

SCUOLA STICINESE

A proposito di... violenza
Riflessioni riguardanti le cariche aggressive dell'uomo e i possibili contributi della famiglia e della scuola per contrastare questa violenza.

Nuove tecnologie dell'informazione nelle scuole di
Dieter Schürch

Interessanti risultati del convegno internazionale dedicato alla formazione dei docenti nel settore dell'introduzione pedagogica alle nuove tecnologie organizzato dal ministero portoghese dell'educazione e il centro per la ricerca e l'innovazione dell'insegnamento dell'OCSE.

L'informatica nelle scuole elementari di
Francesco Vanetta

Sintesi dell'indagine esperita dall'Ufficio insegnamento primario in collaborazione con l'Ufficio studi e ricerche per evidenziare il grado di sensibilizzazione dei docenti rispetto all'informatica.

Quale sedia per i nostri allievi?
di Virgilio Conti
Esito di un'indagine eseguita

dal servizio cantonale della ginnastica correttiva in merito alle caratteristiche della sedia ottimale per gli allievi delle scuole elementari e delle scuole medie.

Edizioni svizzere per la gioventù (ESG)

Alcuni dati riguardanti le pubblicazioni apparse nelle Edizioni svizzere per la gioventù che dal 1931 perseguono lo scopo di invogliare e incoraggiare i bambini e gli adolescenti alla lettura.

Segnalazioni

Ivo Monighetti: «*Test di valutazione del linguaggio ricettivo*», Michele MAI-NARDI

Prezioso strumento d'indagine per docenti delle scuole speciali, materne ed elementari.

«*L'inserimento scolastico del bambino e del ragazzo sordo*», Alessandra DEGLI ESPOSTI e Silvia SALVINI
Ricerca basata sull'esperienza ticinese.

«*Dimensione matematica IV*», a cura di Gianfranco ARRIGO, Claudio BERETTA, Aldo FRAPOLLI, Carlo GHIEMMETTI

Nuova serie di manuali per l'apprendimento della matematica nella scuola media. Dimensione matematica IV è il secondo della serie di quattro volumi (uno per classe) dedicati alla matematica e si aggiunge a Dimensione matematica III pubblicato lo scorso anno. Questo nuovo volume, per le quarte medie, comprende una parte teorica e una parte di esercitazioni diversificate adatte alle numerose e diverse esigenze dei singoli allievi.

«*Il Diario*»

Evoluzione del Diario scolastico: funzioni e usi.

Pier Giorgio Gerosa: «*Così era il Ticino*», Mario AGLIATI, Giuseppe MONDADA, Fernando ZAPPA
139 cartoline di inizio secolo e 139 piccoli saggi illustrano il Ticino nel passaggio dalla civiltà rurale a quella urbana e industriale.

«*I maghi del Nord*», Amleto PEDROLI
La Svizzera italiana attraverso i testi di alcuni scrittori tedeschi.

Comunicati, informazioni e cronaca



G. Rissone

A proposito di... violenza

I lupi, si sa, sono animali feroci: proprio per questo hanno un controllo istintivo della loro aggressività. Quando due lupi si azzannano per contendersi il comando del branco lottano fin quando uno dei due contendenti accetta la sconfitta e porge la gola nuda al nemico. Questo gesto rituale di resa blocca l'istinto aggressivo.

I colombi, proprio perché pacifici, non hanno un controllo istintuale dell'aggressività: in caso di combattimento la lotta prosegue fino alla morte di un contendente.

Fin troppo facile il paragone con l'uomo, aggressivo come un lupo e senza controlli come una colomba. Il controllo dell'aggressione, della violenza è una faticosa conquista del processo educativo. I vari momenti significativi dello sviluppo, dallo svezzamento all'apprendimento scolastico, sono delicati equilibri tra aggressione e solidarietà, tra violenza e collaborazione.

Quell'esserino tutto sorrisi, oggetto di tenerezza e protezione può trasformarsi in un persecutore implacabile, sabotatore del sonno notturno e della pace domestica fino a diventare oggetto di rabbia e di violenza.

I grandi miti dell'antichità ce lo ricordano ad ogni passo: fratelli che si scannano per la progenitura, padri che sacrificano i figli, figli che ammazzano i padri. Non si può sognare di chiudere la porta del salotto buono, con la moquette, lo stereo e la luce soffusa per sperare che queste passioni restino fuori, lontane. Se qualcuno avesse dubbi basta leggere il recente rapporto sull'infanzia maltrattata in Svizzera. Proprio perché la famiglia è quel luogo privilegiato in cui crescono le relazioni e maturano le emozioni può diventare il luogo dell'isolamento e della distruzione.

Altrettanto ingenuo sarebbe immaginare di poter chiudere la porta dell'aula di classe per creare uno spazio pulito senza le tensioni che sempre accompagnano la crescita dell'uomo.

Certo la scuola è troppo «recente» per aver prodotto miti potenti come quello di Caino e di Abele, di Satur-

no che mangia i figli, di Edipo che ammazza il padre, ma proprio perché continua in qualche modo lo spazio educativo protetto, costitutivo della famiglia, la scuola non può essere analizzata senza la componente dell'aggressività tra i membri: concorrenza tra compagni, creazione di capri espiatori, definizione di gerarchie, conflitti generazionali, rapporti di potere.

Questo non per dire che allora bisogna rassegnarsi al neonato maltrattato dalla madre immatura, all'allievo umiliato da qualche docente, al bambino terrorizzato dalla banda dei grandi.

Si tratta invece di guardare in faccia a queste eventualità e di predisporre quelle difese di cui l'uomo, a differenza del lupo, non dispone e deve costruire sul piano culturale. La soluzione negoziata dei conflitti, la solidarietà, la ricerca del compromesso,

la capacità di aspettare senza voler tutto e subito, la capacità di sentire la sofferenza che certi nostri atti provocano agli altri non sono dati di partenza del processo educativo, ma risultati da perseguire in modo sistematico, come la pulizia dei denti, lo studio delle caselline e i verbi irregolari tedeschi.

Bisogna però essere convinti di una cosa: l'uomo ha bisogno di un controllo culturale della propria aggressività.

Da sempre questo è avvenuto con l'interiorizzazione di norme trasmesse attraverso rituali vissuti in contesti concreti, con un minimo di spiegazione verbale e una forte relazione personale.

Definire e far rispettare una regola, fosse solo quella di non dire parolacce, non è un superficiale problema di forma, ma mezzo per interiorizzare modelli conviviali di comunicazione.

Aiutare il più debole a trovare il suo spazio senza umilianti prese in giro, non è solo buon cuore, ma un aiuto a costruire una difesa culturale contro i propri istinti violenti.

(continua a pagina 24)



Nuove tecnologie dell'informazione nelle scuole

Il ministero portoghese dell'educazione e il centro per la ricerca e l'innovazione dell'insegnamento dell'Organizzazione della cooperazione e dello sviluppo economico (OCSE) hanno organizzato nel maggio 1991 a Villamoura, Algarve, Portogallo, una Conferenza internazionale sulla formazione dell'insegnante in rapporto all'introduzione delle nuove tecnologie nelle scuole di ogni ordine e grado. Riassumo i principali dati emersi e le raccomandazioni scaturite al termine di questo importante convegno.

L'insegnamento in rapporto alle nuove tecnologie

I precedenti lavori dell'OCSE intrapresi dai paesi membri hanno permesso di giungere ad una conclusione comune: non sarà possibile potenziare l'insegnamento e l'apprendimento fintanto che gli insegnanti non saranno formati e aggiornati all'uso delle nuove tecnologie.

Tre sono le competenze che ogni insegnante dovrebbe acquisire:

- conoscere gli strumenti: saper far funzionare un computer e saper introdurre ed estrapolare informazioni;
- conoscere i programmi: saper utilizzare diversi programmi (ad esempio il trattamento di testi, la banca dati ecc.);
- saper introdurre in modo adeguato l'ordinatore in classe. Tale competenza pedagogica si traduce in attività che vedono l'insegnante capace di sviluppare nuove attività di apprendimento, verificare il progresso degli allievi e introdurre in modo individualizzato strategie di correzione dell'errore.

La percentuale di docenti che nell'ambito dell'OCSE frequentano corsi permane poco elevata.

L'esperienza evidenziata da molti paesi sembra indicare un parziale fallimento per quanto attiene all'acquisizione delle citate competenze da parte degli insegnanti. E' ciò nonostante che i dati forniti dalle ricerche indicano come attraverso l'uso dell'ordinatore sia possibile elevare il livello e la qualità dell'apprendimento

dell'allievo, e ciò soprattutto nella capacità di risolvere problemi, nell'esplorazione e nella ricerca di informazioni, nell'elaborazione di testi ecc...

Le prime indicazioni

Il fenomeno della scarsa inclinazione degli insegnanti a frequentare corsi di formazione e di aggiornamento per acquisire le fondamenta del linguaggio informatico può essere, in parte, spiegato da specifiche carenze di tali corsi.

In particolare si è oggi convinti che *una formazione nel settore possa essere concepita solo in rapporto al contesto reale della classe in cui il docente opera.*

In altre parole, è nell'ambito dell'attività dell'insegnante e nel tessuto delle sue esigenze di accompagnamento didattico che si intravede la possibilità di percorrere nuove vie.

Vari paesi della Comunità delegano alle università, alle scuole di grado superiore o postliceale il compito di dare forma a tale auspicio. Una serie di iniziative hanno preso avvio verso la metà degli anni 80 e i primi risultati sono a disposizione degli enti nazionali. Il progetto portoghese MINERVA, 1986-1990, è un esempio che è riuscito a creare, a diversi livelli, una rete di relazioni tra gruppi formati di insegnanti di scuola e di specialisti di rango accademico.

Gli obiettivi e i risultati della Conferenza di Villamoura

La Conferenza di Villamoura perseguiva due obiettivi principali:

- a. Analizzare le tendenze osservabili nella formazione dei docenti nel settore dell'introduzione pedagogica delle nuove tecnologie.
- b. Discutere gli aspetti centrali dell'esperienza portoghese derivandone alcune raccomandazioni sulle possibili forme di collaborazione tra scuole di grado superiore (università) e scuole di ogni altro ordine e grado.

La formazione dell'insegnante

Le esperienze norvegesi hanno suscitato un vasto interesse indicando alcuni orientamenti di rilievo che possono essere così riassunti:

- il docente deve poter acquisire la capacità di sviluppare brevi programmi;
- l'offerta di programmi deve essere molto più specifica e rispondere a precise esigenze;
- la simulazione di situazioni deve occupare una posizione centrale: avvenire della società, dell'economia, dell'ecologia...;
- il docente deve poter usufruire di un accompagnamento sul terreno della sua attività di insegnamento;
- i programmi devono contemplare modelli trasferibili a diverse situazioni;
- la formazione dell'insegnante deve essere integrata nel processo di scambio di piccole esperienze tra insegnanti.

Le esperienze francesi hanno messo in risalto l'importanza di conoscere e di valorizzare il modo di apprendere dell'adulto, in particolare dell'insegnante che si confronta con l'apprendimento dell'informatica. In particolare, Monique Grandbastien, dell'Università di Nancy, ha lanciato nella Conferenza alcune considerazioni che hanno animato, a diverse riprese, la discussione. Per l'esperta di Nancy si assiste, nella maggior parte dei paesi, ad una massiccia presenza di computer nella scuola che non vengono utilizzati. La maggioranza dei docenti assiste all'avvento delle nuove tecnologie in modo del tutto passivo. Per Grandbastien occorre riprendere alla radice la questione educativa partendo dal semplice presupposto che l'introduzione dell'informatica, se considerata a sé stante, non rivoluziona il sistema educativo. Da quanto precede dovrebbe nascere l'esigenza di considerare i seguenti aspetti fondamentali:

1. *Occorre pensare in chiave globale* (e non in forme parcellizzate come finora) il significato sociale dell'informatica e derivarne gli obiettivi educativi.
2. *La conoscenza è creata dagli attori.* In altre parole è il docente che deve poter occupare la posizione di «produttore» di informazioni che vengono successivamente trasmesse alle varie istanze. La meto-

dologia auspicata per raggiungere tale risultato è la ricerca-azione.

3. *La didattica disciplinare può essere solo interattiva* e nel settore delle nuove tecnologie l'interattività è sovente assente.
4. Le strutture formative trovano il più ampio grado di riuscita quando si concepiscono *rapporti fondati su base paritaria*.
5. *Il modello del funzionamento e della struttura mentale di chi acquisisce l'informazione deve essere posto al centro della conoscenza di chi insegna e di chi apprende*.

Le forme istituzionali

Ogni paese partecipante ha voluto presentare il proprio modello prendendo quale riferimento comune il modello portoghese PETRA, per tale ragione ci sembra opportuno richiamare i principi che sono alla base dei modelli più diffusi.

Si parte dal presupposto che l'istituzione scolastica (sede di scuola) debba poter usufruire di un grado di autonomia assai ampio.

L'intervento della scuola superiore è fruttuoso e concepibile se esiste un progetto della sede. Alle due citate condizioni si aggiungono le seguenti necessità:

- integrare l'intervento nella struttura educativa della sede scolastica;
- ammettere un'ampia gamma di possibili accessi alla formazione;
- concepire il volontariato;
- inserire ogni centro scolastico in un reticolo di conoscenze e di esperienze;
- simulare situazioni che gli insegnanti vivono con gli allievi;
- rendere partecipi gli allievi dei problemi che l'insegnante incontra;
- valorizzare l'esistenza di gruppi di lavoro tra insegnanti.

Per Lewis dell'Università di Lancaster il modello ha una possibilità di successo se sa realmente integrare la pratica alla teoria. Nel sistema (qualunque esso sia) deve essere concepita una modalità d'informazione basata su scambi reciproci. Diverse sono le figure che possono assumere un ruolo in tale contesto.

Lewis cita al riguardo il «Tutor» che facilita l'accesso all'informazione, il «resource manager» che gestisce l'insieme delle informazioni, il «Conseiller» che riunisce e coordina le caratteristiche dei due ruoli precedenti.

Considerazioni conclusive

La Conferenza di Villamoura ha segnato la fine dell'introduzione «selvaggia» dell'informatica nelle scuole. Essa ha creato le premesse per l'avvio di un ripensamento che dovrebbe rivelarsi produttivo nella misura in cui al centro dell'attenzione si collocherà la formazione di chi è chiamato a formare. Non è possibile, così le conclusioni della Conferenza, introdurre nuovi sistemi senza porre al centro l'insegnamento e la classe scolastica nella quale il docente opera. E' probabile che in un prossimo futuro nasceranno nuovi programmi, nuove produzioni «più limitate ed ibride» rispetto agli attuali prodotti in commercio. In definitiva ci sembra di poter affermare che si assisterà, probabilmente, al ricupero di quei significati che l'attuale strategia non ha saputo conquistare.

Referenze bibliografiche

- Teacher training and the role of Universities: trends and projects in Norway, OECD, May 1991
- Innovations technologiques dans l'enseignement primaire, Delmelle, Morriat, Mai 1991
- Research and the personal development of teachers: the role of universities, May 1991, OECD
- Minerva: experiences and prospects, OECD, May 1991
- Lewis, R and Tayy, E.D. (1988) Informatics and Education - an anthology of papers selected from IFIP TC3 Publications. Amsterdam
- Unesco (1989) Education and informatics Proceedings of an International Congress. Paris.
- Les nouvelles technologies de l'information: recherche et formation des enseignants pour le système éducatif des années 2000. Monique Grandbastien, UNI de Nancy I
- Analyse des projets de coopération entre les universités et les écoles dans les pays de l'OCDE: tendances et problèmes (CERI/NTI(91)07)

Dieter Schürch

L'informatica nelle scuole elementari

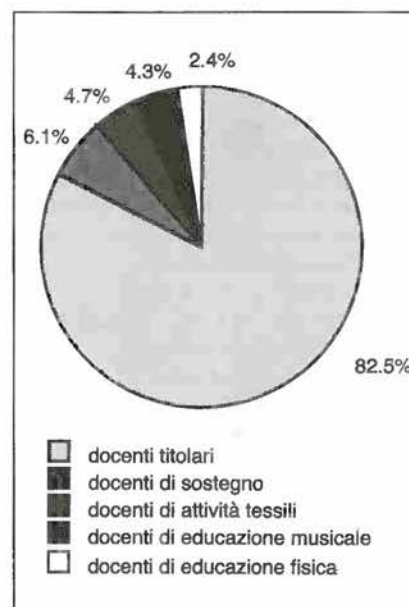
1. Premessa

Le nuove tecnologie informatiche costituiscono un linguaggio sempre più diffuso, significativo, ma per certi versi problematico della nostra società. La scuola non può naturalmente restare insensibile alla progressiva informatizzazione delle attività umane; come istituzione formativa e luogo privilegiato di trasmissione del sapere deve preoccuparsi di impostare una corretta e proficua comunicazione con la realtà esterna. In quest'ottica si stanno esplorando, nei diversi settori scolastici, quali sono le possibilità più interessanti per integrare le nuove tecnologie informatiche nell'insegnamento.

Nel mese di maggio del 1991, l'Ufficio insegnamento primario, in collaborazione con l'Ufficio studi e ricerche, ha voluto condurre un sondaggio tra i docenti di scuola elementare per rilevare il grado di sensibilizzazione nei confronti dell'informatica. L'obiettivo era quello di disporre di un quadro attendibile della situazione attuale per poter orientare le scelte e gli sviluppi futuri nell'ambito scolastico.

Il questionario è stato inviato, per il tramite degli ispettori scolastici, a

Grafico 1
Questionari rientrati e funzione del docente



tutti i docenti titolari e speciali. Su un totale di 1053 docenti (Censimento docenti anno scolastico 1990/91) 654 hanno risposto al questionario: un tasso di risposta (62.1%) che, considerato il tipo d'indagine, è più che soddisfacente. In particolare, sono state raccolte informazioni relative alla formazione in campo informatico, alla dotazione di apparecchi (a livello personale e di sede scolastica), alle possibili utilizzazioni pedagogiche dell'ordinatore e alle prospettive riguardanti l'utilizzazione delle nuove tecnologie informatiche nella scuola elementare.

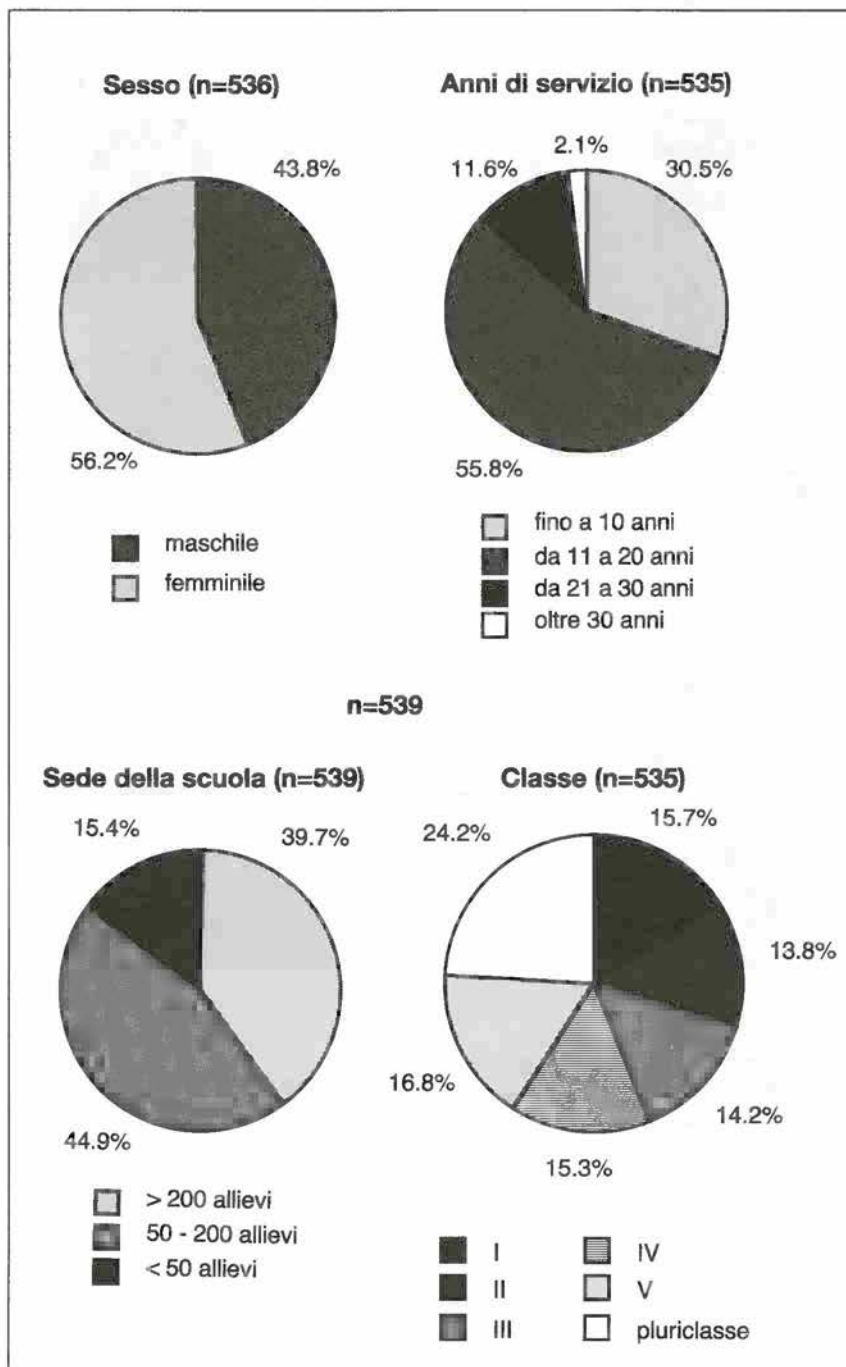
Il grafico 1 presenta la ripartizione dei questionari rientrati in base alla funzione del docente. L'82.5% delle risposte (539 questionari) perviene dai docenti titolari, mentre il 17.5% (115 questionari) è stato completato dai docenti speciali. Naturalmente tutte le risposte rivestono un grosso interesse; in questa prima analisi si è però privilegiata l'analisi dei dati riguardanti i docenti titolari in quanto, oltre a costituire la maggioranza del campione, godono di condizioni generalmente più favorevoli rispetto ai colleghi delle materie speciali, per utilizzare l'ordinatore in classe. In ogni caso, ci ripromettiamo di presentare in un secondo momento i risultati di questo sondaggio, prestando un'attenzione particolare ai docenti speciali. Per concludere questa breve premessa vorremmo richiamare l'attenzione del lettore sul fatto che non sempre i docenti hanno risposto a tutte le domande e che quindi, per alcune variabili, il totale potrà variare di volta in volta anche in modo sensibile.

2. Dati personali e scolastici

Prima di presentare e commentare brevemente i dati raccolti è sembrato opportuno conoscere la struttura del campione di docenti titolari secondo alcune variabili demografiche e scolastiche (cfr. grafico 2).

Rispetto alla popolazione totale dei docenti di scuola elementare gli uomini sono leggermente sovrarappresentati rispetto alle donne (+4.3%) mentre se si considerano gli anni di servizio, il gruppo più consistente comprende insegnanti attivi nel settore primario da 11 a 20 anni (55.8%). Interessante rilevare la discreta presenza di docenti che insegnano nelle pluriclassi (24.2%).

Grafico 2



3. Formazione in informatica

La domanda intendeva rilevare il grado di formazione dei docenti. Diversi studi condotti in questi ultimi anni nell'ambito dell'integrazione dell'informatica nell'insegnamento hanno ribadito che per svolgere qualsiasi attività in classe con l'ordinatore si presuppone, da parte del docente, una buona conoscenza del mezzo informatico.

Circa il 40% degli insegnanti (cfr. grafico 3) indica di aver intrapreso una formazione. Si tratta di un numero sicuramente importante che per certi versi supera abbondantemente le previsioni. Pur considerando l'eterogeneità di queste formazioni si può tranquillamente affermare che nella scuola elementare, già attualmente, opera un vasto gruppo di docenti che ha acquisito una prima formazione tecnico-pratica.

Grafico 3
Tipo di formazione



Grafico 5
Possesso di un ordinatore

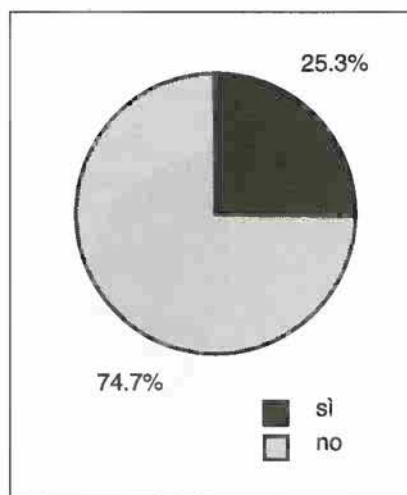


Grafico 4
Tipo di corsi frequentati

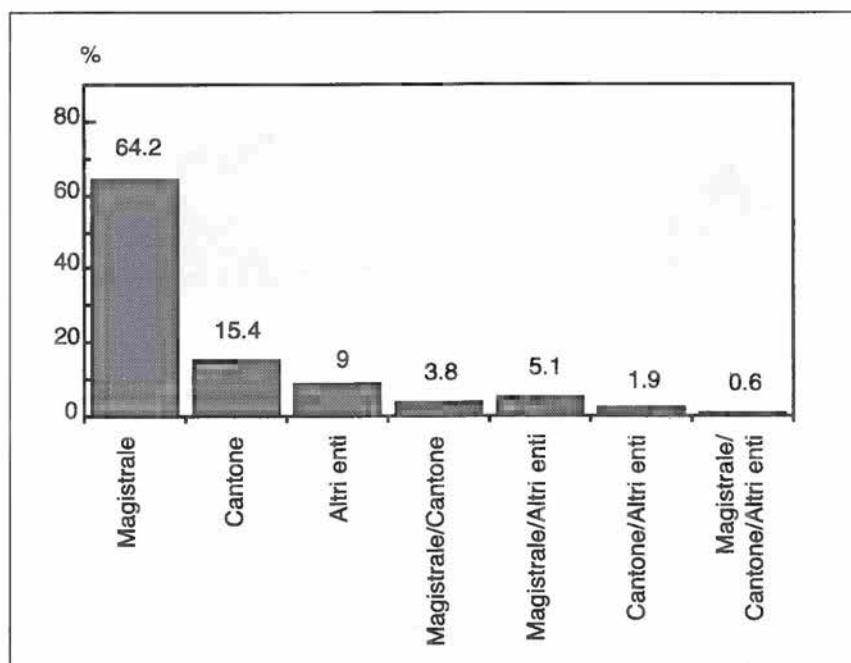


Tabella A
Grado di competenza nei vari programmi

Programma(i)	n	minimo	discreto	buono	eccellente
Videoscrittura	185	34.5	31.4	33.0	1.1
Disegno e grafica	163	48.4	30.1	20.9	0.6
Impaginazione	156	59.6	26.3	12.8	1.3
Gestione dati	134	53.8	29.1	16.4	0.7
Calcolo, statistica e contabilità	115	71.3	16.5	11.3	0.9
Polivalenti	84	69.0	15.5	15.5	0.0

Importante e significativo risulta essere il numero di docenti che si è formato in prevalenza come autodidatta. Il docente, per formarsi (cfr. grafico 4), partecipa ai corsi organizzati dalla Scuola Magistrale o dal Cantone, raramente si iscrive a corsi proposti da organizzazioni o istituti privati. In questa fase, l'offerta formativa della Scuola Magistrale sembra quindi soddisfare le esigenze dei docenti che intendono avvicinarsi all'informatica per utilizzarla nell'ambito dell'insegnamento. Ai docenti è stato chiesto di esprimere un giudizio relativo al grado di competenza acquisito nell'applicazione dei vari programmi.

Le percentuali indicate nella tabella A delineano dei profili; i programmi meglio conosciuti sono quelli preposti alla videoscrittura, seguiti dagli applicativi negli ambiti del disegno e della grafica. In un secondo gruppo si trovano i programmi utilizzati per l'impaginazione e la gestione dei dati. In questo caso il grado di competenza è inferiore rispetto ai soft menzionati in precedenza. I livelli minimi di padronanza vengono raggiunti soprattutto negli applicativi di calcolo, statistica e contabilità, nonché nell'uso di programmi polivalenti.

I dati confermano che già attualmente numerosi docenti hanno superato la fase di familiarizzazione con il mezzo informatico e dispongono di una solida formazione tecnica: un potenziale interessante nell'ottica di sfruttare nell'insegnamento la valenza formativa delle nuove tecnologie informatiche.

Interessante rilevare anche in questo caso come, in genere, si osservi una maggior propensione degli uomini rispetto alle donne alla formazione in informatica. Se tra gli uomini che hanno risposto, la metà afferma di avere acquisito una formazione, tra le donne solo 1/3 si è avvicinato all'informatica.

4. Dotazione di apparecchiature

Un ulteriore indicatore, sicuramente interessante per conoscere il grado di diffusione dell'ordinatore tra i docenti, è rappresentato dalla dotazione di apparecchiature a livello personale come pure a livello di sede.

Le esperienze condotte nel campo della formazione degli insegnanti hanno mostrato l'importanza di poter applicare e verificare in modo costante quanto appreso durante i corsi. La possibilità di accedere diretta-

mente o di possedere un ordinatore costituisce una condizione indispensabile per acquisire una competenza tecnico-manipolatoria.

4.1 A livello personale

Dei 506 docenti che hanno risposto (cfr. grafico 5), 128 possiedono un ordinatore. Praticamente 1/4 degli insegnanti ha un ordinatore personale. Una cifra ragguardevole, che conferma la sensibilizzazione e l'interesse evidenziato in precedenza. Nell'interpretare questi dati si deve però considerare la progressiva diffusione degli ordinatori nel contesto familiare e sociale. La sua utilizzazione non è necessariamente vincolata all'attività professionale, ma si presta, data la sua versatilità ed efficacia, ad interessanti applicazioni nella vita privata di ogni cittadino.

Nella vasta gamma di ordinatori disponibili sul mercato, i docenti privilegiano chiaramente il tipo Macintosh (cfr. grafico 6). La scelta è sicuramente dettata dal fatto che il sistema Macintosh mette a disposizione dell'utente le condizioni di lavoro relativamente semplici che ne facilitano l'utilizzazione. D'altronde, anche le classi impegnate nella sperimentazione informatica della scuola elementare sono state equipaggiate con ordinatori di questo tipo.

4.2 A livello di sede

Il 28.1% degli insegnanti segnala l'esistenza di apparecchiature informatiche nella propria sede. In genere, la sede dispone di un solo ordinatore, di una stampante e nella quasi totalità dei casi sia l'ordinatore che la stampante sono di tipo Macintosh. Solo in alcuni grossi centri scolastici si ritrovano due o più ordinatori. La presenza di un ordinatore non implica però che questi possano essere utilizzati liberamente dai docenti. In effetti un terzo degli insegnanti indica di non avere accesso all'ordinatore installato nella sede (cfr. grafico 7).

5. Impiego dell'elaboratore da parte dei docenti

Nell'ambito di questo sondaggio, alla domanda «Utilizza l'ordinatore per scopi didattici?» hanno risposto solo 315 docenti. Il 37.8% afferma che già oggi utilizza l'ordinatore in ambito pedagogico. La modalità di impiego maggiormente diffusa è la preparazione di documenti didattici, seguita dalla rilevazione e gestione

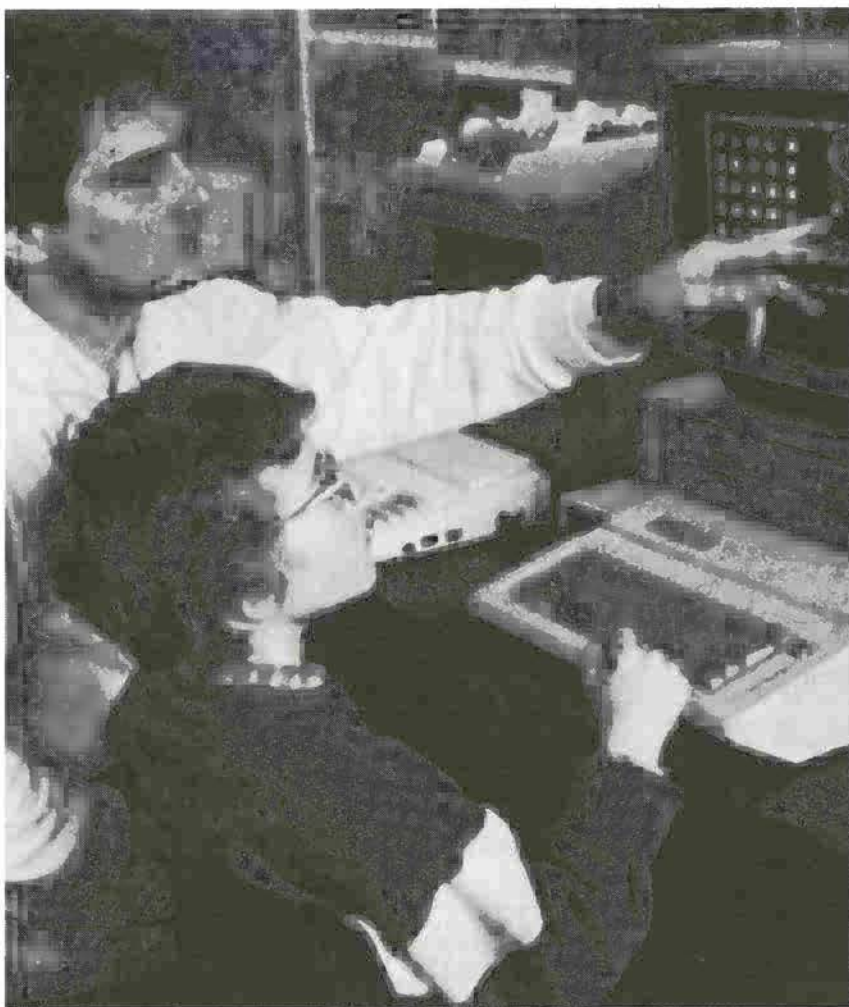


Grafico 4
Tipo di ordinatore posseduto (n=110)

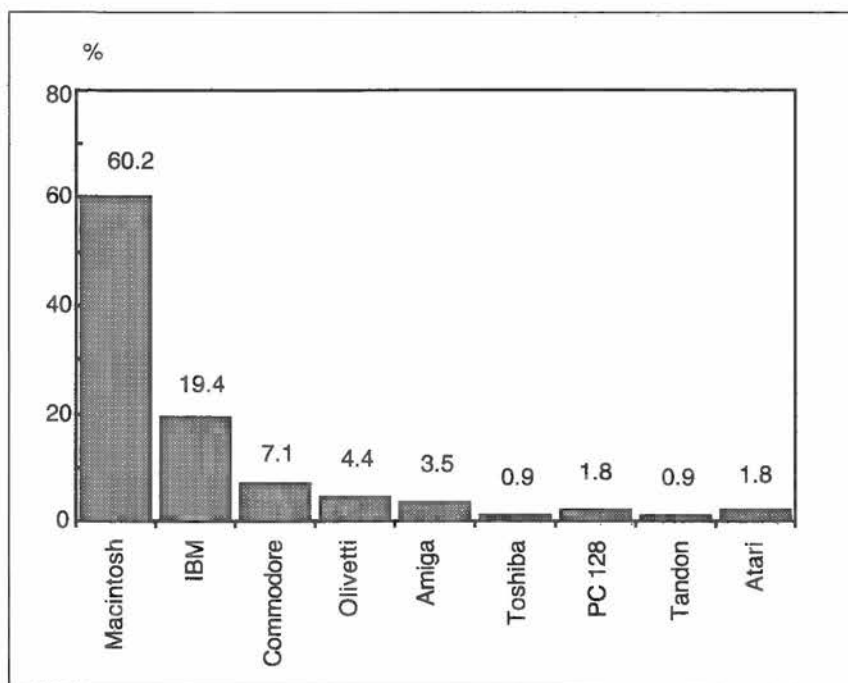


Grafico 7
Apparecchi informatici
(parzialmente) a disposizione
degli insegnanti (n=134)

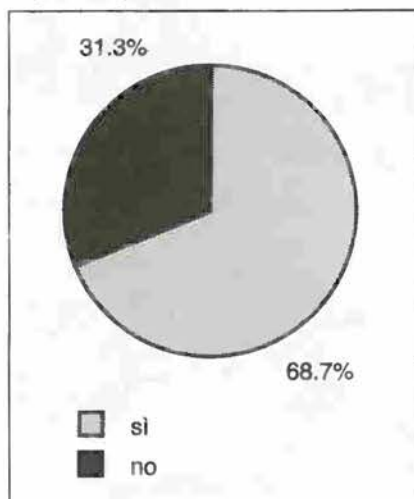


Grafico 8

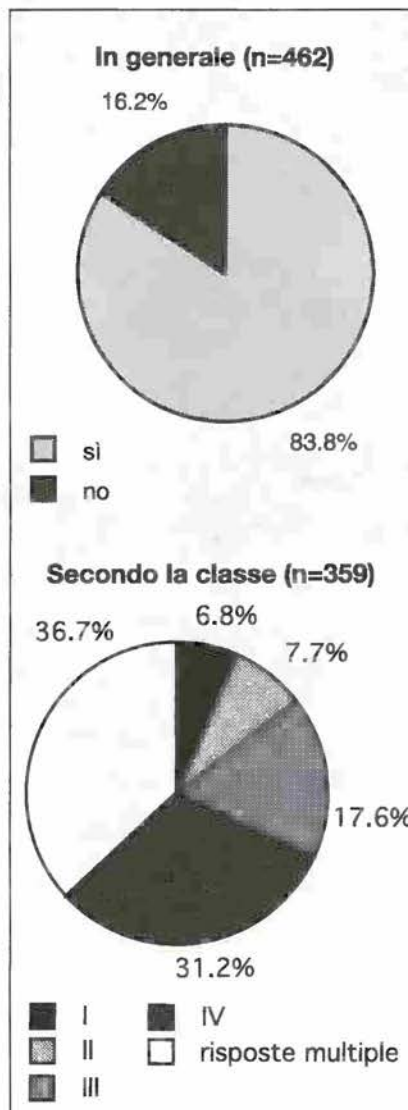
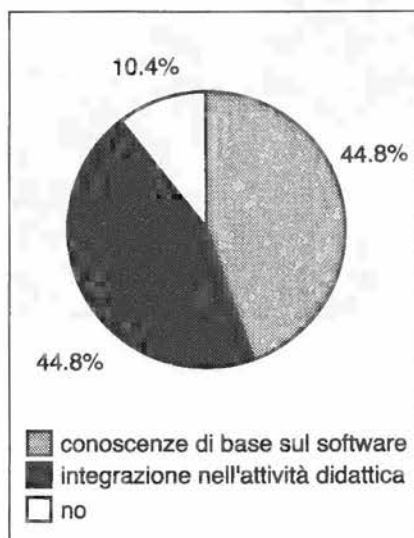


Grafico 9



dei dati inerenti agli allievi e, in modo più contenuto, dalla preparazione di materiali didattici informatici.

L'analisi dei dati ha permesso di rilevare che sono particolarmente i docenti di sesso maschile e attivi nell'insegnamento da 11-20 anni che hanno introdotto nella loro classe l'uso dell'ordinatore per scopi didattici.

6. Prospettive d'impiego dell'ordinatore nella scuola elementare

I docenti intervistati (cfr. grafico 8) ritengono che vi siano prospettive interessanti per l'impiego dell'ordinatore nella scuola elementare. Questo

giudizio assume una forte consistenza soprattutto in IV e V elementare.

L'atteggiamento estremamente positivo degli insegnanti subisce un ridimensionamento quando si chiede loro un'opinione sull'opportunità di introdurre l'ordinatore nella propria classe. In effetti la percentuale dei docenti favorevoli a tale innovazione scende al 58.4%. Questo comportamento può essere almeno in parte ricollegato al fatto che le esperienze condotte finora nell'ambito dell'integrazione dell'informatica nella scuola elementare, pur avendo evidenziato promettenti prospettive, hanno sollevato numerosi interrogativi in merito alle effettive ricadute sul piano dell'apprendimento.

7. Interessamento ad una formazione personale in ambito informatico

I docenti, indipendentemente dalla possibilità di utilizzare l'ordinatore in classe, ribadiscono l'interesse e la disponibilità a seguire corsi di formazione in informatica (cfr. grafico 9). Un'indicazione che conferma la volontà di avvicinarsi e appropriarsi di uno strumento che sembra ormai caratterizzare la realtà culturale, sociale ed economica del nostro tempo. Solo il 10% sembra restio ad intraprendere una formazione mentre gli altri avvertono la necessità di approfondire la loro formazione sia sulla conoscenza di base del software sia sugli aspetti pedagogico-didattici che favoriscono l'integrazione dell'ordinatore nell'insegnamento.

8. Conclusioni

Il quadro che emerge da questo sondaggio è quello di un corpo insegnante sensibile e disponibile a iniziare o a approfondire una formazione nel campo dell'informatica. Questo interesse è ricollegabile sia a motivi di carattere personale che professionale. Dalle risposte scaturisce un atteggiamento moderatamente positivo verso le possibili applicazioni dell'informatica nell'insegnamento; si riconoscono le potenzialità e la valenza formativa dell'ordinatore, ma almeno per ora, si evidenziano alcune perplessità per quanto riguarda la sua introduzione nell'attività didattica in classe.

Se da un lato si attendono con curiosità e interesse gli esiti delle sperimentazioni in atto, dall'altro occorrerà soddisfare questa esigenza di formazione, potenziando e diversificando l'offerta di corsi. In particolare, considerata la diffusione degli apparecchi a livello personale e di sede e l'elevato grado di competenza raggiunto da un buon numero di docenti nell'utilizzazione dei programmi, si dovrà prestare maggiore attenzione alla formazione in campo pedagogico-didattico. In effetti, l'introduzione dell'informatica nella classe comporta una parziale ridefinizione della metodologia d'insegnamento e dei rapporti relazionali allievo-docente. L'integrazione dell'ordinatore in classe si profila come un'innovazione promettente, in grado di apportare sensibili contributi all'insegnante nell'elaborazione dei progetti didattici.

Francesco Vanetta

Quale sedia per i nostri allievi?

Il concetto di sedia e le sue aberrazioni

All'inizio del secolo e ancora fino attorno agli anni quaranta, le sedie si può dire che fossero tutte uguali: quattro gambe diritte, le due posteriori più lunghe, unite da traverse a far da schienale; il sedile di assicelle e relativamente piccolo, piatto, disposto perpendicolarmente allo schienale e parallelo al pavimento. Insomma sedie autentiche, come quelle che istintivamente si disegnano da piccoli e sulle quali si poteva stare seduti a lungo, senza stancarsi troppo.

Anche le poltrone e i divani non erano che sedie imbottite sulle quali ci si poteva sedere e soprattutto dalle quali ci si poteva alzare senza alcuna difficoltà.

In seguito, complici le possibilità offerte dai nuovi materiali che l'industria metteva a disposizione e la sempre maggiore prevalenza del concetto estetico su quello della funzionalità, abbiamo assistito al pullulare di una miriade di forme e modelli che ci hanno portati a dimenticare la vera funzione della sedia.

Tanto per citare gli esempi più appariscenti, basti pensare alle varie sedie a conchiglia, a monoscocca, alle sedie da starci in ginocchio, alla sedia-pallone, o alle poltrone a voliera, gonfiabili, ad acqua, che hanno addirittura dato lo spunto per numeri comici come quelli dell'impiegato Fantozzi alle prese con la poltrona-saccone.

Senza rendercene conto, complici i vari designers, la pubblicità, il consumismo, siamo stati declassati da soggetto a oggetto. Siamo diventati pedine senza voce e senza diritti nel gioco degli affari, che astutamente ci illude, dandoci la libertà di scegliere tra oggetti che comunque non rispondono alle nostre vere necessità.

Ed ecco quindi Fantozzi con la sua alienazione sia di fronte all'uomo (il capo ufficio) che di fronte all'oggetto (la poltrona-saccone), nessuno dei quali soddisfa le sue aspettative di risposta al concetto di dignità umana: e a pensarci bene c'è poco da ridere.

Cosa proporre ?

Il progressivo passaggio a una vita sempre più sedentaria, seduti su sedie impossibili ma alle quali ci siamo per necessità adeguati, ci ha portati a dimenticare l'istinto della posizione innata e ad adottare in sua vece un ingannevole concetto di comodità.

Infatti se chiedessimo a una persona più o meno accartocciata su una sedia il perché della sua posizione, ci sentiremmo rispondere che così si sente comoda.

Il guaio è che sente con la mente e non con il corpo. Crede di sentire, mentre invece è completamente sorda alla voce del corpo.

Se veramente percepisse la moltitudine dei segnali di pressione, tensione, compressione che il suo stare genera, si accorgerebbe dell'innaturalità di certe posizioni e della loro azione di blocco sulla respirazione, sulla digestione e sulla circolazione. Comincerebbe a capire che lo stare

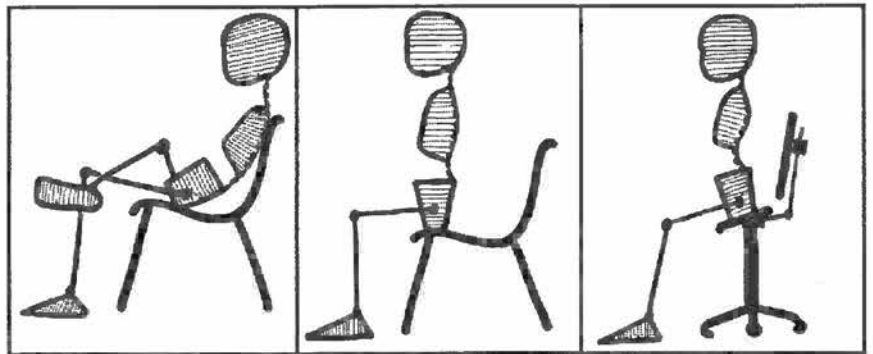


Illustrazione N. 1

Illustrazione N. 2

Illustrazione N. 3

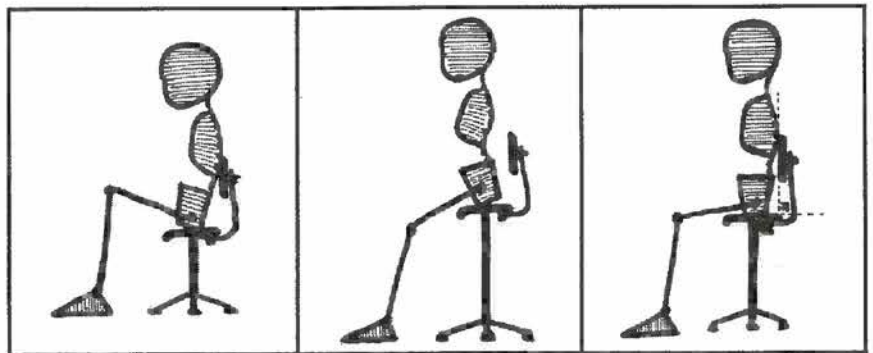


Illustrazione N. 4

Illustrazione N. 5

Illustrazione N. 6

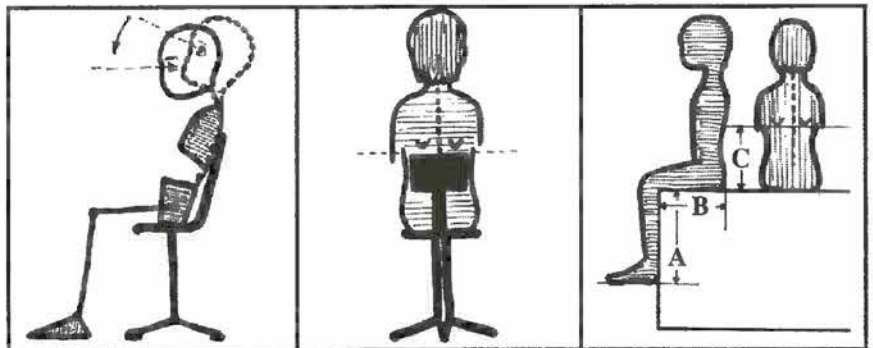


Illustrazione N. 7

Illustrazione N. 8

Illustrazione N. 9

comodi altro non è che lo stare in modo da permettere lo svolgimento ottimale delle funzioni corporee.

Di conseguenza una sedia, per essere buona, deve permettere l'organizzazione ottimale delle masse del torace e del capo su quella del bacino.

Il sedile

Il sedile quindi, base di appoggio per il bacino, diventa il punto di partenza per un esame serio della problematica. In generale le sedie hanno il sedile più o meno inclinato verso il basso posteriormente.

Conseguenza?

Gente seduta con la schiena a banana, a curva unica posteriore dal sedere al capo.

E non potrebbe essere altrimenti con un sedile inclinato in modo da obbligarlo il bacino a cadere indietro, trascinandolo con sé l'intera colonna vertebrale (cfr. Ill. N. 1).

Chi in questa situazione volesse garantire un appoggio stabile al bacino, si vedrebbe costretto a sedersi in punta al sedile, con un notevole e inutile dispendio di energie, mentre il resto del sedile servirebbe unicamente a tenere lontano lo schienale, rendendolo inaccessibile, quindi inutile (cfr. Ill. N. 2).

Gli esempi di sedie con il sedile inclinato verso il basso anteriormente sono rari, ma altrettanto negativi, perché sollecitano l'accentuazione della curva lombare a seguito della tendenza del bacino a inclinarsi anteriormente (cfr. Ill. N. 3).

In un primo momento, soprattutto per i soggetti che stanno solitamente scomposti, il sedile inclinato avanti-basso può dare una sensazione di sollievo.

Ma già dopo breve tempo, le tensioni messe in atto per garantire l'equilibrio del torace e del capo tendenti a cadere in avanti, provocano affatica-

mento, rendendo la posizione poco sopportabile.

La sedia migliore non può quindi che avere il sedile disposto orizzontalmente, parallelo al pavimento.

Un altro elemento da prendere in considerazione in relazione alla possibilità del bacino di essere sollecitato verso la caduta in avanti o indietro, è la tensione dei gruppi muscolari che, partendo dal femore, vanno a inserirsi anteriormente o posteriormente al suo asse verticale.

Più l'angolo coscia-bacino si chiude, ossia più il ginocchio si alza rispetto al sedile, maggiormente andranno in tensione i muscoli con inserzione posteriore, provocando la caduta verso indietro del bacino; viceversa nel caso opposto (cfr. Ill. N. 4 e N. 5).

La posizione ottimale a tale riguardo è quella con la coscia (il femore) di poco inclinata verso avanti-basso e ciò è possibile unicamente con un sedile a profondità ridotta.

Lo stesso concetto viene utilizzato anche per regolare l'altezza della sedia, intesa come distanza dal suolo alla quale deve trovarsi il sedile.

Il sedile dovrà essere alzato o abbassato fin quando la coscia verrà a trovarsi di poco inclinata verso avanti-basso (cfr. Ill. N. 6).

Tabella N. 1

Dati numerici inerenti alle misure: A; C; B concernenti tutti gli allievi.

A cm	N. all.	C cm	N. all.	B cm	N. all.
33	2	28	1	29	1
34	5	29	5	30	1
35	4	30	8	31	1
36	25	31	15	32	8
37	46	32	49	33	13
38	105	33	87	34	30
39	219	34	184	35	49
40	354	35	350	36	87
41	499	36	449	37	162
42	725	37	590	38	256
43	856	38	726	39	372
44	972	39	746	40	612
45	997	40	988	41	596
46	869	41	706	42	817
47	713	42	777	43	850
48	552	43	694	44	952
49	419	44	576	45	822
50	365	45	463	46	744
51	194	46	341	47	642
52	130	47	217	48	462
53	71	48	123	49	311
54	52	49	51	50	223
55	24	50	49	51	91
56	14	51	16	52	59
57	2	52	8	53	27
58	3	53	2	54	20
59	3	54	1	55	10
60	2	55	0	56	4

Tabella N. 2

Dati numerici inerenti alle misure: A e C concernenti i maschi e le femmine.

A cm	N. ma.	C cm	N. ma.	A cm	N. fe.	C cm	N. fe.
33	1	28	0	33	1	28	1
34	1	29	3	34	4	29	2
35	0	30	6	35	4	30	2
36	12	31	9	36	13	31	6
37	18	32	34	37	28	32	15
38	40	33	61	38	65	33	26
39	96	34	109	39	123	34	75
40	152	35	226	40	202	35	124
41	201	36	272	41	298	36	177
42	271	37	329	42	454	37	261
43	317	38	411	43	539	38	315
44	348	39	402	44	624	39	344
45	419	40	492	45	578	40	496
46	438	41	346	46	431	41	360
47	402	42	327	47	311	42	450
48	332	43	280	48	220	43	414
49	317	44	236	49	102	44	340
50	279	45	181	50	86	45	282
51	168	46	127	51	26	46	214
52	117	47	104	52	13	47	113
53	66	48	60	53	5	48	63
54	48	49	28	54	4	49	23
55	23	50	30	55	1	50	19
56	14	51	9	56	0	51	7
57	2	52	6	57	0	52	2
58	3	53	1	58	0	53	1
59	3	54	1	59	0	54	0
60	2	55	0	60	0	55	0

Lo schienale

Lo schienale deve rispondere alle seguenti necessità:

- dare un relativo appoggio a tutta la schiena consentendo, mediante l'organizzazione ottimale delle masse, l'orizzontalizzazione dello sguardo;
- sostenere le zone di cedimento del tronco;
- consentire lo scarico almeno parziale delle tensioni che si accumulano con il passare del tempo anche stando seduti correttamente.

Di conseguenza, per consentire la migliore e più agevole organizzazione delle masse in funzione di facilitare l'orizzontalizzazione dello sguardo, lo schienale non può che essere disposto verticalmente e perpendicolarmente al sedile (cfr. Ill. N. 6).

Se lo si inclinasse posteriormente come purtroppo si verifica nella maggior parte dei casi, la testa tenderebbe a cadere all'indietro e gli occhi a puntare verso l'alto, obbligandoci a uno sforzo notevole per situare lo sguardo sul piano orizzontale (cfr. Ill. N. 7).

La zona classica di cedimento del tronco si trova attorno al passaggio toraco-lombare: per intenderci nella zona dove, in un soggetto normale, termina la gobba della schiena e inizia la conca dei lombi.

Il margine superiore dello schienale non deve perciò superare di molto tale zona e di regola si considera come punto più alto una linea passante un paio di centimetri sotto l'angolo inferiore delle scapole (cfr. Ill. N. 8).

Lo scarico parziale delle tensioni lo si ottiene con occasionali appoggi verso l'indietro del tronco, di breve durata e leggermente più marcati.

A tale scopo è sufficiente che l'asta di sostegno dello schienale sia dotata di un gioco elastico di un paio di centimetri.

Per consentire un appoggio ottimale e a larga superficie, è opportuno che lo schienale sia a leggera convessità posteriore in modo da seguire la forma della schiena.

Riassumendo

Le caratteristiche di una buona sedia si possono così sintetizzare:

1. sedile in legno, piatto, disposto parallelamente al pavimento, poco profondo e che consenta l'apertura dell'angolo coscia-bacino;
2. schienale in legno, a leggera convessità posteriore nel senso della larghezza, disposto perpendicolarmente rispetto al piano del sedile e che, con il bordo superiore, non oltrepassi il margine inferiore delle scapole;
3. altezza del sedile e dello schienale regolabili.

Nella scuola elementare

Quelle sopra elencate sono le indicazioni che solitamente il Servizio cantonale della ginnastica correttiva invia ai Comuni che chiedono consigli in vista del rinnovo dell'arredamento delle aule scolastiche.

Sulla base di tali indicazioni due ditte, una delle quali ticinese, hanno inserito nel loro catalogo sedie per le scuole rispondenti alle nostre aspettative e già diverse sedi di scuola elementare ne sono state dotate con piena soddisfazione.

Va pure ricordato il programma di educazione del portamento con particolare riferimento alla corretta posizione da seduti, che già a partire dal

Tabella N. 3

Dati numerici inerenti alla misura A delle classi dalla I^a alla IV^a media.

I ^a cm	N. all.	II ^a cm	N. all.	III ^a cm	N. all.	IV ^a cm	N. all.
33	2	33	0	33	0	33	0
34	2	34	3	34	0	34	0
35	1	35	2	35	1	35	0
36	15	36	7	36	3	36	0
37	27	37	13	37	6	37	0
38	67	38	27	38	6	38	5
39	115	39	52	39	26	39	26
40	140	40	110	40	52	40	52
41	178	41	168	41	96	41	57
42	239	42	230	42	143	42	113
43	246	43	247	43	181	43	182
44	232	44	295	44	233	44	212
45	185	45	281	45	288	45	243
46	124	46	222	46	289	46	234
47	78	47	188	47	214	47	233
48	42	48	120	48	175	48	215
49	23	49	90	49	133	49	173
50	7	50	55	50	121	50	182
51	2	51	20	51	59	51	113
52	2	52	13	52	45	52	70
53	2	53	6	53	24	53	39
54	0	54	3	54	18	54	31
55	0	55	1	55	3	55	20
56	0	56	3	56	4	56	7
57	0	57	0	57	0	57	2
58	0	58	0	58	1	58	2
59	0	59	0	59	2	59	1
60	0	60	0	60	0	60	2

1986 viene attuato dal Servizio con tutti gli allievi delle classi del primo ciclo delle elementari e che, laddove è affiancato dal giusto mobilio, non manca di dare buoni risultati.

Nella scuola media

In questo ordine di scuola la situazione è piuttosto caotica e in generale relativamente negativa, soprattutto per quelle sedi in cui si sono adottate le sedie di plastica fatte a conchiglia.

L'organizzazione dell'insegnamento nel settore medio, in cui generalmente si è optato per la rotazione degli allievi nelle varie aule di materia anziché dei docenti nelle aule di classe, esclude la possibilità di pensare a una sedia regolabile individualmente come per le elementari.

Inoltre la particolare turbolenza degli adolescenti ci impone di trovare soluzioni meccanicamente semplici ma

Tabella N. 4

Dati numerici inerenti alla misura C delle classi dalla I^a alla IV^a media.

I ^a cm	N. all.	II ^a cm	N. all.	III ^a cm	N. all.	IV ^a cm	N. all.
28	1	28	0	28	0	28	0
29	4	29	1	29	0	29	0
30	6	30	2	30	0	30	0
31	7	31	5	31	1	31	2
32	27	32	16	32	4	32	2
33	46	33	26	33	12	33	3
34	104	34	52	34	25	34	3
35	172	35	110	35	42	35	26
36	203	36	156	36	56	36	34
37	231	37	204	37	114	37	41
38	251	38	235	38	171	38	69
39	188	39	236	39	188	39	134
40	178	40	306	40	284	40	220
41	93	41	196	41	225	41	192
42	94	42	182	42	241	42	260
43	48	43	152	43	232	43	262
44	37	44	109	44	171	44	259
45	26	45	63	45	152	45	222
46	7	46	54	46	99	46	181
47	3	47	24	47	53	47	137
48	3	48	21	48	32	48	67
49	0	49	1	49	9	49	41
50	0	50	4	50	8	50	37
51	0	51	1	51	1	51	14
52	0	52	0	52	2	52	6
53	0	53	0	53	1	53	1
54	0	54	0	54	0	54	1
55	0	55	0	55	0	55	0

solide, per evitare un rapido deterioramento del materiale.

Ecco perché, durante lo scorso mese di febbraio, il Servizio cantonale della ginnastica correttiva ha effettuato un'indagine antropometrica estesa a tutti gli allievi delle scuole medie del Cantone, allo scopo di trovare una risposta al seguente interrogativo: *nella scuola media è possibile l'adozione di una sedia unica, non regolabile, ma valida per tutti gli allievi, o è invece preferibile consigliare misure differenziate a seconda delle classi?*

L'indagine

Per ottenere un riscontro corrispondente alla situazione effettiva, l'esame è stato fatto con i ragazzi così come si trovavano in classe, con le scarpe o le pantofole, vestiti, e le misure sono state arrotondate al centimetro superiore o inferiore.

Le misure effettuate sono state tre (cfr. Ill. N. 9):

1. distanza tra il piano di appoggio dei piedi e quello delle cosce (misura A), che corrisponderà all'altezza alla quale andrà situato il sedile;
2. distanza tra l'appoggio posteriore delle gambe e la parte posteriore dei glutei (misura B), che rappresenterà la profondità massima del sedile;
3. distanza tra l'appoggio del sedile e il margine inferiore delle scapole, localizzato per palpazione con il soggetto in posizione corretta, (misura C), che indicherà l'altezza dello schienale.

Gli allievi controllati sono stati 8'930, così ripartiti: 1'729 nati nel 1980; 2'156 nati nel 1979; 2'123 nati nel 1978; 2'214 nati nel 1977 e 708 nati prima del 1977 che però non sono stati considerati nel corso della valutazione, allo scopo di avere dei raffronti precisi con le rispettive annate delle classi.

La valutazione è quindi stata fatta su 8'222 allievi, di cui 4'132 femmine e 4'090 maschi.

Risultati

Altezza (misura A)

L'altezza media risulta essere di cm 45; ossia i 997 allievi con altezza 45, verrebbero a trovarsi seduti con le cosce parallele al pavimento e con un angolo gamba-coscia di 90°; quelli con altezza minore di cm 45 avrebbero le cosce leggermente inclinate verso avanti, il che rappresenta la situazione ideale, almeno fino all'altezza di cm 40; mentre quelli con altezza compresa tra i cm 45 e i cm 50 possono facilmente adattare la posizione con un leggero scivolamento dei piedi in avanti (cfr. Tab. N. 1).

In tal modo sono egregiamente serviti ben 7'321 allievi su 8'222, il che significa che una sedia alta cm 45 la possiamo considerare adatta all'89% degli allievi della scuola media.

Le fasce inferiori (406 allievi pari al 5%) e superiori (495 allievi pari al 6%) rappresentano una percentuale talmente esigua da non richiedere l'adozione di misure particolari.

Il confronto tra femmine e maschi, vede le femmine leggermente più avvantaggiate rispetto ai maschi (media cm 44 contro i cm 46 dei maschi); ma la differenza di soli cm 2 non giustifica l'eventuale adozione di misure differenziate (cfr. Tab. N. 2).

Alla stessa stregua, se confrontiamo la media generale di cm 45 (cfr. Tab. N. 1) con la media delle singole annate (cfr. Tab. N. 3), notiamo come risultino più avvantaggiati gli allievi delle prime due classi (medie cm 43 e cm 44) rispetto a quelli delle terze e quarte (medie cm 46 e cm 45), il che parla ulteriormente a favore dell'adozione della sedia con un'altezza di cm 45 che, costringendo i ragazzi di prima e di seconda a una maggiore apertura dell'angolo coscia-bacino, facilita e spinge in direzione di una ottimale organizzazione dell'equilibrio del tronco.

Profondità (misura B) e larghezza

Anche se la profondità media si situa a cm 40, questo dato viene considerato unicamente in rapporto alla misura minima di cm 29 riscontrata (cfr. Tab. N. 1).

Praticamente, vista la necessità di adottare un sedile che permetta la migliore apertura dell'angolo coscia-bacino, si suggerisce che la profondità dello stesso non superi i cm 27, anche per evitare un eccessivo pericolo di scivolamento in avanti del sedere.

In merito alla larghezza del sedile, non si sono effettuate particolari misurazioni, in quanto si suppone che una larghezza di cm 35 sia sufficien-

te a sostenere comodamente anche le corporature più robuste.

Altezza dello schienale (misura C)

La media statistica della distanza tra il piano di appoggio del sedere e il margine inferiore delle scapole, è di cm 40 (cfr. Tab. N. 1).

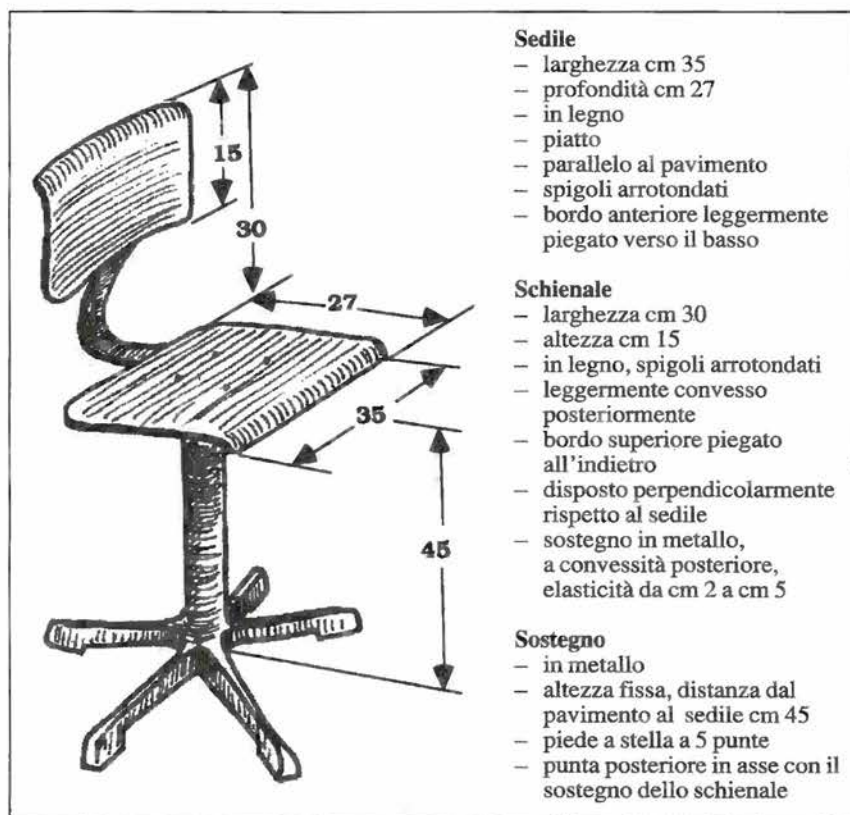
Risulta però ovvio che non possiamo adottare uno schienale alto cm 40, in quanto troppi allievi, quelli con altezza inferiore a cm 40, ossia 3'210 su 8'222, pari al 39%, verrebbero messi a disagio.

Inoltre, visto come non vi siano differenze tra maschi e femmine (cfr. Tab. N. 2), così come tra le annate delle varie classi, fatta eccezione per una differenza in meno di cm 2 della classe prima media rispetto alle altre tre (cfr. Tab. N. 4), si può affermare che uno schienale con il bordo superiore situato a cm 30 di distanza rispetto al piano del sedile, possa garantire un sostegno e un appoggio valido per tutti gli allievi.

Conclusione

Per la scuola media è possibile adottare una sedia unica, non regolabile, con le caratteristiche sottoelencate.

Virgilio Conti



Edizioni svizzere per la gioventù

Le Edizioni Svizzere per la Gioventù (ESG) furono fondate nel 1931 grazie a un dono di fr. 200.— della Società svizzera degli scrittori. Nel 1957 le ESG divennero una fondazione svizzera.

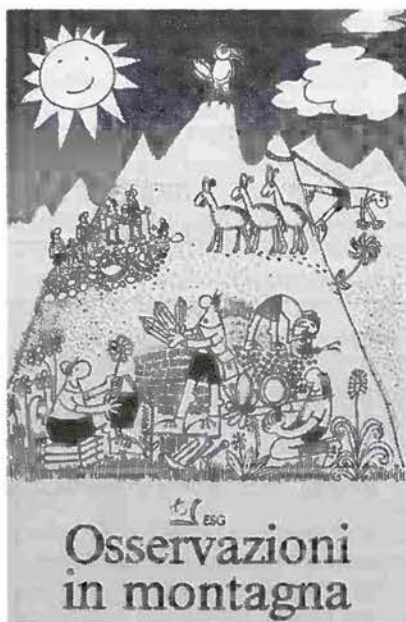
Le spese annuali ammontano attualmente a 1,4 milioni di franchi. I tre quarti dell'importo sono coperti dalle entrate provenienti dalla vendita dei libretti ESG.

L'eccedenza delle spese (1/4 ca.) è coperta dalle sovvenzioni della Confederazione, dai Cantoni, dalla partecipazione regolare di un certo numero di Comuni, da doni provenienti da istituzioni di utilità pubblica e da associazioni culturali ed economiche.

Dal 1931 ai nostri giorni, sono stati pubblicati oltre 1900 titoli e, di questi, 600 conobbero più edizioni. In totale, fino ad oggi, si sono venduti più di 44 milioni di libretti ESG.

Le Edizioni Svizzere per la Gioventù pubblicano i loro libretti in tedesco, francese, italiano, e nei quattro principali dialetti romanci.

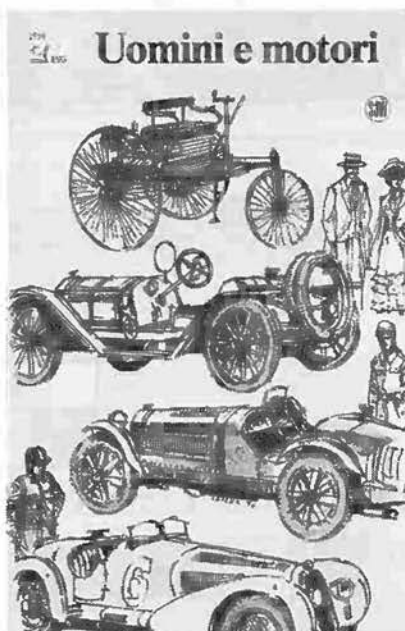
Ogni anno appaiono una trentina di opere (metà in tedesco, 1/6 in francese, 1/6 in italiano e 1/6 in romancio). I libretti ESG si indirizzano ai bambini e agli adolescenti dai 5 ai 16 anni. La tiratura di ogni pubblicazione varia a seconda della lingua. A dispetto di queste differenze, il prezzo di vendita per libretto è identico in tutta la Svizzera.



Scopi delle ESG oggi

Gli scopi sono così sintetizzati:

- incoraggiare la lettura a tutti i livelli;
- preparare alla lettura del libro (le ESG fanno da ponte introduttivo al libro);
- sviluppare l'immaginazione, la creatività e la sensibilità;
- trasmettere delle informazioni;
- fornire un impulso ai divertimenti «intelligenti»;
- far conoscere i problemi del nostro tempo tenendo conto dell'età del lettore.



Le ESG nella Svizzera italiana

Sono alcune centinaia le pubblicazioni sin qui apparse nelle ESG in lingua italiana.

Per orientare i docenti sui principali opuscoli ancora disponibili (le raccolte complete sono ormai rarissime), il Centro didattico cantonale di Massagno ha recentemente pubblicato il «Catalogo degli opuscoli ESG» (Edizione italiana) conservati presso quella sede. L'importanza che i libretti ESG continuano a rivestire nella nostra scuola sta, da una parte, nella varietà delle tematiche proposte, dall'altra, nella fama di numerosi scrittori che troviamo fra gli autori delle Edizioni Svizzere per la Gioventù.



Basti qualche nome: Francesco Chiesa con i «Sei racconti dinanzi al focolare» (no. 105); Giovanni Bianconi che ci presenta una quindicina di sue stupende poesie dialettali in «Mes e stagion» (no. 341); suo fratello Piero con «Artigiani» (no. 167) e con la biografia di un grande pittore ascesse del '600 «Breve storia di Giovanni Serodine» (no. 1016); Plinio Martini con gli indimenticabili racconti «Storia di un camoscio» (no. 559) e «Acchiappamosche e il maiale» (no. 780); e poi Virgilio Gilardoni, Felice Filippini, Giovanni Bonalumi, Giuseppe Martinola, Angelo Casè, Alberto Nessi.

Non dobbiamo però dimenticare la validità di numerosi altri autori, per lo più insegnanti, che hanno saputo produrre testi eccellenti grazie alla loro sensibilità ed esperienza pedagogica.

Per finire qualche breve accenno alle tematiche che spaziano dai Racconti e Fiabe alle Leggende, dalla Geografia e Storia ai Temi sociali e alle Biografie, dalla Natura alla Scienza e Tecnologia e altre ancora.

Il tutto a disposizione delle scuole della Svizzera italiana, affinché gli allievi vengano sempre più invogliati e incoraggiati alla lettura, come gioia e approfondimento del sapere, all'insegna dei motti: «Più piacere dalla lettura» e «Leggere aiuta a crescere».

Gli interessati alle ESG possono rivolgersi alla Biblioteca per Tutti a Bellinzona, tel. 092 25 26 27.

Test di valutazione del linguaggio ricettivo

Presso le Edizioni Centro Studi Erickson di Trento è apparso, in due volumi, il lavoro* dello psico-pedagogo ticinese Michele Mainardi, ora insegnante alla Scuola Magistrale, ma già ispettore e coordinatore nel settore delle scuole speciali e insegnante all'Università di Friburgo.

Le Edizioni Erickson si segnalano per l'impegno che approfondono soprattutto nell'ambito della produzione didattica, con proposte di applicazione concreta nella forma in particolare di schede utilizzabili direttamente dagli allievi.

In questo preciso solco si situa il testo di Mainardi, che propone un test di valutazione del linguaggio ricettivo, un prezioso strumento di indagine per i docenti che operano nelle scuole speciali, ma anche per le maestre della scuola dell'infanzia e delle elementari.

Che cosa si intende per *linguaggio ricettivo*?

Sappiamo che non esiste una corrispondenza perfetta tra il valore semantico attribuito convenzionalmente a un termine lessicale e la comprensione che ne può avere il bambino. Il rapporto tra significante e significato, che non è univoco neppure per l'adulto, può esserlo ancora meno per i piccoli, i quali possono essere in grado di usare dei lessemi senza tuttavia possedere il significato «oggettivo» che convenzionalmente li caratterizza. E questo è tanto più vero nelle situazioni in cui il significante rimanda a entità non fisicamente tangibili (nomi di oggetti), quali le *relazioni* tra oggetti.

A differenza di altri test, quello di Michele Mainardi non si offre come uno strumento normativo per definire il livello di sviluppo linguistico, ma piuttosto come strumento diagnostico estremamente utile per programmare interventi di tipo «qualitativo» in sede di progettazione didattica.

Come scrive lo stesso autore: «l'arricchimento lessicale non è un semplice esercizio di vocabolario, è necessità e occasione di costruzione e condivisione di referenti concettuali che i significanti dovrebbero poter evocare». Su questa chiara linea di

pensiero risulta perciò fondamentale la dimensione comunicativa, intesa come coinvolgimento del bambino nelle sue relazioni con il gruppo in attività che si configurano, tra l'altro, come giochi di indovinelli o come ricerca di sinonimi o contrari, allo scopo di incrementare la varietà lessicale.

«Non limitiamoci alle "etichette": - scrive l'autore - all'interno dei "contenitori", a seconda dell'interlocutore, può anche non esserci quello che noi pensiamo ci sia».

Un avvertimento che ci pare importante per chi voglia mettersi all'ascolto dalla parte dei bambini. E' anche questo un modo per averne rispetto.

Ivo Monighetti



*Michele Mainardi, *Test di valutazione del linguaggio ricettivo*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 1992

L'inserimento scolastico del bambino e del ragazzo sordo

Motivate da una pratica professionale le due autrici hanno svolto questa ricerca* nell'intento di migliorare l'inserimento del bambino o ragazzo udileso nella scuola pubblica del Cantone Ticino.

Partendo da interviste dirette a genitori, docenti e terapisti sono state analizzate le opinioni e i vissuti riguardanti la scelta e motivazione dell'inserimento, la socializzazione, i criteri di inserimento, le informazioni date e ricevute, il coordinamento dell'inserimento, la pedagogia adottata in classe ed i consigli per migliorare l'inserimento.

Obiettivi della ricerca sono dunque un'osservazione di come vengono organizzati gli inserimenti di bambini e ragazzi udileso nel Cantone Ti-

cino, una verifica dell'effettiva valutazione di ogni caso in rapporto alla sua scelta di scolarizzazione, la stesura di un documento contenente informazioni di base indirizzate a genitori e docenti, la proposta di modifiche e una serie di consigli per un miglioramento degli inserimenti. Alla base vi è però una riflessione più ampia sul bambino sordo pensato non solo come un bambino inserito, ma come un **bambino**, essere sociale, diverso, comunicante, vivente, curioso, che diventerà adulto.

* Alessandra Degli Esposti e Silvia Salvini, *L'inserimento scolastico del bambino e del ragazzo sordo. L'esperienza ticinese*, Edition SZH/SPC, 1992.

Dimensione matematica

Nuova serie di manuali per l'apprendimento della matematica nella scuola media

Quest'anno gli allievi di quarta media possono disporre di un nuovissimo manuale di matematica dal titolo *Dimensione matematica IV*, curato da Gianfranco Arrigo, Claudio Beretta, Aldo Frapolli, Carlo Ghielmetti e pubblicato da Giampiero Casagrande Lugano. Esso si aggiunge al testo *Dimensione matematica III*, uscito l'anno scorso e riproposto quest'anno in edizione riveduta e corretta. La collana, come già detto, sarà completata entro il 1994 con i volumi destinati alle classi prime e seconde. L'opera è iniziativa degli esperti di matematica della scuola media che intendono così da una parte indicare agli insegnanti la strada da percorrere per rimanere al passo con i tempi e dall'altra fornire agli allievi uno strumento di apprendimento piacevole e stimolante.

Nelle intenzioni degli autori, il nuovo mezzo didattico deve permettere all'insegnante di variare le strategie di insegnamento e di puntare in particolare anche sull'individualizzazione dell'apprendimento. Per questo, accanto alla parte teorica, il libro propone esercitazioni diversificate, adatte alle numerose e sfaccettate esigenze dei singoli allievi.

La parte teorica è una sintesi degli argomenti previsti dal programma di quarta media e si inserisce come na-

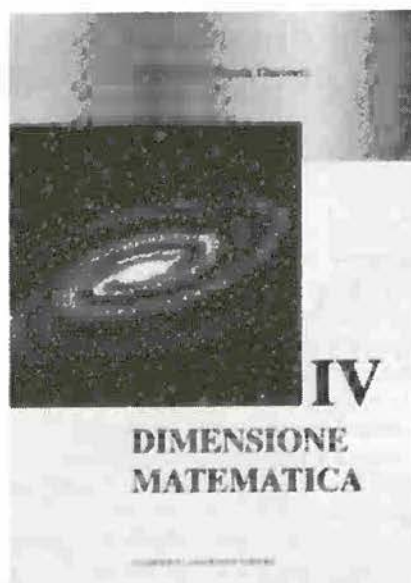
turale continuazione del discorso aperto dal volume III. La programmazione della lezione è lasciata all'iniziativa del docente, il quale può organizzare la propria lezione sfruttando al meglio i contenuti proposti dal testo. In questo ordine di idee, è lecito affermare che il manuale può essere usato da più classi senza dover incorrere in eccessive ripetizioni: parecchi sono infatti i percorsi differenti che vi si possono ritagliare. *Dimensione matematica IV* ripropone quindi lo stile del volume III e si presenta come un mezzo didattico aperto, con un ampio ventaglio di proposte e un ancor più ampio spettro di possibilità d'impiego.

Ogni capitolo termina con una ricca scelta di esercizi (molto spesso si tratta di proposte di attività), così suddivisi:

- esercizi di apprendimento, per rinforzare le conoscenze di base;
- esercizi di applicazione, per dare la possibilità agli allievi di situare le conoscenze disciplinari in contesti extra-matematici;
- esercizi di approfondimento, perché i ragazzi scoprano il piacere di fare matematica provando il piacere della scoperta.

Negli *esercizi di apprendimento* si nota lo sforzo particolare, profuso dagli autori, di proporre un menu ricco e variato di attività, tale da permettere a ogni allievo di realizzare autonomamente e in maniera completa gli obiettivi del capitolo.

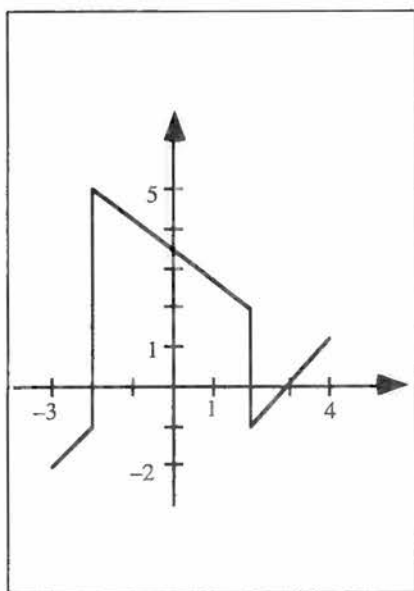
Gli *esercizi di applicazione* hanno un duplice scopo: aiutare i ragazzi a consolidare determinate conoscenze che non fossero ancora del tutto assimilate (si sa che applicare procedimenti, concetti o principi a situazioni concrete in contesti extra-matematici aiuta molto spesso ad appropriarsi in modo completo di queste conoscenze) e di conseguenza permettere all'allievo di farsi un'idea più precisa di cosa significhi applicare la matematica a situazioni concrete, in particolare di come si collochi un modello matematico (forzatamente semplice e primitivo) rispetto alla realtà e di come possano essere correttamente interpretati, in termini reali, i risultati di un procedimento matematico.



Negli *esercizi di approfondimento*, così come nell'ultimo capitolo *Laboratorio matematico*, gli allievi possono trovare giochi, curiosità e proposte per ricerche. In generale, in queste pagine, il libro propone attività che mirano decisamente all'aspetto formativo dell'apprendimento matematico. Soprattutto nel laboratorio matematico si trovano argomenti che, almeno in parte, esulano dal programma di scuola media, ma che conducono i ragazzi a sviluppare le capacità mentali superiori, in particolare il ragionamento per induzione, l'analisi, la sintesi, il ragionamento per deduzione, l'intuizione e l'invenzione.

La veste tipografica della nuova opera è identica a quella del volume III: così il libro risulta piacevole già al primo contatto fisico, invitante, stimolante, ed avvincente anche solo ad una prima affrettata lettura. Ma, come in generale accade per un libro di matematica (anche non scolastico), per apprezzarne il valore didattico occorre lavorarci sopra.

Anche *Dimensione matematica IV* è stato interamente composto (testo, disegni, retini colorati) con l'ausilio di un computer *Macintosh*. Dai dischetti sono stati ottenuti i film con un'apparecchiatura *Linotronic* e da questi sono state ricavate le lastre per la stampa *offset*. Il procedimento adottato offre agli autori vantaggi non indifferenti con ricadute estremamente positive sul piano didattico. Avendo l'intera opera su supporto magnetico, diventa infatti notevol-



mente più facile ed economico intervenire in futuro per correggere eventuali errori, per migliorare certe parti, per completarne altre, per mutare periodicamente determinati esercizi e proposte di attività; in sintesi, per mantenere viva e aggiornata l'intera opera su un periodo di tempo sufficientemente lungo.

La copertina e le prime pagine di ogni capitolo mostrano un'illustrazione in quadricromia, il cui motivo è connesso con il testo o con il capitolo.

Dimensione matematica IV presenta in copertina una galassia vista dal nostro pianeta, immagine che vuol significare che l'allievo quindicenne si prepara a compiere il suo primo grande viaggio nell'universo matematico. Ma, come succede alla maggior parte degli uomini, il giovane dovrà accontentarsi di osservare e di intuire la bellezza e la perfezione di questo mondo misterioso.

Il Capitolo 1 *Calcolo letterale* si apre con l'immagine di un gioco ricco e complesso nel quale si opera spostando le pedine, ovvero le lettere, secondo regole precise, che sono poi le stesse del calcolo con i numeri reali.

Il Capitolo 2 *Equazioni e disequazioni* propone in prima pagina un'immagine che vuol significare che per riuscire a scoprire le meraviglie del mondo matematico occorre munirsi degli strumenti tecnici necessari, fra i quali hanno un'importanza determinante le equazioni e le disequazioni.

Il Capitolo 3 *Funzioni* si apre con un'immagine astratta che rappresenta la funzione, strumento di ricerca molto efficace, che permette di avvicinarsi a nuovi contenuti matematici.

Il Capitolo 4 *Geometria* si presenta con un'immagine simbolica dell'universo che sembra ubbidire anche a regole geometriche: le stesse che determinano la struttura dei solidi geometrici, che tutti possono conoscere e toccare con mano.

Il Capitolo 5 *Laboratorio matematico* è annunciato da un'immagine che mostra un intricato labirinto che conduce i giovani più abili e audaci alla luce della conoscenza.

Agli insegnanti rinnoviamo l'invito a voler esaminare con cura questa nuova opera realizzata dagli stessi autori del volume III.

Ai ragazzi riformuliamo l'augurio di riuscire a cogliere gli stimoli migliori che il libro può trasmettere, e raggiungere così un completo ed equilibrato sviluppo delle loro preziosissime potenzialità intellettuali.

Il Diario

Molti di coloro che sono passati dal Ginnasio (le Maggiori non l'avevano) ricorderanno il diario scolastico di allora soprattutto per quella parte che era notoriamente dedicata ai «biasimi».

Quel diario era soprattutto ridotto al suo uso proprio, a pura denotazione di sé: serviva unicamente a registrare le date degli «espe», delle interrogazioni, dei compiti, qualche volta, appunto, i biasimi. Veniva anche controllato perché era un po' come una materia scolastica: quindi niente appunti personali, niente date di compleanno, niente dichiarazioni polemiche (e magari liberatorie) tipo «abbasso la scuola», niente opinioni personali o appunti spuri. Proibite, severamente proibite, le caricature dei soci o i disegni perdipiù-tempo. Un compagno, specializzato in disegni di tubetti di dentifricio, si dovette ricomprare un nuovo diario e ricompilarlo completamente da cima a fondo, biasimi e firme compresi, solo perché aveva esagerato con il «Colgate».

In fondo si ignorava che il diario, proprio per la sua presenza costante nella cartella, sul banco, sulla scrivania di casa, finisce per diventare qualcosa di più rispetto alle modalità d'uso entro le quali sembra destinato a funzionare. Certamente oggi non è più così: il diario scolastico, oltre a svol-

gere una sua funzione strumentale, che è poi quella dell'agenda di noi adulti, funziona anche in maniera più mediata ricuperando di fatto la funzione del diario per antonomasia, quello che, molto più propriamente, i francesi chiamano «journal intime». Il diario scolastico può quindi diventare un insieme stratificato e strutturato di informazioni, di annotazioni, di segni a più dimensioni che consentono al ragazzo di gestire sé stesso nei confronti del lavoro scolastico, del tempo libero, prendendo posizione, confrontandosi, tentando di costruire e di esprimere la propria soggettività. Nell'edizione 1992-93 del Diario si è in un certo senso tentato di favorire questo uso informale e parallelo, consentendo al giovane di confrontarsi non solo con i propri contenuti ma anche con quelli espressi da altri suoi coetanei in tempi e in luoghi diversi. Si sono così «antologizzati» alcuni testi – pagine, appunti a margine, notarelle sparse, massime, brani di lettere, piccole testimonianze dirette – che potessero favorire, in maniera riflessa, una elaborazione personale di fronte a esperienze nelle quali tutti gli adolescenti finiscono per ritrovarsi. Non è certo casuale che il tema che fa da filo conduttore sia quello dell'amicizia: è in questa età che il compagno o la compagna di scuola diventano un amico o un'amica con cui scambiare le esperienze, i punti di vista, le emozioni, magari senza passare attraverso le strettoie della verbalizzazione: un qualcuno in cui riconoscere il proprio sé e il proprio altro da sé.



Così era il Ticino

*Uscito a fine novembre 1992 e presentato alla Biblioteca cantonale di Lugano dal prof. Carlo Speziali e dal dott. Pier Giorgio Gerosa (di cui segue qui l'intervento), **Così era il Ticino*** è un libro con 139 cartoline d'inizio secolo (del collezionista zurighese Giordano Branca) commentate dai tre autori: Mario Agliati, Giuseppe Mondada e Fernando Zap-
pa.*

Il primo si occupa delle tre Valli superiori e del Luganese, il secondo del Locarnese e valli e il terzo del Bellinzonese e del Mendrisiotto.

*Ognuna delle cinque regioni è preceduta da un'introduzione di carattere geografico, storico, sociale e culturale. Le ampie didascalie di ogni illustrazione sono seguite da una «citazione» in prosa o poesia, sul luogo specifico dell'immagine, ripresa dalle opere di autori nostri o stranieri dal Seicento ad oggi. Concludono il volume utili indici sulle fonti di queste didascalie e sui nomi di persona (i luoghi si ritrovano nell'indice generale). L'opera non si presenta, quindi, con l'aspetto di **Schaubuch** (dove le illustrazioni superano di gran lunga lo scritto), né come un «libro illu-*

*strato», né tanto meno come un album di famiglia per rimpianti e nostalgie. In realtà, è il primo libro del genere che, dopo **Così era Locarno**, allarga l'orizzonte su tutto il Cantone; è un modo nuovo e originale di mostrare e far capire, specialmente alle nuove generazioni, il Ticino dei primi decenni del nostro secolo. Le fotografie diventano documenti visivi per servire da spunto a 139 piccoli saggi, a 139 tessere per formare un mosaico complessivo che illustra luoghi e tempi del passaggio della nostra civiltà rurale a quella urbana e industriale. Perciò il libro può servire anche ai ragazzi delle scuole per far conoscere quel Ticino a chi non l'ha vissuto.*

Così era il Ticino, ci dicono gli autori. E subito mi pongo le domande: Perché era così? Quali erano le dinamiche in atto, visto che oggi il Ticino è diverso? E perché il Ticino di oggi non è più quello di ieri? Cercherò di dare qualche suggerimento, dal momento che le domande sono più interessanti delle risposte, e che il modo più attivo per affrontare un'opera è

quello d'inserirla in un fascio di interrogazioni. Tracciare il quadro generale o strutturale nel quale è momento di ricerca.

Ora, se guardiamo le illustrazioni, che sono lo spunto del libro, troviamo, anziché l'unità del soggetto sottintesa dal titolo, una eterogeneità pervasiva. Se riusciamo a passare oltre l'apparente uniformità impostaci dal colore ingiallito del tempo trascorso, e pensiamo alle immagini come a qualcosa di vivo, in divenire – perché è questo il metodo della storia – scopriamo che il soggetto, che ci è proposto come apparentemente unitario, si risolve in una molteplicità di situazioni e di forme costruite.

Dobbiamo dunque riflettere al quesito postoci dall'eterogeneità, che considero centrale. Il carattere particolare dei documenti offerti (non riconducibili ad una stessa mano, ad una stessa poetica iconica) non fa che rendere più evidente l'eterogeneità, che è nella natura stessa del soggetto. Come primo riconoscimento dobbiamo assumere la frammentazione del Ticino in quanto tale, in quanto costruito politico che associa realtà regionali diverse, senza un comune polo di appartenenza unificatore, e che le riunisce in uno Stato limitato, che rende ancora più evidente le diversità interne. E infatti, su di un altro piano, l'ambulanza della capitale cantonale nell'Ottocento significa la stessa cosa della diversità delle forme dei villaggi o della presenza di tre o quattro borghi.

Ciò che colpisce non è tanto la diversità di città e campagna, ma la diversità fra le stesse campagne. I caratteri morfologici ci fanno comprendere il Ticino, in questo inizio di secolo, come un conglomerato di realtà regionali diverse.

L'eterogeneità più profonda ha però la sua origine nella diversità dei processi e delle dinamiche in atto nelle diverse parti del Cantone. Da un lato (nelle montagne, nelle valli) ci è presentato un Ticino in deflazione e in deperimento (gli spazzacamini in partenza, le case fatiscenti); dall'altro le immagini urbane sono quelle della frizzantezza di una vita dissipativa e mondana.

Nel Ticino d'inizio secolo, e qui sta la sua più grande disomogeneità, si scontrano due mondi, due civiltà. Quella che sta terminando il suo ciclo, la civiltà rurale montana posta in essere nei secoli centrali del medioevo, e quella che sta prendendo lo slan-





cio più fragoroso, la civiltà urbana industriale. E' lo scontro che avvertiamo nella disomogeneità delle immagini, dove ognuna di queste civiltà si mostra nei suoi spazi d'elezione.

Il momento scelto non poteva essere più significativo. Non è semplicemente l'inizio di questo secolo: è il punto culminante – la Belle Epoque – di un periodo di prosperità in Europa che inizia verso la metà dell'Ottocento e che sconvolge i modi di vita, che crea un nuovo spazio e una nuova immagine della città – e della campagna. La particolarità del Ticino, qui, sta nel mostrare i due processi in atto: la nascita della civiltà che diventerà postindustriale, e la fine della civiltà rurale.

Queste riflessioni non bastano. Un altro fenomeno sta avvenendo, ancora più ampio e generale. E' la caduta dei compartimenti spaziali e l'apparizione della fungibilità totale dello spazio, un grande processo iniziato al secolo e dei Lumi con lo smantellamento dei privilegi. Con i Lumi inizia la progressiva erosione delle particolarità locali e l'inserimento dei comparti regionali in realtà più vaste e più universali.

I due mondi di cui parlavo prima, si sovrappongono: restano lacune della civiltà rurale nella nuova realtà urbana, e la civiltà industriale e urbana penetra negli spazi rurali e montani.

Ci è più facile ora capire quanto sta dietro alle immagini: la loro fissità nasconde il dinamismo che ancora agisce.

La campagna, la montagna, le Alpi sono la tela di fondo di un territorio voluto e costruito. Le forme dei villaggi esprimono nella loro diversità

le civiltà contadine delle Alpi e delle colline. Già appaiono le linee di forza dei traffici meccanizzati che stanno innervando l'Europa, e che sono colte nell'aspetto più immediato della novità. Qua e là spuntano i segni della villeggiatura, della conquista dei laghi e delle colline dalle élites urbane nascenti. L'industria fa timide apparizioni – senza futuro. Le città e la vita urbana assumono la connotazione edonistica dei grandi modelli europei. Espresi con i modelli architettonici e visivi che stanno rielaborando il linguaggio classico, per l'ultima volta prima dell'avventura delle avanguardie.

Il paesaggio, i villaggi e le città del Ticino di oggi non sono più quelli colti dai fotografi d'inizio secolo.

Le dinamiche di cui ho parlato hanno sviluppato i loro effetti, e non hanno ancora esaurito la loro forza. Se il cambiamento è avvenuto, non è stato soltanto in virtù dello scorrere del tempo, o del degrado che lo scorrere del tempo porta con sé, ma è stato

perché, senza che ce ne avvedessimo, siamo passati da un mondo nel quale le città erano delle isole, ad un mondo che è diventato tutto una città. La planetarizzazione del fenomeno urbano ha investito il Ticino, e per la prima volta con un'intensità pari a quella con cui si è manifestato in altre regioni europee. Con un solo balzo, il Ticino è passato dallo stadio della pre-urbanizzazione a quello della metropoli universale, a quello della città invisibile, della città che è dappertutto e che non si può più cogliere visualmente in modo unitario. Nella galassia odierna, restano soltanto dei punti di riferimento significativo, dei luoghi di ancoraggio. Sono precisamente, accanto ad altri e quando esistono ancora, quelli indicati dalle immagini del libro.

Pier Giorgio Gerosa

* Mario Agliati, Giuseppe Mondada, Fernando Zappa, *Così era il Ticino*, A. Dadò Editore, Locarno 1992

I maghi del Nord

Già a partire dalla seconda metà del Settecento la Svizzera italiana, per il fatto di trovarsi lungo la via del San Gottardo, ma anche per la bellezza dei luoghi, è meta costante di viaggiatori: scienziati, politici, religiosi, pittori, letterati; e verso la fine del secolo scorso, ma soprattutto nel Novecento con lo sviluppo della corrente turistica, nel Ticino (si pensi solo ad Ascona e al suo Monte Verità) vengono a prendere stabile dimora numerosi scrittori ed artisti, per lo più tedeschi, che lasciarono preziose e suggestive testimonianze del nostro paese. Nel libro intitolato «I maghi del Nord – Scrittori tedeschi nella Svizzera italiana»*, Amleto Pedroli ha raccolto, tradotto e annotato una serie di scritti – fra i più significativi – di una decina di grandi autori tedeschi che attraversarono o soggiornarono nella Svizzera italiana. Sono, in ordine cronologico: Heinrich von Kleist, Victor von Scheffel, Gerhart Hauptmann, Hermann Hesse (Pre-

mio Nobel per la letteratura, 1946), Franz Kafka, Emmy Ball Hennings, Emil Ludwig, Richard Seewald, Friedrich Glauser, Rainer Maria Rilke, Werner Bergengruen. E vi troviamo impressioni e descrizioni di osservatori letterati non solo dotati di occhi vigili e sensi ben disposti a captare, ma anche di un cuore facile a innamorarsi di vigneti e di cappelline barocche, di laghi «lombardi» e di gente bonaria e simpatica; figure e realtà ticinesi dunque assai idealizzate, come a dire un sud che ha i connotati di un luogo per lo più primitivo, edenico, una terra mitica, quasi un'isola beata.

Con questo libro gli orizzonti culturali si allargano; grandi scrittori ci parlano e ci invitano a guardare il Paese con occhi diversi.

* Amleto Pedroli, *I maghi del Nord – Scrittori tedeschi nella Svizzera italiana*, Armandò Dadò Editore, Locarno, 1992

15 secondi di riflessione

«15 secondi di riflessione» è il titolo allettante di un opuscolo della Lega contro il cancro, che convince per il suo contenuto interessante: vengono date in modo chiaro e competente informazioni di fondo sul fumo e le sue conseguenze. Non si limita a ripetere slogan del tipo «Il fumo causa il cancro ai polmoni» oppure «Il fumo aumenta il rischio d'infarto cardiaco». L'opuscolo spiega invece esattamente cosa succede nel corpo umano dal momento che di nascosto ci si accende la prima sigaretta fino al momento in cui, nel peggiore dei casi, si è diventati fumatori accaniti. Perché il corpo si abitua all'apporto di nicotina? Cos'è esattamente la «gamba del fumatore»? Quale prezzo bisogna pagare in termini di salute per il fumo? Leggere le risposte a queste e ad altre domande può diventare una vera e propria rivelazione anche grazie alle numerose illustrazioni e fotografie. Ciò vale pure per quei capitoli che presentano i vari tipi di fumatori e che vorrebbero animare a smettere di fumare.

L'opuscolo è disponibile in italiano, tedesco e francese e può essere richiesto gratuitamente presso le Edizioni LSC, Casella postale 113, 1709 Friburgo.

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

I ragazzi hanno bisogno di teatro!

Poco a poco, senza grandi appoggi da parte dei media, il teatro professionale per l'infanzia e la gioventù ha acquisito un ruolo importante nell'attività culturale. 120 membri attivi tra compagnie e artisti indipendenti provenienti dalle tre regioni linguistiche sono raggruppati nell'ASTEJ, un'associazione piccola e solida che il prossimo novembre festeggia il suo ventesimo compleanno.

Nel 1991 i membri dell'Associazione svizzera di teatro per l'infanzia e la gioventù hanno offerto più di 3000 rappresentazioni teatrali per approssimativamente 270'000 spettatori. Questo significa che circa 1/4 di tutti i giovani da 5 a 19 anni che vivono in Svizzera hanno avuto la possibilità di assistere ad uno spettacolo concepito per loro. Gli obiettivi di incoraggiare lo sviluppo di un teatro per i giovani, che li prenda sul serio in quanto pubblico attraverso una politica culturale realizzata anche in collaborazione con altri gruppi, seguono il principio della difesa del «diritto del bambino alla cultura» enunciato dall'ONU. Lo scopo sarebbe quello di permettere ad ogni ragazzo di partecipare almeno una volta all'anno ad uno spettacolo teatrale che risponda alle sue esigenze. Le ragioni che ne impediscono la realizzazione sono diverse; innanzitutto gli artisti che operano per il pubblico giovane sono scarsamente sostenuti finanziariamente e le infrastrutture adeguate mancano un po' dappertutto. In secondo luogo questo genere di teatro viene preso in scarsa considerazione dai media, con ovvie ripercussioni su organizzatori e insegnanti.

Le compagnie svizzere sono invitate sempre più spesso a rappresentare i loro spettacoli all'estero e le loro pièce sono riprese da gruppi stranieri. In Svizzera invece il teatro professionale per ragazzi è ancora troppo poco ancorato alle scuole e ai centri culturali. Il teatro è un'esperienza unica soprattutto perché è vissuta in diretta e comporta un forte coinvolgimento emotivo e sensoriale, si merita dunque spazi adeguati.

L'ASTEJ per festeggiare il suo ventesimo compleanno, ha organizzato in 28 centri della Svizzera delle rappresentazioni simultanee il 20 novembre scorso.

A proposito di... violenza

(Continuazione da pagina 2)

Certo tutto si gioca con l'identificazione di genitori e docenti autorevoli e presenti, capaci di assumere senza ambiguità un ruolo di guida: consci del rischio di una sorda ribellione a un'autorità ritenuta ingiusta, ma nella certezza che senza guide positive riconosciute si creano bande e sottoculture che spacciano altri valori e provocano altre identificazioni, magari ritenendo giusto e patriottico pestare gli stranieri o dar fuoco ai senza tetto, Berlino, Roma e Gossau non sono molto lontani.

Certo né la famiglia né la scuola possono contrastare la violenza individuale e collettiva: possono dare il loro contributo, magari utilizzando i materiali didattici messi a punto per sostenerle in questo difficile compito: creazione di situazioni concrete, di giochi di ruolo, di espressione delle proprie emozioni, di positive esperienze di solidarietà. Strumenti forse non nuovi, ma da affinare e utilizzare in modo cosciente e sistematico: con la tranquilla coscienza che solo un'educazione che si traduce in comportamenti, in abitudini e in valori interiorizzati può contrastare le cariche aggressive dell'uomo.

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Vittorio Fè
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada

SEGRETERIA:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & Co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 15.-
fr. 2.-