12,4	70	15,7	75	18,2
1.6 Diritto	364	15,2	89	19,9	72	17,4
Totale scienze umane e sociali	(1'303)	(54,4)	(247)	(55,5)	(227)	(55,0)
2. Scienze esatte + naturali	345	14,5	44	9,7	50	12,1
3. Medicina + Farmacia	423	17,7	75	16,9	55	13,3
4. Scienze tecniche	318	13,4	80	17,9	56	13,6
5. Indecisi	-	-	-	-	23	5,5
Mancata risposta					2	0,5
%		100,0		100,0		100,0
Totale valore ass.	2'389		446		413	

Fonti : Ufficio federale di statistica, Sezione universitaria
Servizio preuniversitario, Bellinzona

perano poi in seguito a tal punto da annullare quasi lo scarto fra le due percentuali). La percentuale riguardante i maturati della S. C. C. di Bellinzona non va comunque al di là del 22% (uomini: 26%, donne: 17%). Restringendo il campo ai soli detentori di un attestato di maturità riconosciuto dalla Confederazione, si rileva che l'immatricolazione è di fatto avvenuta nell'82% dei casi (uomini: 83%, donne: 80%). Un'interruzione degli studi di un anno si era avuta nella misura del 6%, di due anni in quella dello 0,6%.

Secondo il tipo di maturità liceale conseguita, sono gli studenti con maturità di tipo C a far rilevare il più alto tasso di immatricolazione universitario (90%), quelli con maturità D il più basso (68%).

La propensione complessiva ad immatricolarsi in Svizzera riscontrata presso i liceali ticinesi (82%) si colloca così leggermente al di sotto della media svizzera (83%; uomini: 89%, donne: 73%). Il discorso in termini percentuali non deve però far dimenticare che, nonostante l'ultimo dato ricordato,

l'alto numero, in cifre assolute, di maturati e di studenti universitari porta il Ticino ad occupare il quarto posto (dopo Ginevra, Basilea Campagna e Basilea Città) per tasso di scolarizzazione universitaria (rapporto fra la popolazione universitaria e la popolazione totale compresa nella fascia d'età 20-24 anni: nel Ticino 15,4%; media Svizzera: 11%). Tornando ora a concentrare la nostra attenzione sulle percentuali di liceali che effettivamente si immatricolano in Svizzera, si può osservare che valori molto simili ai nostri si riscontrano a Svitto (81%; uomini: 82%, donne: 80%), a Obvaldo (81%; uomini: 80%, donne: 83%) e a Nidvaldo (82%; uomini: 83%, donne: 98%). La percentuale più alta si ha nell'Appenzello Interno (93%; uomini: 91%, donne: 100%) ma essa è calcolata su cifre assolute talmente esigue da renderla statisticamente poco significativa. La percentuale più bassa la si riscontra invece a Neuchâtel (71%; uomini: 83%, donne: 60%).

Prime conclusioni

A partire dai dati sui maturati nel Ticino, si è esaminata la loro propensione ad immatricolarsi in una università in Svizzera. Confrontandoli con quelli rilevati sul piano nazionale, si può constatare che si riscontrano in Ticino le percentuali più elevate di transizione immediata all'università e che, chi si è deciso per una formazione universitaria, la intraprende il più presto possibile: solo il 7% degli universitari ticinesi ha procrastinato per uno o due anni l'inizio degli studi, a differenza di quanto avviene attualmente in altri cantoni. Tuttavia anche nel Ticino si delineano dei mutamenti di tendenza, preannunciati dal calo di 8 punti, tra il 1979 e il 1982, del tasso di transizione immediata all'università. Quali effetti questo avrà sull'evoluzione della propensione agli studi universitari non si può dire a questo momento con sicurezza, ma rimane per noi l'oggetto di ulteriori indagini. Si può però segnalare che uno studio sul passaggio dalla scuola media superiore all'università, a livello nazionale, tra il 1979 e il 1982, è stato curato dall'Ufficio federale di statistica; che un'analisi dettagliata della rilevazione effettuata dal Servizio preuniversitario nelle scuole medie superiori ticinesi nel 1982 è già apparsa sul Bollettino «Informazioni Statistiche» (Ufficio cantonale di statistica, 1982/11) e quella del giugno 83 sarà resa nota prossimamente dall'Ufficio di orientamento scolastico e professionale. Le tre tabelle (cfr. figura no. 4, 5 e 6) ne anticipano qui alcuni dati che permettono di estendere le considerazioni fatte sul periodo 1979-1982 agli orientamenti manifestati dagli allievi dell'anno terminale delle scuole medie superiori lo scorso giugno e di conoscere la distribuzione per facoltà e per università degli studenti ticinesi. Cosa succede poi agli iscritti nelle nostre università? Quanti cambiano l'orientamento iniziale, quanti abbandonano, quanti concludono con successo i loro studi universitari? Sono domande alle quali stiamo da tempo cercando di rispondere: alcune difficoltà hanno notevolmente ritardato il nostro lavoro, che tuttavia contiamo di portare a termine ormai fra non molto.

Mauro De Grazia
(Servizio preuniversitario, Bellinzona)

Martin Rothenbühler
(Ufficio federale di statistica, Berna)

Figura no. 6: La distribuzione degli studenti ticinesi nelle università svizzere (anno accademico 82-83 e scelte previste nel giugno 83).

Maturità :	A	B	C	D	E	Mat. commerciale	Magistrale A	TOT.	%	%	Studenti tic. princip. sem. inv. '82/83	Studenti tic. nelle UNI CH sem. inv. '82/83
Politecnico Losanna		1	11	1				13	3,6		15	3,4
Politecnico Zurigo	2	11	59	8	2		1	83	23,3		102	22,9
Università Basilea	5	9	6	1	4			25	7,0		14	3,1
Università Berna	1	5	5	3	5			19	5,3		23	5,2
Università Friburgo	1	10	6	2	7	7	1	34	9,6		48	10,8
Università Ginevra	-	5	7	3	19	5	3	42	11,8		72	16,1
Università Losanna	1	17	11	5	7	1		42	11,8		37	8,3
Università Neuchâtel	-	3	2	1	-			6	1,7		8	1,8
Università S. Gallo	-	5	7	1	3			16	4,5		22	4,9
Università Zurigo	2	23	27	12	10		2	76	21,4		105	23,5
Totale scelte UNI+ Poli CH	12	89	141	37	57	13	7	356	100,0	86,8	446	100,0
Università in Italia	3	5	4	3	4		1	20	5,9			
Altre università estere	2	-	1	1	-			4	1,1			
Università non indicata	1	9	8	3	8	1		30	8,4			
Totale	18	103	154	44	69	14	8	410	100,0			
Mancata risposta		2	1					3	0,7			

Risultati della consultazione sul progetto di programmi della scuola media

Il fascicolo monografico di «Scuola ticinese» numero 103, gennaio-febbraio 1983, metteva in consultazione la ristampa dei programmi della scuola media.

Le risposte scritte giunte all'Ufficio dell'insegnamento medio sono 65. Precisamente: 22 dal settore medio (3 da collegi di docenti, 3 da gruppi regionali, 10 da gruppi di materia, 6 individuali), 1 dal settore elementare (una elaborata presa di posizione del Collegio degli ispettori), 30 dal settore medio superiore (gruppi di materia delle varie sedi), 10 dal settore professionale (collegi di docenti, di direttori; inoltre vi sono i verbali di due incontri che hanno avuto luogo tra rappresentanti delle scuole professionali ed esperti e docenti del settore medio).

È giusto rilevare (anche a titolo di ringraziamento da parte dell'Ufficio scrivente) la considerevole partecipazione di docenti e responsabili delle scuole precedenti e seguenti la scuola media.

Le risposte provenienti dal settore medio sono senza dubbio scarse. A parziale spiegazione, precisiamo che buona parte delle osservazioni sono state formulate direttamente dai docenti in appositi incontri con gli esperti della materia.

Diamo una sintesi delle osservazioni più ricorrenti e interessanti contenute nelle 65 risposte.

Sul capitolo *Introduzione*, che delinea l'indirizzo pedagogico della scuola media, le osservazioni sono molto rare. Ci sembra comunque utile mettere in rilievo che un Collegio dei docenti (CDo) percepisce una discreta contraddizione tra questo capitolo, che prospetta una formazione globale, e i contenuti programmatici delle singole discipline, recepiti come troppo chiusi e ambiziosi, mentre un altro CDo intravede la discrepanza tra gli stessi orientamenti e la realtà scolastica, che ne sarebbe lontana; gli orientamenti, di per sé, sono validi, ma come realizzarli con le condizioni generali della scuola media attuale? Occorrerebbe ridimensionare i programmi e dare maggior spazio alle attività «educative» (ora di classe, orientamento ecc.).

L'affermazione secondo cui «la scuola media realizza l'uguaglianza delle condizioni educative e d'istruzione» è ritenuta, in due risposte, non sostenibile.

Le osservazioni generali sull'*insieme dei programmi disciplinari* contengono un elemento largamente comune: i programmi sono ancora ambiziosi, carichi, malgrado la consegna data di semplificare.

Questo diffuso giudizio presenta però delle diversità di approccio: per alcuni sono troppo vasti i campi di studio, troppo numerosi gli argomenti da trattare; per altri invece sono gli obiettivi di apprendimento dei singoli argomenti ad essere inappropriati (specialmente quelli di carattere più astratto) rispetto alle capacità della gran parte dei ragazzi della scuola media; inoltre non mancano le richieste di maggior formazione nell'uno o nell'altro settore. Insomma: il problema del carico apprenditivo esiste; vorremmo però che si recepisce la difficoltà di risolverlo anche a causa della contraddittorietà delle richieste.

Nelle risposte dei docenti delle scuole post-obbligatorie si rintracciano due costanti diverse: nei docenti delle scuole medie superiori (SMS) sembra prevalente la richiesta di fare meno, con livelli di conoscenza adeguati, e di evitare doppioni con i programmi delle SMS; in quelli del settore professionale i temi centrali sono il disegno tecnico, la messa in risalto delle capacità di risolvere problemi concreti per la matematica e, per le lingue moderne, la maggior padronanza nei verbi e nella grammatica. Cioè, dal versante medio superiore si chiede semplificazione, dal versante professionale si chiede una maggiore attivazione delle conoscenze tradizionali.

Da parte di diversi docenti del settore medio il problema della realizzabilità dei programmi è visto in relazione al numero degli allievi per classe e all'eterogeneità delle classi stesse. Un CDo suggerisce che i temi d'insegnamento possano essere presentati in classe secondo una gamma di possibilità che vada dall'«appena accennato» al «trattato in modo approfondito». In diverse lettere si affronta il tema dello spazio di libertà da concedere ai docenti nella programmazione didattica. In generale l'orientamento è il seguente: indicare un nucleo di contenuti obbligatori ridotto, in modo che i docenti possano avere un reale margine di scelta che consenta di tener conto della realtà delle classi e di non negligenza attività fondamentali come la ricerca e la discussione.

Area linguistica

Per la *lingua materna*, la definizione delle finalità, dei principi e della metodologia incontra una buona adesione. Si sarebbe fat-

to un progresso rispetto alle precedenti formulazioni. La convergenza, su questo piano, con i nuovi programmi di scuola elementare (SE) è buona. Qualche traccia di eccessivo tecnicismo è ancora rilevata. Un gruppo di docenti SMS rileva ampie zone di accavallamento tra il secondo biennio SM e il primo SMS, suggerendo di alleggerire la parte teorica a vantaggio di «ampie letture». Alcune osservazioni critiche concernono la definizione e il posto da assegnare al testo letterario.

Il problema centrale dell'italiano risulta quello di saper costruire, all'interno della valida «cornice» proposta dal programma, un curriculum, un piano di lavoro efficace; in particolare secondo il Collegio degli ispettori SE (CISE) occorre calibrare gli obiettivi analitici in funzione delle possibilità degli allievi, visto che nel testo essi sembrano o troppo elevati, se rapportati all'insieme degli allievi, o troppo poco prescrittivi.

Sul programma di *francese* non si riscontrano critiche strutturali. Il problema è: come realizzare questo programma — che per i docenti del settore medio superiore appare come un minimo indispensabile — con le poche ore a disposizione?

Diversa è la situazione per il *tedesco*: ad alcune richieste di stampo «comunicativo», ne fanno riscontro altre, specialmente dal settore professionale, che suonano: più verbi, più grammatica. I docenti del settore medio rilevano le incertezze dovute all'assetto della nuova struttura triennale; in seconda bisogna alleggerire; molti allievi interrompono lo studio del tedesco dopo la scuola media; fatica sprecata?

Il programma di *latino* non incontra opposizioni.

Quello d'*inglese* va bene, ma le ore disponibili sono troppo poche.

Area scientifica

Le prese di posizione sono numerose. Si riscontrano anche proposte concrete di emendamento, sulle quali noi (ma non gli incaricati della stesura definitiva) sorvoliamo. In numerose prese di posizione c'è la richiesta di un migliore coordinamento matematico-scienze.

Bruno Nizzola — Festa campestre.

Foto Alfonso Zirpoli, Bellinzona



Matematica: il CISE non vede lo sforzo di continuità tra i programmi SE e SM; alcuni argomenti esercitati nelle SE verrebbero interrotti con il passaggio alla SM (crediamo si tratti di malintesi).

Nelle prese di posizione dei docenti SMS le opinioni sono diverse: per alcuni la strutturazione è buona, ma i contenuti sono troppo vasti; altri esprimono un richiamo alle basi più concrete della materia anche per la sezione A, rimandando al settore seguente le nozioni più astratte; altri, ancora, dubitano che il programma «bruci» le tappe verso l'astrazione, che devono essere necessariamente lente. Le diverse proposte di emendamento tendono a trasferire alle SMS alcune nozioni.

Il programma di scienze naturali appare a tutti troppo ricco e ambizioso. Sui tagli le opinioni sono invece differenziate. La tendenza generale va però nel senso di ridimensionare gli obiettivi più che di ridurre i campi di analisi. L'impostazione sperimentale incontra il favore generale. Si esprime la necessità di ridurre la parte obbligatoria per lasciare un buon margine di scelta ai docenti.

Area storico-geografica

Le osservazioni più numerose provengono dai docenti del settore medio e riguardano quasi esclusivamente il programma di storia.

I rilievi più ricorrenti per questo programma indicano la necessità di semplificare, ridimensionare o per lo meno lasciare ampia libertà d'interpretazione ai docenti. Altre osservazioni: il programma di storia sarebbe troppo centrato sul docente, a scapito dell'attività di ricerca dell'allievo; i contenuti sarebbero troppo eurocentrici, mentre si rivela opportuno dare spazio anche allo studio di altri tipi di società e di civiltà; gli obiettivi metodologici disciplinari dovrebbero avere la priorità su quelli di conoscenza.

Una lettera tratta in modo approfondito e qui non riassumibile uno dei temi più dibattuti negli anni passati: a sapere se storia e

geografia debbano essere complementari e formare un'unità, oppure se debbano coordinarsi pur mantenendo la propria individualità.

Dalle osservazioni dei docenti SMS sul programma di storia riprendiamo tre spunti: precisare meglio i contenuti di economia richiamati in diverse discipline; il programma sembra caricato di eccessive ambizioni metodologiche a scapito della conoscenza dei principali fatti storici, ciò che non tiene conto sufficientemente del fatto che molti allievi non continueranno gli studi; per altri docenti il programma sembra invece, per certi aspetti, di impostazione troppo tradizionale; dove è possibile, si suggerisce un'esposizione tematica.

Per **geografia**, un gruppo di docenti SMS rileva la coerenza d'impostazione tra questo programma e quello SMS, con l'interrogativo a sapere se contenuti e obiettivi previsti per la SM non siano eccessivamente complessi e ambiziosi. Questa preoccupazione è messa in evidenza anche dai docenti di una scuola professionale, secondo i quali il programma previsto è adatto solo per gli allievi più capaci.

Per il CISE esiste una buona continuità tra i nuovi programmi di storia e geografia della scuola elementare e quelli di scuola media, a parte una certa sovrapposizione di argomenti in quinta SE e in prima SM.

Altre aree disciplinari

Sulle altre discipline abbiamo ricevuto poche osservazioni.

Per **l'educazione fisica** abbiamo due accenni all'opportunità di non suddividere l'insegnamento per sessi.

Per **l'educazione visiva** si rileva la necessità di evidenziare meglio la gradualità dei temi per le quattro classi; utile anche precisare meglio gli obiettivi terminali, osservazione che si ripete pure per **l'educazione tecnica**. Il CISE propone anche un potenziamento dell'**educazione ai mass-media**.

Ufficio dell'insegnamento medio

pratica si può notare una convergenza significativa nella definizione delle finalità della scuola, pur considerando le diversità proprie ai vari contesti politici e socioculturali.

Le principali diversità emergono ovviamente dall'analisi dei vari impianti curricolari a dipendenza dei modelli adottati. I programmi a sistema aperto propongono delle linee di intervento per il docente, lasciando ampia libertà nella scelta delle metodologie e dei contenuti didattici; i programmi di ispirazione più comportamentale risultano per contro centrati maggiormente su una successione di interventi educativi in cui la libertà del docente è sensibilmente ridotta rispetto al modello precedente.

Il seminario ha evidenziato soprattutto i problemi finora riscontrati nella traduzione operativa delle idee direttrici, che si possono così brevemente sintetizzare:

a) Le idee direttrici assumono spesso un peso determinante nella fase di sensibilizzazione e di approccio dei docenti al rinnovamento scolastico. Le stesse tendono però a perdere di importanza non appena il docente si trova confrontato con i problemi posti dall'insegnamento nelle varie discipline: la logica disciplinare diventa spesso predominante, a scapito di una coerenza globale del processo educativo.

Diventa quindi indispensabile la messa a punto di forme di scambio e di riflessione sulla pratica educativa in modo da garantire il rispetto degli obiettivi di natura psicopedagogica e sociale condivisi dagli operatori scolastici al momento della definizione della piattaforma teorica di ogni riforma.

b) La coerenza interna di ogni curriculum merita un'attenzione tutta particolare. Si assiste infatti molto spesso alla degradazione di programmi a sistema aperto verso forme più o meno chiuse, con il risultato di disorientare i docenti ed accentuare il sovraccarico di lavoro disciplinare per gli allievi.

È un fatto certo che ogni riforma — specie se condotta in massima parte da specialisti disciplinari — porta con sé un aumento dei contenuti richiesti agli allievi.

Il problema della ricerca di un equilibrio tra apprendimenti puramente conoscitivi e apprendimenti globali deve essere affrontato mediante un costante riferimento alle linee direttrici, per evitare che una riforma, voluta quasi sempre con l'obiettivo manifesto di modificare sostanzialmente il comportamento insegnante, si traduca di fatto in una sola modifica di una serie più o meno ampia di contenuti didattici.

Il sottogruppo 1 ha poi ripreso successivamente i problemi citati, approfondendo l'analisi in due direzioni fondamentali: la ricerca delle cause e dei possibili rimedi al sovraccarico di lavoro dei docenti e degli allievi — un'indagine sperimentale è attualmente in corso — e la ricerca di linee operative per l'allestimento di programmi base che tengano conto delle indicazioni emerse dall'analisi dei progetti citati.

Si tratta indubbiamente di un lavoro intenso, promosso e realizzato in larga misura dai Cantoni di lingua tedesca, che potrà però costituire un importante punto di riferimento anche per il Ticino, dove i lavori di riforma della scuola elementare sono oramai giunti alla fase di generalizzazione.

Alberto Cotti

*SIPRI, Ergebnisbericht, Leitideen für die Primarschule. Pädagogische Kommission, EDK, Palais Wilson, 1211 Ginevra 14.

Progetto SIPRI: primi risultati

La Conferenza Svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione ha promosso nel 1979 un progetto nazionale volto a verificare la situazione della scuola elementare dopo un decennio di riforme o innovazioni settoriali.

L'esame del settore primario è stato condotto da 4 gruppi di lavoro, composti da docenti, ricercatori, esperti e delegati dei vari cantoni della Confederazione, che si sono chiesti sulle seguenti problematiche:

- obiettivi dell'insegnamento nella scuola elementare: loro traducibilità nella pratica didattica;
- la valutazione del lavoro nelle classi di scuola elementare;
- la transizione tra scuola materna e scuola elementare;
- i contatti e la cooperazione tra scuola e famiglia.

La pubblicazione dei risultati di queste analisi è iniziata nel corso del 1983, soprattutto dai primi due gruppi di lavoro e proseguirà nel corso del 1983/84, anno in cui dovrebbe concludersi il progetto citato.

In questa sede mi sembra utile sottoporre all'attenzione dei colleghi una recente pubblicazione del sottogruppo 1*, che riassume i contenuti essenziali di un seminario di lavoro tenutosi a Friburgo nel marzo 1982.

In quell'occasione un'ottantina di partecipanti avevano approfondito la funzione e la traducibilità delle idee direttrici nei progetti di riforma in atto nella Confederazione.

La riforma della scuola elementare è infatti stata condotta in 14 Cantoni secondo il modello delle idee direttrici: definita una piattaforma di finalità e obiettivi generali, si è poi passati alla loro progressiva specificazione in materie o aree disciplinari, fino a giungere, in taluni casi alla definizione di obiettivi comportamentali.

L'analisi comparata delle linee direttrici condotta da R. Kunzli — docente all'istituto di pedagogia dell'Università di Kiel — mette in evidenza le convergenze e le diversità tra gli orientamenti dei vari progetti di riforma: come sempre accade in questi casi, quando cioè si opera a livello di definizione di intenzioni, le convergenze sono assai rilevanti. In

A cura del servizio stampa
CROCE ROSSA SVIZZERA
Via dei Fiori 9 - 6600 Murato
tel. 083/338134



contatto gioventù

SUPPLEMENTO DI «SCUOLA TICINESE»

La Croce Rossa e l'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) sono attualmente impegnate in un'operazione internazionale per migliorare la condizione sociale dell'handicappato. Nel corso di questa iniziativa le due associazioni lanciano un concorso mondiale per la creazione di manifesti che rispecchino l'amicizia tra giovani e giovani handicappati. Il concorso è aperto ai giovani che non abbiano superato i 15 anni di età. La partecipazione dei giovani handicappati sarà particolarmente gradita.

Riadattamento dell'handicappato nella collettività

Le conseguenze dell'emarginazione sono molteplici e possono assumere aspetti vari e inaspettati tanto per l'individuo quanto per la comunità. Nei paesi in via di sviluppo, per esempio, gli handicappati sono spesso poveri, vulnerabili, disperati, non raramente respinti. Pochi si sentono incoraggiati, sostenuti, ricevono cure adeguate o usufruiscono del riadattamento necessario per vivere in modo autonomo e soddisfacente la vita. Indipendentemente dal fatto che l'handicap sia fisico o mentale, la maggior parte di loro — 98% — è interamente trascurata. Ma la soluzione migliore al problema non sembra essere quella di creare gli istituti adatti ai bisogni di 50 - 70 milioni di persone che necessiterebbero di un riadattamento. Al di là infatti dei costi enormi che tale iniziativa richiederebbe, le cure promosse nelle istituzioni avrebbero l'inconveniente, nonostante gli aspetti tecnici positivi, di isolare, forse per tutta la vita, i giovani handicappati dalle loro famiglie e dai loro amici, privandoli di conseguenza di quei legami affettivi e sociali che determinano relazioni umane costruttive e che danno valore all'esistenza stessa.

Risposte sincere

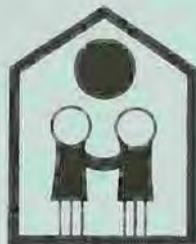
Il programma dell'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) è invece fondato sul riadattamento in seno alla comunità, un processo di non isolamento che mira ad avvicinare l'handicappato nel suo ambiente e ad aiutarlo direttamente.

L'obiettivo dell'OMS è di offrire agli handicappati la formazione necessaria affinché sia loro possibile integrarsi totalmente nella società e condurre una vita quotidiana normale in famiglia, a scuole, sul lavoro e, in generale, su ogni piano sociale.

Secondo questo programma, la formazione è garantita dai membri della famiglia, dagli

amici e dagli handicappati stessi. Se i risultati ottenuti con questo tipo di promozione sono paragonabili, sul piano materiale, a quelli determinati dalle cure profuse dagli istituti, sul piano psicologico, per contro, l'esito sembra migliore.

Il riadattamento basato sulla comunità consente una migliore comprensione delle gravi difficoltà degli invalidi e una risposta sinceramente sentita della collettività.



Manuale OMS

Questi metodi, che fanno affidamento sulla famiglia e sulla società, non sono comunque solo prerogativa dei paesi in via di sviluppo. In Europa e nell'America del Nord, per esempio, si nota una chiara tendenza a rinunciare agli istituti specializzati e a collocare invece i bambini nelle scuole ordinarie, oltre che a insegnare alle famiglie i principi del riadattamento. La famiglia, secondo l'OMS, sarebbe spesso più aperta e maggiormente ricettiva del personale remunerato, incaricato di occuparsi degli invalidi.

Il manuale dell'OMS «Aider les handicapés là où ils vivent» presenta una descrizione approfondita del programma di riadattamento fondato sulla comunità. Il manuale,

caratterizzato da testi semplici e da immagini, presenta il piano d'insegnamento diviso in vari capitoli facili da assimilare; il riadattamento risulta in tal modo giustamente compreso, praticato efficacemente e con sicurezza da tutti coloro che non operano professionalmente.

I diversi piani di lavoro proposti nel manuale si riferiscono alle menomazioni più comuni: difficoltà motorie, disturbi del linguaggio e dell'udito, gravi disturbi della vista; difficoltà d'apprendimento, attacchi epilettici, difficoltà caratteriali.

Queste formazioni sono completate da consigli sull'autoassistenza, la mobilità, la comunicazione, l'alattamento al seno, i giochi, le scuole, le attività ricreative, l'impiego, i compiti casalinghi, ecc. Il manuale offre pure le istruzioni necessarie per confezionare mezzi ausiliari di fortuna; prossimamente uscirà un'edizione riveduta del manuale che terrà in considerazione le esperienze più recenti raccolte in paesi diversi. Questa nuova pubblicazione è di facile lettura e limitata a circa 1700 parole.

Esperienze positive

Il riadattamento basato sulla comunità è già stato sperimentato nel quadro di programmi appoggiati dall'OMS nei paesi seguenti: Birmania, Botswana, Haiti, India, Messico, Nigeria, Pakistan, Filippine, Santa Lucia e Sri Lanka. Diverse società nazionali della Croce Rossa hanno pure realizzato un certo numero di programmi basati sulla comunità e destinati a individuare gli handicappati e a favorire il loro riadattamento. Ai volontari della Croce Rossa, ai membri attivi della comunità dei villaggi, come pure alle famiglie viene impartita un'istruzione speciale per aiutare gli handicappati ad acquisire un grado ottimale d'indipendenza e d'integrazione sociale.



Concorso internazionale per i giovani: creazione di manifesti

Amicizia tra giovani e giovani handicappati

Il manifesto che disegnerete potrebbe essere riprodotto in tutto il mondo! Potrete guadagnarvi un viaggio e seguire i programmi per la gioventù promossi dalla Croce Rossa! In palio altri premi!

Il concorso. La Lega delle Società della Croce Rossa e l'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) organizzano insieme questo concorso al fine di:

- incoraggiare l'amicizia tra giovani e giovani handicappati;
- promuovere programmi di riadattamento degli handicappati nella collettività;
- proporre disegni, eseguiti da giovani, per manifesti che saranno utilizzati su scala nazionale e internazionale allo scopo di rafforzare l'amicizia con gli handicappati.

Chi può partecipare? Il concorso è aperto a tutti i giovani che non abbiano superato i 15 anni di età. La partecipazione dei giovani handicappati sarà particolarmente gradita.

Come partecipare? Prendere contatto con la Croce Rossa svizzera a Berna, oppure chiedere

informazioni al seguente indirizzo: Croce Rossa svizzera, servizio stampa di lingua italiana, via dei Fiori 9, 6600 Locarno-Muralto, telefono 093 33 81 34.

I premi. Il primo premio, assegnato da una giuria internazionale, consiste in un viaggio a Ginevra per la cerimonia di premiazione; il vincitore potrà inoltre seguire un programma della Croce Rossa della gioventù.

Sei altri premiati, uno in ogni regione dell'Organizzazione mondiale della Sanità, avranno la possibilità di partecipare a un programma della Croce Rossa della gioventù nella loro regione. In Svizzera, una giuria nazionale selezionerà i migliori manifesti realizzati nel nostro paese e li trasmetterà a una giuria internazionale. Agli autori dei disegni che verranno sottoposti alla giuria internazionale sarà consegnato un diploma della Croce Rossa e dell'OMS.

Riadattamento nella collettività

Per ulteriori informazioni, le istituzioni seguenti sono a completa disposizione del pubblico:

Organizzazione mondiale della Sanità, «Rehabilitation Unit», Avenue Appie, 1211 Ginevra 27; Lega delle Società della Croce Rossa, casella postale 276, 1211 Ginevra 19.

Per i partecipanti al concorso manifesti

La Lega delle Società della Croce Rossa e l'Organizzazione mondiale della Sanità sottolineano, nel lanciare il concorso, gli scopi di questa iniziativa e si rivolgono ai giovani invitandoli alla riflessione.

Nel vostro paese o nella vostra città — spiegano le due istituzioni — avrete forse notato qualche bambino colpito da handicap. Certi giovani sono sordi o ciechi, oppure incapaci di muoversi come voi, o hanno difficoltà nell'imparare. Altri sono condannati a mesi e spesso ad anni di infermità.

Avrete sicuramente notato che è difficile incontrare giovani invalidi nelle vicinanze delle scuole e delle case, e tanto meno vederli per esempio lavorare all'aperto. È ingiusto che questi ragazzi siano esclusi da molte attività. Saranno tanto contenti di giocare con voi e sicuramente anche voi proverete lo stesso piacere a divertirvi con loro quanto con i vostri amici non invalidi.

La maggior parte dei bambini handicappati è in grado di frequentare la scuola e di apprendere, anche se manifesta qualche difficoltà. Adulti, molti di loro potranno esercitare una professione esattamente come voi.



Rapporti di amicizia

Gli handicappati giovani e adulti — precisano Croce Rossa e OMS — dovrebbero potersi sentire perfettamente integrati nella vostra città o nel vostro paese. Dovrebbero poter incontrare altre persone, giocare, andare a scuola o lavorare senza sprecare energie nel superare pesanti barriere sociali. La loro infermità è sovente la conseguenza di un incidente o di una malattia e non un segnale di cattivo auspicio. L'infermità non è mai un castigo.

Per superare le loro difficoltà i bambini e gli adulti handicappati devono essere preparati. Occorre pertanto insegnar loro a curare l'igiene personale, a nutrirsi, a vestirsi e a spostarsi con i propri mezzi, nel limite del possibile.

I bambini handicappati dovrebbero poter frequentare la scuola come gli altri giovani; adulti, dovrebbero lavorare. Dovrebbero pure assistere a riunioni, a cerimonie, e nulla dovrebbe allontanarli; sono amici fedeli e fidati.

Allo scopo di incoraggiare il riadattamento degli handicappati, l'Organizzazione mondiale della Sanità ha realizzato un programma speciale che mira a insegnare, ad almeno un membro della famiglia, il modo di formare un bambino o un adulto handicappato. Non si deve però dimenticare che molti invalidi sono perfettamente in grado di formarsi da sé.

Cornunque, se gli invalidi ricevono una formazione adeguata fanno rapidi progressi e sanno imparare cose che sarebbero sembrate impossibili prima. Ma non è sufficiente istruirsi — è scritto sempre nell'appello della Croce Rossa e dell'OMS ai giovani — poiché come tutti, anche l'handicappato ha soprattutto bisogno d'amicizia...

Modalità di partecipazione al concorso manifesti

1. Condizioni

1.1 Età massima 15 anni.

1.2 «Intermediaria» del concorso «la Croce Rossa nazionale».

1.3 Il motivo può essere disegnato o dipinto su carta o su stoffa. Il formato deve essere compreso tra la metà e il doppio di questo foglio.

1.4 Tutti i lavori giunti alla giuria internazionale diventeranno di proprietà dell'OMS e della Lega, e non saranno rispediti. Le due organizzazioni si riservano i diritti di utilizzarli gratuitamente e a loro piacere. Prima di inviare i lavori scelti alle giurie internazionali di Ginevra, la società Croce Rossa nazionale ne produrrà una copia per la diffusione nel proprio paese.

2. Procedura

2.1 Le Società nazionali della Croce Rossa sono chiamate a organizzare un concorso-manifesti che copra se possibile, l'intero paese e che sia conforme ai temi e agli obiettivi prescritti.

2.2 Scadenza del concorso: fine aprile 1984.

2.3 Le Società nazionali della Croce Rossa sono invitate a estendere il concorso ad altre organizzazioni, in particolare a quelle che si occupano degli handicappati.

2.4 Le Società nazionali della Croce Rossa sceglieranno, ciascuna nel proprio paese, i lavori migliori. Su piano nazionale ogni società della Croce Rossa è libera di assegnare i premi.

2.5 Le Società nazionali della Croce Rossa invieranno in seguito all'OMS a Ginevra i 10 lavori migliori che automaticamente verranno giudicati da una giuria internazionale.

3. Assegnazione dei premi

3.1 Una giuria internazionale sceglierà il vincitore a livello mondiale; inoltre, su scala nazionale, un'altra giuria selezionerà i 6 lavori migliori e altri 6 ancora. Il primo premio consiste in un viaggio a Ginevra; il premiato potrà pure seguire i programmi della Croce Rossa della gioventù. Ogni premiato su scala nazionale potrà pure partecipare ai programmi giovanili della Croce Rossa della sua regione.

3.2 Agli autori dei manifesti giunti alla giuria internazionale verrà consegnato un diploma.

4. Informazioni e invio dei lavori

4.1 Croce Rossa svizzera, Berna, oppure Croce Rossa svizzera, servizio stampa di lingua italiana, Via dei Fiori 9, 8800 Locarno-Muralto, telefono 093 338134.



Baby-sitting nuovo corso CRS

Occuparsi di bambini piccoli presuppone grande senso di responsabilità, ma soprattutto un minimo di conoscenze. A questo proposito la Croce Rossa svizzera ha studiato un nuovo corso per dare agli interessati gli elementi di base per fare del Baby-sitting correttamente. L'idea, suggerita ripetutamente alla Croce Rossa da diversi partecipanti ad altri corsi indetti dalla Croce Rossa nazionale, si è già affermata con successo da un paio d'anni nella Svizzera interna. Questo nuovo corso, che tiene in considerazione sia i bisogni del neonato e del bambino, sia l'impostazione del Baby-sitting moderno, è programmato da quest'anno anche per il Ticino e viene tenuto da monitorici CRS appositamente formate dalla Croce Rossa stessa.

Il corso di Baby-sitting è concepito soprattutto per i giovani (l'età minima è di 14 anni), ma l'invito a partecipare è esteso anche a uomini e donne di ogni età.

I principali temi trattati? Anzitutto ciò che i futuri Baby-sitters devono sapere per poter svolgere nel migliore dei modi il loro compito, inoltre nozioni sull'alimentazione, sulla prevenzione degli infortuni e sui primi soccorsi, conoscenze preziose anche in altre circostanze. I partecipanti imparano anche a comprendere più profondamente le reazioni del bambino all'ambiente, a calmare il neonato, a cambiargli i pannolini e le misure da adottare in caso di malessere. Lo scopo di questo nuovo corso è dunque quello di garantire ai genitori una certa tranquillità nell'eventualità di una loro assenza per un tempo più o meno breve.

Il corso, la cui tassa di partecipazione è di franchi 40.—, si articola in 5 lezioni di due ore ciascuna.

Questo corso, come gli altri tre promossi sempre dalla Croce Rossa svizzera (Cure a domicilio - Puericoltura - Terza età serena), viene segnalato alla popolazione dai mass media. Per ulteriori informazioni rivolgersi alla responsabile del settore corsi CRS per la Svizzera italiana, *Maya Bendinelli*, 6503 Carasso, tel. 092 263943.

Campo itinerante della Croce Rossa svizzera



Campo itinerante promosso dalla Croce Rossa svizzera per giovani handicappati ticinesi. Con l'ausilio di due camper e con l'assistenza di collaboratori qualificati, il gruppo ha percorso, in due settimane, circa 1500 chilometri prevalentemente attraverso il canton Grigioni. Nella foto sopra, la comitiva al campeggio di Münstair (val Monastero), mentre sotto, in sosta a Guarda, uno dei più suggestivi paesi della Bassa Engadina.



L'estate scorsa la Croce Rossa svizzera ha organizzato otto campi estivi di vacanza della durata di due settimane ciascuno ai quali hanno partecipato complessivamente 360 giovani provenienti da ogni regione linguistica del nostro paese. Quattro di questi campi si sono svolti a La Lenk (BE) e sono stati istituiti per i giovani che si interessano alle professioni di carattere sanitario. Gli altri campi sono invece stati realizzati per giovani handicappati, i quali, assistiti da collaboratori qualificati, hanno avuto la possibilità di intraprendere esperienze nuove. Due di questi campi sono stati tenuti nella Svizzera romanda, uno a Varazze, mentre l'altro si è sviluppato sotto forma di campo itinerante.

Quest'ultima iniziativa riguardava da vicino il nostro Cantone poiché tutti i partecipanti, una decina tra handicappati e accompagnatori, erano ticinesi.

Il gruppo locale, che ha introdotto per la prima volta quest'anno la formula del campo itinerante, ha avuto a disposizione due camper ed è partito da Lugano il 16 luglio scorso. Quale prima tappa del viaggio, 4 giorni a Silvaplana con visita a Fexstal, a Poschiavo e con una salita in teleferica al Corvatsch. In seguito una notte a Zerne, e sulla strada di Münstair una visita al parco nazionale; e poi via verso l'Italia e l'Austria. Sosta l'indomani a Ramosch per due giorni con escursione in valle: Vnà, Sent, Ftan, Ardez, Guarda. Dalla Bassa Engadina a Landquart e in seguito a Coira. Dopo due giornate a Disentis, rientro in Ticino attraverso il Lucomagno con pernottamento ad Acquarossa.

La comitiva, guidata da Enrico Valsangiacomo, ha percorso l'intero itinerario, calcolato in circa 1500 chilometri, sull'arco di quattordici giorni.

Uno fra gli scopi di questa iniziativa, che nasce dal principio della fratellanza e della solidarietà, è stato quello di trascorrere una quindicina di giorni in una regione del nostro paese per conoscerne le bellezze e le ricchezze e per avvicinare gli abitanti. Questo campo itinerante si inserisce inoltre nel quadro delle attività indette dalla Croce Rossa svizzera per i giovani del nostro Cantone, e va ad ampliare gli incontri promossi nel corso dell'anno per la gioventù ticinese.

Il Servizio cantonale per la ginnastica correttiva

Premessa

«Scuola ticinese» ha dedicato il suo primo servizio alla ginnastica correttiva nel fascicolo no. 4 dell'aprile 1972. A distanza di qualche anno è seguito un commento a due lezioni televisive (fascicolo no. 51 del dicembre 1976) e due anni dopo (fascicolo no. 69 del dicembre 1978) sono apparsi gli apprezzamenti sul Servizio da parte del prof. Adam Schreiber.

Ritengo perciò utile ribadire i concetti fondamentali e ripresentare alcune indicazioni all'indirizzo speciale dei docenti e dei genitori, allo scopo di stimolare ulteriormente la loro collaborazione.

Per essere veramente efficace e per produrre pienamente gli effetti di carattere preventivo-curativo per i quali è stato istituito, il Servizio deve educare a forme di portamento che dovranno venire integrate in tutti gli aspetti della vita del ragazzo.

La lezione di ginnastica correttiva, la sorveglianza del portamento in classe e a casa, l'attuazione dei suggerimenti che proporrò in seguito, la considerazione dei consigli del medico delegato scolastico, non sono elementi a sé stanti, ma fanno parte del processo educativo globale cui ogni ragazzo ha diritto.

1. Scopo, metodo e organizzazione del Servizio

È ormai comunemente nota la frequenza di stati morbosi degli organi di movimento e il conseguente fardello di dolore, invalidità precoci più o meno importanti, perdita di ore di lavoro e costi sempre più onerosi, causati da alterazioni degenerative dell'apparato locomotore.

La letteratura ortopedica è concorde nell'affermare che la maggior parte dei disturbi riscontrati in età adulta è riconducibile ad alterazioni subite durante la fase di crescita dell'individuo i cui momenti più delicati e decisivi (passaggio dall'infanzia alla fanciullezza e soprattutto i periodi prepuberale e puberale), coincidono con il periodo della scuola dell'obbligo.

Frequentemente le alterazioni subite durante l'età scolastica si manifestano in maniera dolorosa soltanto nella vita adulta, in forma di affezioni croniche.

Il Servizio cantonale per la ginnastica correttiva ha lo scopo specifico di *prevenire*, nel limite del possibile, l'insorgere e il progredire di tali affezioni.

L'azione preventiva è condotta attraverso il controllo annuale sistematico di tutta la popolazione della scuola dell'obbligo del cantone e con lezioni di ginnastica correttiva destinate ai ragazzi che ne hanno ricevuto indicazione dal medico delegato scolastico. Durante il controllo, il docente di ginnastica correttiva allestisce la scheda antropometrica di ciascun ragazzo, allo scopo di stabilire

un quadro fisico completo, mediante il quale sarà possibile sorvegliare l'evoluzione favorevole o negativa delle eventuali forme sospette riscontrate.

Al fine dell'assegnazione o meno al servizio, vengono considerate le seguenti categorie: 1) soggetti che non presentano alcuna anomalia o i cui difetti rientrano in un quadro morfologico tipico di determinate strutture e di regola non suscettibili di peggioramento;

2) soggetti che presentano dei vizi di portamento o cattive attitudini già di una certa importanza, ma ancora correggibili con la contrazione volontaria di un determinato gruppo di muscoli;

3) soggetti paramorfici le cui alterazioni dell'apparato muscolo-legamentoso non sono più correggibili con un atto volontario;

4) soggetti dismorfici, ossia soggetti in cui è già in atto anche un'alterazione dell'apparato scheletrico.

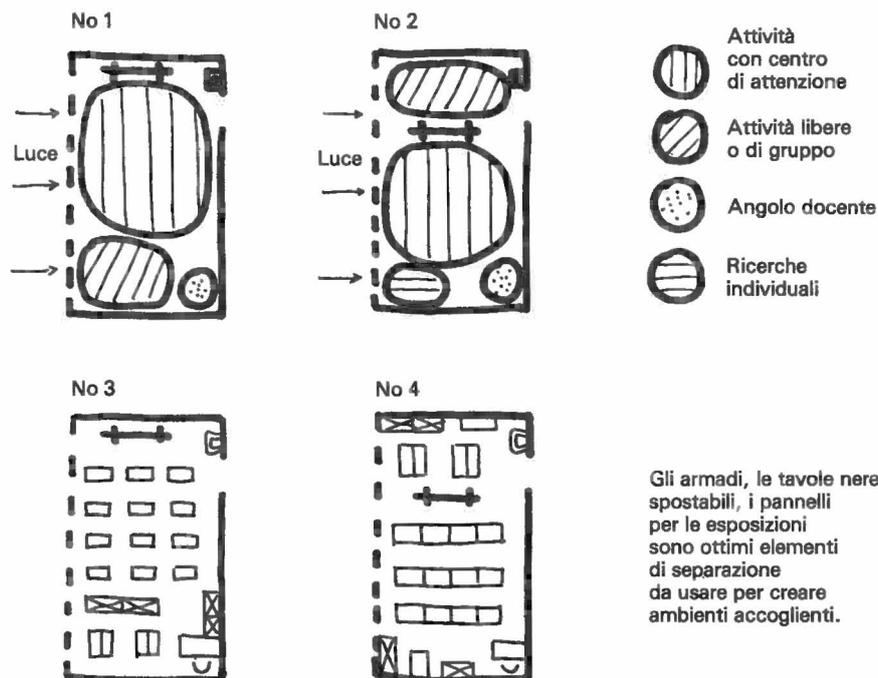
Le categorie 2, 3 e 4 vengono sottoposte al controllo del medico delegato scolastico al quale spetta la diagnosi definitiva, che verrà poi comunicata alla famiglia unitamente ai consigli del caso.

I genitori sono liberi di accettare o meno le prestazioni del servizio.

Le lezioni della durata di 25 minuti, sono inserite durante il normale orario scolastico.

Le modalità di inserimento delle lezioni sono concordate con i docenti o le direzioni scolastiche, secondo le esigenze delle diverse sedi, in modo da intralciare il meno possibile l'apprendimento del ragazzo.

Esempi



Le scuole del cantone sono raggruppate in Comprensori di circa 1000 allievi, ognuno dei quali è affidato ad un docente di ginnastica correttiva, il cui impegno con gli allievi è di 30 ore-lezione settimanali, pari a 60 unità didattiche di 25 minuti effettivi.

I docenti lavorano in stretta collaborazione con i medici delegati e scolastici e con le famiglie.

2. Suggerimenti per i docenti

Disposizioni dei banchi

Motivazione - L'elevato numero di ore che i ragazzi trascorrono seduti, unitamente alla delicatezza delle strutture corporee che in fase di crescita si trovano indebolite, favoriscono l'acquisizione di automatismi scorretti con tutte le conseguenze negative che ne possono derivare.

Una corretta disposizione dei banchi è il primo passo per facilitare il mantenimento delle posture consigliate.

«I bambini socializzano in tutti i modi: non è la disposizione dei banchi che realizza questo obiettivo». (Dal rapporto di un direttore didattico)

Analisi logistica - Prima di intraprendere qualsiasi cambiamento è opportuno esaminare attentamente: la forma dell'aula, la direzione della luce, il mobilio che si vuole inserire e la presenza di eventuali strutture fisse (entrata, lavandini, ecc.).

Strutturazione - Dopo l'analisi, con l'ausilio di uno schema dell'aula, è consigliabile definire degli spazi ben precisi a seconda delle attività. Spazio per l'attività con un centro di attenzione (tavola nera o docente), spazio per l'attività libera o di gruppo, spazio destinato al docente, ecc. (esempi 1 e 2).

Nello spazio per l'attività libera o di gruppo non ci sono limitazioni al tipo di disposizione dei banchi; la stessa sarà dettata dalle necessità. Nello spazio riservato all'attività con un centro di attenzione, il ragazzo deve poter lavorare senza ruotare il tronco per guardare la tavola nera o il docente (esempi 3 e 4).

Gli armadi, le tavole nere spostabili, i pannelli per le esposizioni sono ottimi elementi di separazione da usare per creare ambienti accoglienti.

Adattamento delle sedie e dei banchi

Questa operazione va eseguita all'inizio dell'anno scolastico e a fine gennaio/inizio febbraio.

La maggior parte delle scuole è dotata di banchi a due posti, per cui bisogna prima procedere alla scelta delle coppie. Tale scelta va fatta secondo la statura (Fig. 1) o, meglio ancora, secondo la lunghezza delle gambe e del tronco dei ragazzi (Fig. 2).

Fig. 1

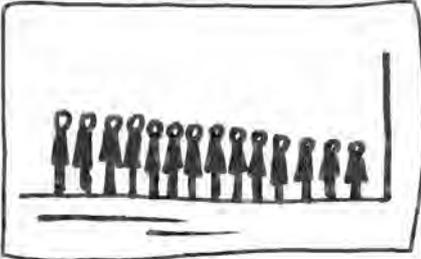
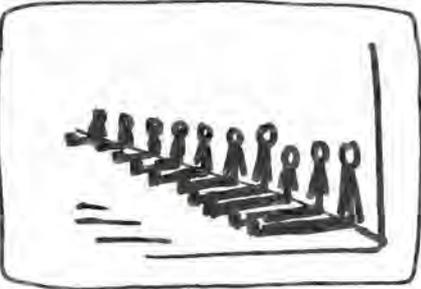


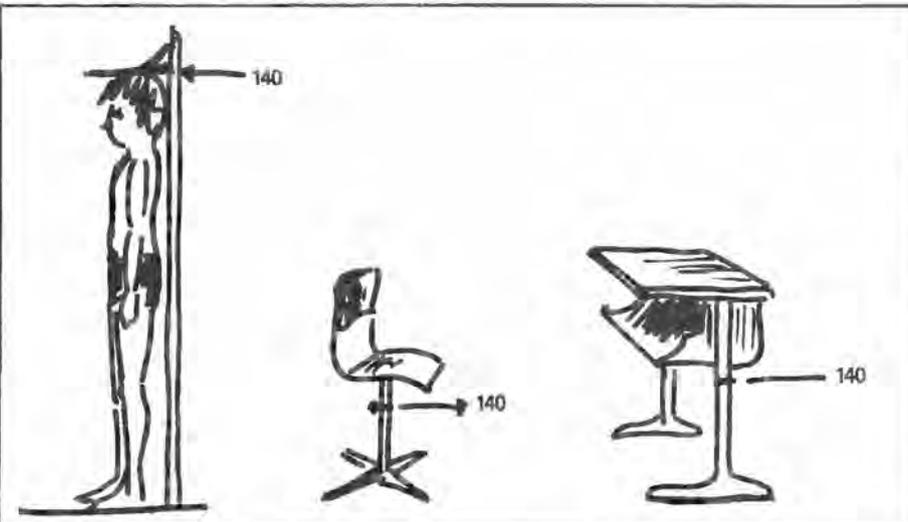
Fig. 2



Dapprima basta mettere gli allievi su di un rango, disposti secondo l'ordine di grandezza e procedere alla selezione. In seguito, dopo aver disposto gli allievi come sopra, si fanno sedere a terra, con il dorso ben diritto appoggiato alla parete e le gambe unite allungate avanti. Si procederà quindi agli accoppiamenti tenendo presente che il fattore più importante è la lunghezza degli arti inferiori.

Per quanto riguarda i banchi e le sedie, alcune ditte forniscono materiale facilmente adattabile (perché già tarato a seconda delle diverse altezze) che richiede unicamente di rilevare la statura dell'allievo e di adattare di conseguenza banco e sedia (Fig. 3).

Fig. 3



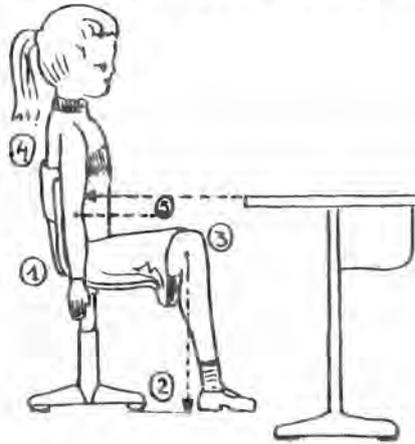
È però sempre opportuno verificare se il ragazzo può sedersi correttamente, perché frequentemente le caratteristiche morfologiche (lunghezza gamba e tronco) non corrispondono al modello adottato dalla ditta. La sedia ed il banco si adattano nel modo seguente.

LA SEDIA

1. Sedersi su tutto il sedile.
2. Piedi a terra - tallone leggermente avanti rispetto al ginocchio.
3. Ginocchia leggermente più alte delle cosce.
4. Schienale al margine inferiore delle scapole.

IL BANCO

5. Seduti correttamente, braccia lungo i fianchi - il prolungamento del piano del banco deve arrivare appena sopra la cavità del gomito.

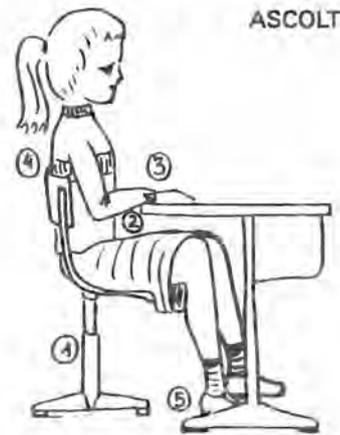


Durante la giornata, a seconda dell'attività svolta, per mantenere le corrette posizioni, si deve osservare quanto segue.

POSIZIONE DI ASCOLTO

1. Avvicinare la sedia al banco.
2. La distanza tra il banco e il torace deve essere quella di una mano messa per traverso.
3. Appoggiare i polsi sul margine interno del banco.
4. Appoggiarsi allo schienale mantenendo la schiena diritta.
5. Piedi a terra.

ASCOLTO



POSIZIONE DI LAVORO

1. Allontanare la sedia dal banco.
2. La distanza tra il banco ed il torace deve essere quella di due mani messe di traverso una accanto all'altra.
3. Appoggiare gli avambracci sul piano del banco.
4. Inclinare la schiena verso il banco, mantenendola ben diritta.
5. Piedi a terra.

LAVORO

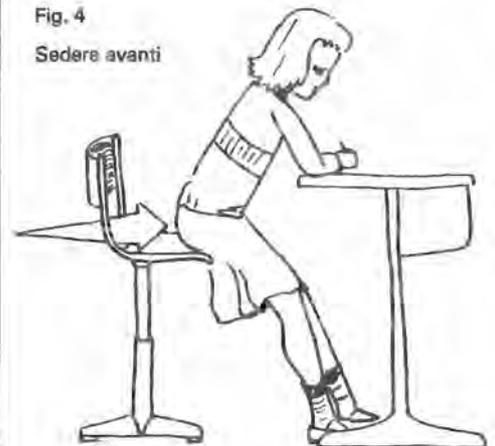


Quando, come ad esempio nelle scuole medie, i ragazzi sono costretti a cambiare frequentemente aula — venendo così a trovarsi in situazioni non adatte alla loro struttura — è sufficiente adottare due semplici accorgimenti.

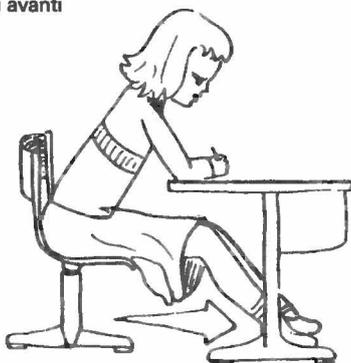
Se la sedia è troppo alta (Fig. 4), devono sedersi all'inizio del sedile appoggiando i piedi a terra; quando invece è troppo bassa (Fig. 5), basta che allunghino i piedi in avanti fino a quando riescono a sedersi correttamente.

Fig. 4

Sedere avanti



Piedi avanti



Il problema sedia-banco è importante, ma non determinante; determinante è il comportamento dell'allievo.

Se, con l'assistenza dei genitori e dei docenti avrà acquisito gli automatismi corretti, anche nelle circostanze più sfavorevoli saprà sempre tenere un portamento tale da annullare i possibili effetti negativi.

Raccomandazioni

Una volta inserita la lezione di ginnastica correttiva nell'orario, si abbia cura di mandarvi i ragazzi con la massima puntualità (meglio qualche minuto prima) per non costringere il docente di correttiva a spostarsi per chiamare i gruppi. Le lezioni sono brevi e devono essere sfruttate al massimo.

Quando si presenta la necessità di spostare talune lezioni, è opportuno avvertire tempestivamente il docente affinché si possano prevedere le sostituzioni ed i recuperi.

È auspicabile che il docente di classe assista, quando gli è possibile, a qualche lezione di correttiva. Ciò gli permette di prendere visione del modo di lavorare del docente e degli allievi ed anche di scambiare informazioni che possono sempre tornare utili.

Se qualche ragazzo, durante l'anno scolastico, si trasferisce in un'altra sede del cantone, il docente titolare richiederà al docente di correttiva la scheda antropometrica e la trasmetterà, assieme agli altri documenti, alla direzione della nuova sede. Allo stesso modo, avvertirà tempestivamente il docente di correttiva dell'arrivo di nuovi allievi.

*

La pratica dei suggerimenti suesposti, considerati globalmente, sembrerebbe richiedere un impegno esagerato. Ma in realtà, per applicare i consigli elencati, bastano un po' di buona volontà e qualche minuto di attenzione giornalieri.

La ginnastica correttiva è un servizio della scuola e come tale va considerata con la dovuta serietà.

È ovvio quindi che se il Servizio chiede la collaborazione dei docenti titolari, gli stessi hanno diritto a tutta l'assistenza necessaria e, di conseguenza, tutte le istanze del Servizio restano aperte ad eventuali loro suggerimenti formulati nell'interesse dei ragazzi.

3. Suggerimenti per i genitori

Osservare i propri figli

L'abitudine all'osservazione del portamento dei propri figli è molto importante. Il fatto di averli sempre sotto gli occhi, ci rende sovente miopi di fronte al nascere ed al pro-

gredire di atteggiamenti perniciosi: non è raro il caso di genitori che non si erano minimamente accorti di difetti anche molto evidenti.

Di ogni ragazzo è pertanto opportuno osservare:

- se cammina, corre, si regge o si siede in modo corretto;
- se consuma le scarpe in modo irregolare (una più dell'altra, soltanto da un lato, ecc.) oppure se le sforma in modo evidente;
- se cammina «falciano», o come un papero, o sulle punte, oppure se inciampa frequentemente un piede nell'altro;
- se non riesce ad unire i piedi quando sta diritto (gambe ad X), oppure se, a piedi uniti, non riesce a congiungere le ginocchia (gambe ad O);
- se, quando si mette in ginocchio, non si siede sui talloni, ma per terra, con i piedi di fianco al sedere;
- se, quando è sdraiato sul ventre, a gambe flesse, riesce a toccare i piedi per terra di fianco;
- se i fianchi, le scapole o le spalle non sono allo stesso livello e presentano forti differenze (la linea di abbronzatura del costume da bagno è una buona spia);
- se la colonna vertebrale vista da dietro non è verticale, ma assume un andamento ad una o più curve;
- se il profilo del tronco si presenta con le curve troppo accentuate (il ventre eccessivamente pronunciato, le spalle sempre in avanti, il dorso arcuato), o appiattite, oppure invertite (la presenza di macchioline scure nella parte bassa della colonna è un campanello di allarme);
- se la testa è tenuta costantemente da un lato, o in avanti, o con il mento sollevato;
- se, flettendo il tronco a gambe tese ed unite, con le braccia penzoloni e le mani giunte, si evidenziano solo da un lato della colonna delle piccole gobbe (amidosi).

Se si nota qualcosa di particolare, non si deve comunque lasciarsi prendere da eccessivi allarmismi.

Il tipo perfetto, se non proprio non esiste, è perlomeno rarissimo. Esistono invece diverse posture, dipendenti da fattori genetici, ambientali, di nutrizione, ereditari, sociali che, se si mantengono entro determinati limiti, sono considerate normali.

Ciò non ci esonera però dalla responsabilità di avvertire gli «addetti ai lavori» (docente di correttiva, medico scolastico o di famiglia) i quali sapranno indicare i rimedi necessari. Non bisogna dimenticare che la fase della crescita è una fase molto delicata durante la quale vengono poste le basi per la salute futura dell'apparato locomotore.

Al giorno d'oggi, soprattutto durante il periodo che va dalla nascita all'inizio dell'obbligo scolastico, quasi tutti i bambini sono sotto il controllo regolare dei medici pediatri i quali ne tengono sotto sorveglianza lo sviluppo e non mancano di dare alle famiglie i consigli necessari.

La vigilanza dei genitori deve diventare più attenta quando tali controlli cessano e specialmente durante i periodi di crescita accelerata e dello sviluppo.

«Il corpo è l'inconscio dell'anima» (C.G. Carus 1789/1810).

Sembrerebbe un paradosso, ma è confermato dall'esperienza quotidiana. Infatti, i

ragazzi timidi, ombrosi, insicuri, chiusi, aggressivi, irrequieti, a volte presentano devianze morfologiche ben definite la cui correzione, per aver successo, non può venire disgiunta dalla comprensione e soluzione dei problemi di carattere psicologico; soluzione che è impensabile raggiungere senza una vigile e amorevole collaborazione della famiglia.

Lottare contro il sedentarismo

L'abuso dei mezzi di trasporto a motore, le ore passate dai ragazzi seduti a scuola o davanti al televisore in posizioni più o meno «accartocciate», vanno se possibile eliminate o almeno compensate con una sana attività all'aria aperta.

L'escursionismo, lo scautismo, la pratica delle diverse attività sportive in forma non competitiva sono consigliabili da tutti i punti di vista.

Controllare l'alimentazione

Il ragazzo obeso è frequentemente un infelice che non può reggere al ritmo dei compagni.

Anche in questo campo bisogna agire con buon senso. Se non è corretto mangiare troppo, non lo è neppure il contrario.

I ragazzi necessitano soprattutto di una alimentazione variata, che possa dare al loro organismo tutte le sostanze necessarie per una crescita sana e normale.

La vecchia regola di una colazione sostenuta, un pranzo normale e una cena leggera è sempre validissima. Anche l'apparato digerente ha bisogno di un certo numero di ore di riposo giornaliero.

Esigere un riposo sufficiente

Il sonno e il riposo sono una esigenza naturale.

Sono ancora troppi i ragazzi che stanno alzati fino a tardi e quasi sempre per seguire programmi televisivi tutt'altro che adatti alla loro età.

Basta osservarli il mattino seguente a scuola per rendersi conto del pessimo servizio che vien fatto loro da genitori troppo permissivi. Lo stesso dicasi per quei genitori che ad ogni fine settimana, il sabato mattina, caricano i bambini in macchina e li scaricano la domenica sera, o per altri che ogni giorno della settimana scarozzano i figli prima a scuola, poi al tennis, in seguito a lezione di balletto, judo o chitarra, per terminare con la ginnastica.

Ci sono dei ritmi di attività e di riposo giornalieri, settimanali ed annuali che, se non vengono rispettati, presto o tardi provocano un crollo fisico e psichico, dal quale è sempre molto difficile riprendersi.

Per i genitori di chi frequenta le lezioni di ginnastica correttiva

- Prendere contatto con il docente di correttiva più volte all'anno.
- Assistere a qualche lezione per rendersi conto del tipo di lavoro che viene effettuato.
- Farsi spiegare dal docente eventuali esercizi e sorvegliare che vengano eseguiti anche a domicilio.
- Sorvegliare costantemente il portamento ed incoraggiare il ragazzo con il buon esempio e fors'anche eseguendo con lui di tanto in tanto gli esercizi prescritti.

Virgilio Conti

Problemi e funzioni della socializzazione scolastica in relazione all'origine sociale dei bambini

Pubblichiamo qui di seguito, con il consenso dell'autrice, la seconda parte della relazione tenuta dalla prof. Rita Somazzi al Corso di abilitazione di latino per la scuola media, intitolata «Problemi della socializzazione secondaria nel contesto dell'emarginazione economica, sociale e culturale: il caso brasiliano».

Nel corso della ricerca svolta fra i bambini brasiliani la sociologa tedesco-brasiliana Barbara Freitag ha voluto verificare alcune delle principali tesi di *Bernstein* e di *Piaget*, e precisamente:

a) la tesi del codice linguistico di *Bernstein*, secondo la quale *la posizione di classe determina il codice linguistico*; rispettivamente, la maniera di parlare del bambino dipende direttamente dalla sua origine sociale, fatto che si lascia supporre dal numero e dalla qualità di certe categorie lessicali e sintattiche usate;

b) in che misura anche fattori sociali, storici, eventualmente congiunturali, non sono implicati nella formazione delle strutture formali cosce del bambino? (cfr. *Piaget*).

La scuola di Ginevra ha trascurato il rapporto *società-lingua*, rispettivamente *società-struttura cosce*, forse perché i suoi collaboratori si sono interessati non tanto ai contenuti della coscienza, ma alla costruzione formale e alla dinamica degli schemi di pensiero e di giudizio e a come essi si sviluppano in ogni bambino, indipendentemente da situazioni concrete. Da ciò deriva la pretesa di universalità della storia di *Piaget*, che esclude situazioni sociali e culturali particolari.

Freitag ha voluto invece postulare un'ipotesi che tenesse conto delle contingenze storiche e sociali, alla luce di un *paragone intraculturale*, considerando ciò che lo stesso *Piaget* affermò nel 1924: «La psychologie de la pensée rencontrera toujours... deux facteurs fondamentaux dont elle a pour tâche d'expliquer la liaison: le facteur biologique et le facteur social. ... Il importe donc de ne pas perdre de vue ces deux pôles et de ne rien sacrifier»¹⁾.

Pertanto l'ipotesi di *Freitag* è la seguente: «La struttura di classi di una società data influisce sulla psicogenesi (sviluppo delle strutture logiche del pensiero) infantile in maniera differente. Bambini appartenenti allo strato sociale superiore raggiungono con maggiore probabilità e in maggiore percentuale lo stadio delle operazioni formali, rispetto a bambini appartenenti a strati sociali inferiori. Con ciò non si vuole postulare una "performance" specifica di ogni strato sociale, ma si ammette semplicemente che la struttura di classi, in un caso, favorisce in maniera particolarmente positiva i fattori dello sviluppo cognitivo, biologicamente concatenati, poiché tutte le condizioni favorevoli sono offerte, nell'altro caso invece ciò non si verifica. In breve, *la struttura di classi favorisce lo sviluppo cognitivo in un caso e lo ostacola nell'altro*»²⁾.

In base allo studio di più di 200 bambini, di cui metà all'inizio della loro formazione scolastica e metà in procinto di terminare la scuola dell'obbligo, sono stati ottenuti i seguenti risultati:

a) Per quanto concerne le tesi di *Bernstein*:

1. Non si può parlare di due maniere di parlare dicotomiche (basate su due codici e su due sistemi di regolazione del comportamento linguistico fondamentalmente diversi). Ci sono passaggi graduali da un estremo all'altro e gli estremi stessi sono scarsamente rappresentati;

2. Non c'è un'associazione inequivocabile fra classe sociale e codice linguistico. Tuttavia si è constatato che l'origine sociale influenza in maniera statisticamente significativa le prestazioni linguistiche dei bambini;

3. Parallelamente all'origine sociale ci sono altri fattori — come l'età e la frequenza scolastica — responsabili delle variazioni nella maniera di parlare dei bambini;

4. La scolarizzazione dei bambini così come la loro permanenza nella scuola durante gli 8 anni dell'obbligo, dipende in maniera decisiva dall'origine sociale. Se i genitori riescono a mandare a scuola i loro figli regolarmente durante parecchi anni, la frequenza scolastica si rivela un fattore significativo per il miglioramento delle prestazioni linguistiche, come lo è il processo di maturazione biologica (età);

5. Bambini di origine sociale differente, che hanno frequentato la scuola per più di 8 anni regolarmente, non si distinguono fra loro per le proprie prestazioni linguistiche. Ciò significa che la loro distribuzione sulla scala delle maniere di parlare è omogenea.

La frequenza scolastica non garantisce che tutti i bambini giungano a parlare in maniera elaborata, tuttavia offre a tutti i bambini la stessa possibilità di conquistare le fasi date dello sviluppo linguistico.

Le prestazioni linguistiche dei bambini dell'ottavo anno sono indipendenti dall'origine sociale;

6. Le «performances» linguistiche dei bambini studiati non corrispondono alle note scolastiche di portoghese, storia e inglese;

7. Non ci sono differenze fra le prestazioni linguistiche di maschi e femmine;

8. Il livello dell'intelligenza non verbale è collegato alle «performances» linguistiche (contrariamente a quanto affermato da *Bernstein*).

b) Per quanto riguarda la tesi di *Piaget*:

1. Esaminando i 3 modelli dello sviluppo cognitivo del bambino (quello linguistico, quello morale e quello logico) nel contesto brasiliano, le singole fasi e le loro rispettive caratteristiche sono state confermate, sia in particolare che in generale;

2. Il fattore decisivo nella determinazione delle singole fasi di sviluppo deve essere visto effettivamente (come argomentato teoricamente) nel processo di maturazione biologica, registrato secondo l'età;

3. L'origine sociale si rivela un fattore che può favorire o ostacolare lo sviluppo genetico



Regina Katz, Rio de Janeiro — Ragazzi delle «favelas», xilografia.

co del bambino. Nel primo caso il bambino raggiunge precocemente o conformemente alle previsioni, gli stadi dello sviluppo corrispondenti alla sua età; nel secondo caso affiorano dei «déalages» rispetto all'età;

4. L'influsso dell'origine sociale sullo sviluppo cognitivo dei bambini cresce con l'aumentare dell'età dei bambini. Mentre fra quelli più piccoli (6-9 anni) non si rivelano ancora dei «déalages» fra i singoli strati sociali, questi diventano sempre maggiori quanto più vecchi sono i bambini e quanto più povera è la loro origine sociale;

5. L'influsso dell'origine sociale può essere neutralizzato nella misura in cui i bambini provenienti da strati sociali differenti possono godere di una formazione scolastica regolare di 8 anni;

Giselda Klinger, San Paolo — Donna e bambino, litografia.





Carlos Prado — «Sinfonia della città», inchiostro.

6. Il raggiungimento degli stadi più alti della scala dello sviluppo logico è una funzione diretta della frequenza scolastica di 8 anni;

7. Considerando i bambini della favela³⁾ in modo esatto, può essere dimostrato che le loro misere condizioni di vita sono praticamente in grado di eliminare il fattore di maturazione biologica;

8. Non c'è un collegamento statistico significativo tra sviluppo cognitivo e sesso. Ciò significa che maschi e femmine non si differenziano nelle loro prestazioni morali e logiche;

9. Non c'è nessuna relazione tra lo stadio di sviluppo psicogenetico raggiunto e le prestazioni scolastiche raggiunte, specialmente in matematica e nelle scienze naturali;

10. La frequenza scolastica ha dunque un influsso positivo generale sulla costruzione e sull'estensione delle strutture cosce, ma non si deve attribuire ciò ai contenuti didattici trasmessi dalla scuola.

I risultati della ricerca compiuta da Freitag ci dimostrano come in un contesto sociale quale quello brasiliano non siano il «sapere» scientifico trasmesso dalla scuola, né le mete che quest'ultima propone, a sviluppare le facoltà linguistiche e cognitive dei bambini, bensì la vita in comune, lo scambio reciproco, l'alternativa alla vita familiare, la liberazione temporanea dalla casa e dal lavoro che essa permette. Lo stesso rapporto informale fra insegnanti e allievi, e altre esperienze che la scuola trasmette (assistenza medica minima, alimentazione, sport, musica ecc.), contribuiscono a questo sviluppo.

L'assenza di legami fra «sapere» scolastico e competenza cognitiva e linguistica raggiunti dai bambini, può essere dovuta anche ad

una valutazione e ad un sistema di note che non corrispondono alle capacità effettive dei bambini (le quali spesso vengono misconosciute), e che si attengono a prescrizioni delle autorità preposte alla scuola.

L'andare a scuola o meno è determinato dall'appartenenza ad una classe sociale o all'altra. Solo i bambini che non devono lavorare per mantenere se stessi o altri membri della famiglia, che sono cioè «liberi», possono frequentare la scuola. Il criterio economico della famiglia e le sue esigenze determinano la possibilità o meno di mandare i figli a scuola.

L'80%-90% delle scuole elementari di San Paulo sono statali, cioè vengono finanziate dal governo centrale o da quello comunale. Nonostante ciò tali scuole vengono ritenute dai più poveri «escuela paga» (scuola a pagamento), poiché per l'immatricolazione dei bambini viene richiesto il pagamento di una tassa «una tantum», oltre ad un contributo mensile per la Associazione Maestri-Genitori, che viene fissato più o meno arbitrariamente dall'amministrazione delle singole scuole. Questa associazione non ha solo il compito di chiarire problemi dell'insegnamento fra scuola e famiglie, ma ha anche il dovere di provvedere alla maggior parte delle spese di manutenzione delle installazioni scolastiche, per le quali lo Stato non mette mezzi a disposizione. Tutti questi oneri, oltre al materiale scolastico per i bambini (quaderni, libri, matite ecc.), così come i soldi per i mezzi di trasporto, per l'uniforme ecc., rappresentano spese che una gran parte dei genitori non può sostenere, soprattutto in modo continuo. Per questo la permanenza dei bambini nella scuola è da mettere in relazione con la loro appartenenza ad una certa classe sociale piuttosto che ad un'altra e non tanto con i criteri selettivi della scuola stessa. In tale situazione, la possibilità di frequentare i corsi è un privilegio.

Per i bambini la scuola è in una certa misura un «regno della libertà», che li tiene lontani ancora per qualche anno dal «regno della necessità». Ma per i bambini della favela esiste solo il regno della necessità: le strade delle metropoli brasiliane brulcano di bambini che lustrano le scarpe ai passanti per pochi soldi, che vendono dolciumi, fiori, biglietti della lotteria, per conto di adulti o per proprio conto, che raccolgono rifiuti, giornali vecchi e vuoti di bottiglia per venderli ai rigattieri, che lavano automobili o «aiutano» gli automobilisti a parcheggiare le loro vetture, che poi «sorvegliano»... oltre ai bambini che si prostituiscono per poter mangiare almeno una volta al giorno...⁴⁾

I risultati della ricerca svolta da Freitag sono chiari: l'origine sociale dei bambini non incide sulle loro competenze linguistiche, ma può pregiudicare il loro sviluppo psicogenetico; infatti è stato rilevato che la scuola è importante non tanto per i contenuti scientifici che essa trasmette, ma in qualità di istituzione socializzatrice globale.

Purtroppo sono proprio i bambini di bassa condizione sociale a trovarsi nell'impossibilità di frequentare regolarmente i corsi durante gli 8 anni di base, unica condizione che permette la neutralizzazione degli influssi negativi dell'origine sociale sulla formazione delle strutture cosce infantili.

Ora, spetta alle autorità politiche competenti fare in modo che i bambini di tutti gli strati sociali della popolazione abbiano le stesse possibilità di accesso e di continuazione degli studi, benché ciò non garantisca ancora l'acquisizione di una professione e l'integrazione nel mercato del lavoro formale.

Resta un solo fatto importantissimo, messo poco in risalto nella ricerca di Freitag, e cioè quello della malnutrizione e della denutrizione della maggior parte dell'infanzia brasiliana.

Sappiamo come l'alimentazione prenatale e durante la prima infanzia sia essenziale per lo sviluppo del cervello umano. «È nel secondo anno di vita che il cervello di un bambino raggiunge più della metà del volume di quello di un individuo adulto. Alla fine del quarto anno raggiunge l'80% del volume finale. Il cervello deve ottenere dimensioni definitive nei primi tempi di vita, mentre le ossa craniche non sono ancora formate del tutto e non sono strutturate totalmente. Il bambino deve possedere un cervello sviluppato, data l'enorme somma di nozioni che deve accumulare nei primi anni di vita»⁵⁾.

La denutrizione della madre indebolisce il sistema nervoso del feto e la sottoalimentazione del bambino fra il quinto e il decimo mese, riduce il numero delle cellule cerebrali, la cui crescita termina giustamente al secondo anno di vita.

Ora, come pretendere uno sviluppo cognitivo soddisfacente da bambini che hanno il 60% di neuroni in meno rispetto al normale (come nello Stato di Pernambuco)⁶⁾, in un Paese dove due terzi della popolazione hanno fame?

Per questo, prima ancora di garantire la frequenza scolastica, ci sembra opportuno garantire un'alimentazione adeguata e sufficiente, anche questo un compito che spetta ai governanti, non agli studiosi di scienze del comportamento.

Rita Somazzi

¹⁾ Piaget J., *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Delachaux e Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1963, pg. 162.

²⁾ Freitag B., *Der Aufbau kindlicher Bewusstseinsstrukturen im gesellschaftlichen Kontext. Eine Untersuchung schulpflichtiger Kinder in Brasilien*. San Paolo-Zurigo-Berlino 1982 (Habilitationsschrift), pg. 217-218.

³⁾ La *favela* è un territorio edificato con piccole baracche. La favela in questione conta circa 400 baracche, nelle quali vivono in media 10-12 persone.

⁴⁾ *ibidem*, pg. 136-137/319-321/370-375.

⁵⁾ B. Lima Sobrinho in: Chaves N., *Fome, Criança e Vida*, Recife 1982, pg. 22-23.

⁶⁾ Linhart R., *Le sucre et la faim. Enquête dans les régions sucrières du Nord-est brésilien*. Paris 1980, pg. 42.



Fornisce e costruisce qualsiasi arredamento per le scuole

Per una scuola senza frontiere

Sintesi dei lavori dell'VIII Congresso dell'A.E.D.E.

Il VII Congresso dell'A.E.D.E. (Associazione Europea degli Insegnanti), tenutosi a Lussemburgo nel 1978, si era svolto attorno al tema «Europei attraverso la scuola». In quell'occasione, i delegati si erano preoccupati dell'aspetto «dimensione europea» dei programmi di insegnamento. In una fase successiva, quindi, si imponeva uno studio riguardante la «corrispondenza dei sistemi scolastici. Così l'VIII Congresso, riunito nell'aprile del 1981 a Bad Tatzmannsdorf in Austria, ha affrontato il tema «Per una scuola senza frontiere».

Per sgombrare il campo da equivoci, occorre precisare subito che, scegliendo questo tema, i responsabili dell'A.E.D.E. hanno immediatamente sottolineato i limiti della riflessione. Non si trattava, in nessun caso, di avventurarsi in propositi di centralizzazione così contrari al federalismo, né di tentativi unificanti così poco rispettosi delle diverse realtà culturali dell'Europa. Per contro, si imponeva sia una presa di coscienza delle corrispondenze tra i diversi sistemi scolastici, sia un esame della possibilità di adattamento, che potrebbe renderli maggiormente permeabili tra loro.

«Chiamati al capezzale dell'Europa, si sarebbe tentati di constatare che essa è malata: non solamente della sua politica agricola, della crisi economica in generale, della sua assenza di peso politico e della mancanza di fiducia in se stessa, ma soprattutto della sua volontà di essere. Questa volontà di essere — nelle future generazioni — non potrà nascere che dall'educazione. Il nostro problema fondamentale è lo spirito europeo e lui solo, in fin dei conti, creerà la scuola senza frontiere». Con queste parole, Eugène Egger, Segretario della Conferenza dei Capi di Dipartimento dell'Istruzione Pubblica della Confederazione Svizzera, ha introdotto i lavori dell'VIII Congresso dell'A.E.D.E., ponendo immediatamente una serie di interrogativi: che cosa si intende per scuola senza frontiere? Perché e come una scuola senza frontiere?

Secondo E. Egger, una scuola senza frontiere deve essere una scuola aperta, accessibile, senza barriere. Queste barriere possono essere di vario genere ed essere causate da disparità strutturali, da differenze di programmi, da incompatibilità di metodi, così da rendere difficile o impossibile lo scambio di maestri e di allievi e questo mette in dubbio il reciproco riconoscimento degli studi e dei diplomi e crea, inoltre, disuguaglianza delle opportunità. C'è da dire che queste barriere esistono anche all'interno del singolo sistema scolastico, sono quindi il risultato di tutta una serie di discriminazioni. Concludendo la sua relazione, E. Egger ha sottolineato come l'educazione europea e, quindi, una scuola senza frontiere in Europa presuppone che crediamo alla comunità allargata alla quale apparteniamo, salvaguardando il suo patrimonio spirituale, culturale e morale e lottando contro gli egoismi nazionali e individuali e contro i falsi valori di prestigio. «L'Europa, come ogni stato e ogni società organizzata, ha bisogno di una politica dell'educazione, proprio per-

ché abbiamo radici comuni. Si tratta, in sostanza, della nostra sopravvivenza».

Un contributo rilevante alla costruzione di questa politica europea dell'educazione è rappresentato dallo studio comparativo dei diversi sistemi scolastici europei, per farne risaltare le convergenze e le divergenze al fine di:

- individuare i punti comuni fra i sistemi dei diversi paesi;
- far emergere le divergenze da un paese all'altro;

- formulare, infine, qualche proposta ai fini di consentire ai vari sistemi educativi di ogni paese di convergere, in qualche misura, verso una concezione comune.

I lavori di preparazione dell'VIII Congresso dell'A.E.D.E. hanno consentito di mettere a punto una descrizione dei sistemi educativi europei, con una attenzione particolare sia ai punti comuni, sia agli aspetti che rendono diversi i vari sistemi¹⁾. Durante il dibattito che si è svolto nel corso del Congresso, dopo aver preso in esame i risultati di questo lavoro di preparazione, è stato sottolineato come un lavoro di comparazione risulti, a tutt'oggi, abbastanza arduo, per tutta una serie di motivi, tra i quali i più importanti sono:

- la specificità di ogni sistema educativo nazionale, frutto della storia del paese stesso;

- la difficoltà di comparazione a livello dei concetti, dei termini e delle classificazioni, che in ogni paese sono utilizzati in modo specifico e spesso non trovano riscontro negli altri paesi;

- il veloce cambiamento sociale e istituzionale e le continue riforme o le «riforme delle riforme» anche in campo educativo, ciò che rende la comparazione tanto più difficile, proprio perché soggetta a una continua verifica.

Ai termini dei lavori, i partecipanti all'VIII Congresso dell'A.E.D.E. hanno approvato all'unanimità un testo conclusivo, contenente tutta una serie di riflessioni e di proposte per il futuro. È stato sottolineato come, dall'esame comparativo fra i diversi sistemi educativi europei, risultino molte somiglianze e questo non deve meravigliare, perché, tutto sommato, i diversi paesi europei partecipano a una stessa civiltà e sono stati segnati dalle stesse influenze. Ma anche le divergenze sono risultate importanti, soprattutto è stata verificata l'esistenza di due modelli di scuola: quello dell'Europa occidentale detto «napoleonico», nel quale la scuola è prima di tutto quella dello Stato, fondata su una regolamentazione rigida del potere centrale; e il modello detto «anglosassone», nel quale la scuola dipende dai poteri locali e dalle istituzioni private: in questo caso la scuola non fa riferimento a un potere centrale, ma svolge in ogni caso la stessa funzione di garantire la «conservazione del Sistema». In sostanza, malgrado le differenze, questi due modelli di scuola hanno entrambi lo scopo di «autoperpetuarsi» e sono, entrambi, dominati dall'ideologia del nazionalismo e da quella dell'efficienza tecnica. C'è, in questi due modelli, poco spazio per lo sviluppo delle attitudini individuali e neppure per un'autentica presa di coscienza delle nuove forme di soli-



darietà fra i popoli europei. Gli stessi insegnamenti, in Europa, sono ancora troppo condizionati dal concetto di lealtà allo Stato, dal senso nazionale della storia e della cultura e sono ridotti a strumenti al servizio di ogni paese e al suo apparato produttivo. Il documento finale del Congresso sottolinea in modo particolare anche le convergenze che esistono fra i vari sistemi educativi europei:

- esiste una base culturale comune dell'Europa e ne sono alimentate le varie culture «nazionali», anche le più antiche;

- nei confronti dei cambiamenti avvenuti nei vari paesi, come pure nei confronti delle crisi che si sono prodotte in modo più o meno simile, ci sono state reazioni analoghe e le autorità responsabili in campo scolastico hanno elaborato, e in seguito ridefinito, politiche dell'educazione praticamente analoghe e comparabili tra di loro; si tratta di politiche che in genere rispondono a aspirazioni per una più giusta democratizzazione, che tendono verso un'uguaglianza delle opportunità educative, che prevedono una più ampia apertura alla vita e al mondo circostante e, in genere, una migliore preparazione alla vita attiva.

Dai partecipanti al Congresso viene inoltre sottolineato come, in molti paesi, si stia delineando un orientamento volto ad attenuare la rigidità centralizzatrice e a dare maggiore autonomia e responsabilità ai singoli istituti scolastici e agli insegnanti e si auspica che la scuola di domani, in Europa, «possa non tanto conferire dei diritti (diritto d'accesso a studi superiori, diplomi, ecc.) sotto la pressione di una costrizione esterna, ma piuttosto fornire una formazione adeguata, risultato ad un tempo sia delle responsabilità degli insegnanti che degli allievi stessi». Questo presuppone che si avvii una riflessione e un'azione sulla formazione degli insegnanti.

A conclusione di questa breve presentazione del dibattito avvenuto nel corso dell'VIII Congresso dell'A.E.D.E. si può affermare che la corrispondenza dei diversi sistemi educativi in Europa può richiedere la risoluzione di un certo numero di condizioni istituzionali, ma senz'altro non può avere come obiettivo un'unificazione costretta a tutti i costi. In ultima analisi, una scuola senza frontiere in Europa e, quindi, una maggiore possibilità di passaggio da una scuola di un paese a un'altra in una diversa nazione dipenderà, prima di tutto, «da uomini e donne, attori, a tutti i livelli, dell'educazione e della formazione dei giovani, chiamati a vivere e a operare in una Comunità Europea più coerente».

Elena Besozzi Bennati

¹⁾ I materiali del Congresso possono essere presi in visione presso l'Ufficio Studi e Ricerche.

Infortunati scolastici

Considerazioni in merito
alla statistica 1982

L'Agenzia generale «Zurigo» ha allestito la statistica concernente gli infortuni scolastici notificati durante il periodo 1.1.1982 / 31.12.1982.

Si tratta di quattro tabelle che si riferiscono ai seguenti settori scolastici: Scuola materna, Scuola elementare, Scuola media obbligatoria, Scuole medie superiori. La statistica è completata da un riepilogo generale. Non sono considerati gli infortuni nelle Scuole professionali, coperti da un'altra polizza.

Nella suddivisione verticale della tabella sono indicate le categorie di infortunio (ad es.: fratture e lussazioni, ferite da taglio o lacero-contuse, lesioni agli occhi ecc.) e in quella orizzontale i momenti della giornata scolastica durante i quali sono accaduti gli infortuni (ad es.: lezioni in aula, durante la ginnastica, la ricreazione ecc.).

Nell'analisi dei dati sono indicati, separatamente per ordine di scuola, unicamente i totali dei casi notificati che risultano così ripartiti:

Scuola materna	270
Scuola elementare	1426
Scuola media obbligatoria	1628
Scuola media superiore	431
Totale generale	3764

Per un breve commento ho raggruppato gli infortuni in due categorie d'attività.

1. *Attività ginnico-sportive* (lezioni di ginnastica, corsi di sci, nuoto, pattinaggio, passeggiate e colonie): 1631 casi.

2. *Attività scolastiche e spostamenti* (lezioni nelle aule, all'aperto, lavoro manuale, ri-

creazione e tempo precedente l'inizio delle lezioni, tragitto casa scuola e viceversa): 2133 casi.

La spesa complessiva sopportata nel 1982 dall'Agenzia generale «Zurigo» e dalla Cassa cantonale infortuni scolastici è stata di fr. 1.196.025. — alla quale si devono aggiungere fr. 8329,10 per i danni di Responsabilità civile (materiali e corporali).

Si tratta, ovviamente, di un rilevante importo che dev'essere oggetto di meditazione non solamente per l'entità finanziaria ma soprattutto per il corrispondente danno fisico sopportato da un numero ragguardevole di allievi e studenti.

L'impegno che dobbiamo assumerci a livello scolastico e familiare, allo scopo di comprimere i danni e le spese, può essere così riassunto:

1. *Docenti di ginnastica e sport*
(per le attività menzionate)

— applicazione dei programmi tenendo conto della preparazione antecedente e della capacità degli allievi;
— metodologie appropriate;
— misure di sicurezza applicate in ogni momento;
— principi dell'igiene sportiva;
— educazione allo sport.

2. *Docenti di classe*

(per le attività menzionate)

— presenza anticipata in classe;
— interventi tempestivi durante la ricreazione;
— educazione al comportamento tra compagni;
— educazione agli spostamenti durante le visite e le attività esterne.

3. *Genitori*

— integrazione dei principi di comportamento, enunciati sopra, nell'educazione generale dei figli.



Caltha, prima elementare, lunedì 5 settembre 1983. Disegno.

Attività sportive supplementari durante l'anno scolastico 1981/82

L'Ufficio dell'educazione fisica ha promosso un'inchiesta sulle attività sportive supplementari organizzate durante l'anno scolastico 1981/82 nei diversi ordini di scuola del Cantone.

La base legale per lo svolgimento di attività sportive supplementari — a complemento delle ore settimanali obbligatorie di educazione fisica previste dai programmi scolastici — è concessa dai disposti enunciati nella Legge federale che promuove la ginnastica e lo sport, e precisamente:

«Le tre ore settimanali di educazione fisica devono essere completate con mezza giornata, giornate e campi di sport, allo scopo di approfondire l'addestramento ginnico-sportivo e di estenderlo ad altre discipline». A partire dal 1° luglio 1972 — data d'entrata in vigore della Legge — i Cantoni hanno avuto campo di ufficializzare la possibilità di organizzare, durante l'orario scolastico, attività sportive della durata di una o più giornate anche fuori dell'Istituto (giornate polisportive, escursioni, campeggi, scuole montane, campionati interscolastici e giornate promozionali). A titolo informativo segnalo che, a completazione di queste attivi-

tà sportive a carattere obbligatorio, è offerta la possibilità di svolgerne altre facoltative organizzate nell'ambito dello Sport scolastico e del movimento Gioventù e Sport.

L'inchiesta menzionata ha fornito dati e cifre interessanti, direi anche sorprendenti, che meritano d'essere menzionati nei valori più significativi.

Settori scolastici:

primario, medio, medio superiore + professionale e dell'educazione speciale.

Dati:

indicazione dei totali

Corsi notificati:

356, di cui 308 nel Cantone e 48 fuori Cantone.

Giornate di attività: 2.230

Partecipanti:

allievi: 32.104

docenti: 1.954

altro personale: 1.005

Totale dei costi: fr. 2.522.408. —

costituiti da sussidi comunali e cantonali, fondi privati, quote allievi partecipanti.

Spese di rilievo a beneficio dell'economia

Vitto e alloggio fr. 1.018.745. —

Impianti di risalita

(corsi sci) fr. 299.257. —

Viaggi fr. 297.448. —

Stipendi extra-scolastici fr. 462.731. —

Questa «nuova frontiera» non si limita unicamente agli aspetti tecnici e sportivi ma favorisce la diffusione di altre forme culturali in quanto, nella programmazione delle attività, si concede spazio all'interdisciplinarietà (ambiente, storia, geografia, scienze) e alla socializzazione.

L'Ufficio dell'educazione fisica scolastica è preposto alla supervisione di questa interessante esperienza scolastica, ben coadiuvato dalle Istanze responsabili dei settori menzionati e dal Dipartimento della pubblica educazione.

L'azione, in costante progressione (nell'anno scolastico 1982/83 i corsi notificati sono stati 550) e che in futuro potrà essere ulteriormente perfezionata, offre la possibilità ai giovani di ogni ceto sociale di avvicinarsi a valori educativi particolarmente importanti i quali, sommati a quelli basilari di competenza della famiglia, contribuiranno in modo determinante alla formazione dell'uomo di domani.

Marco Bagutti