SCUOLA TICINESE 138

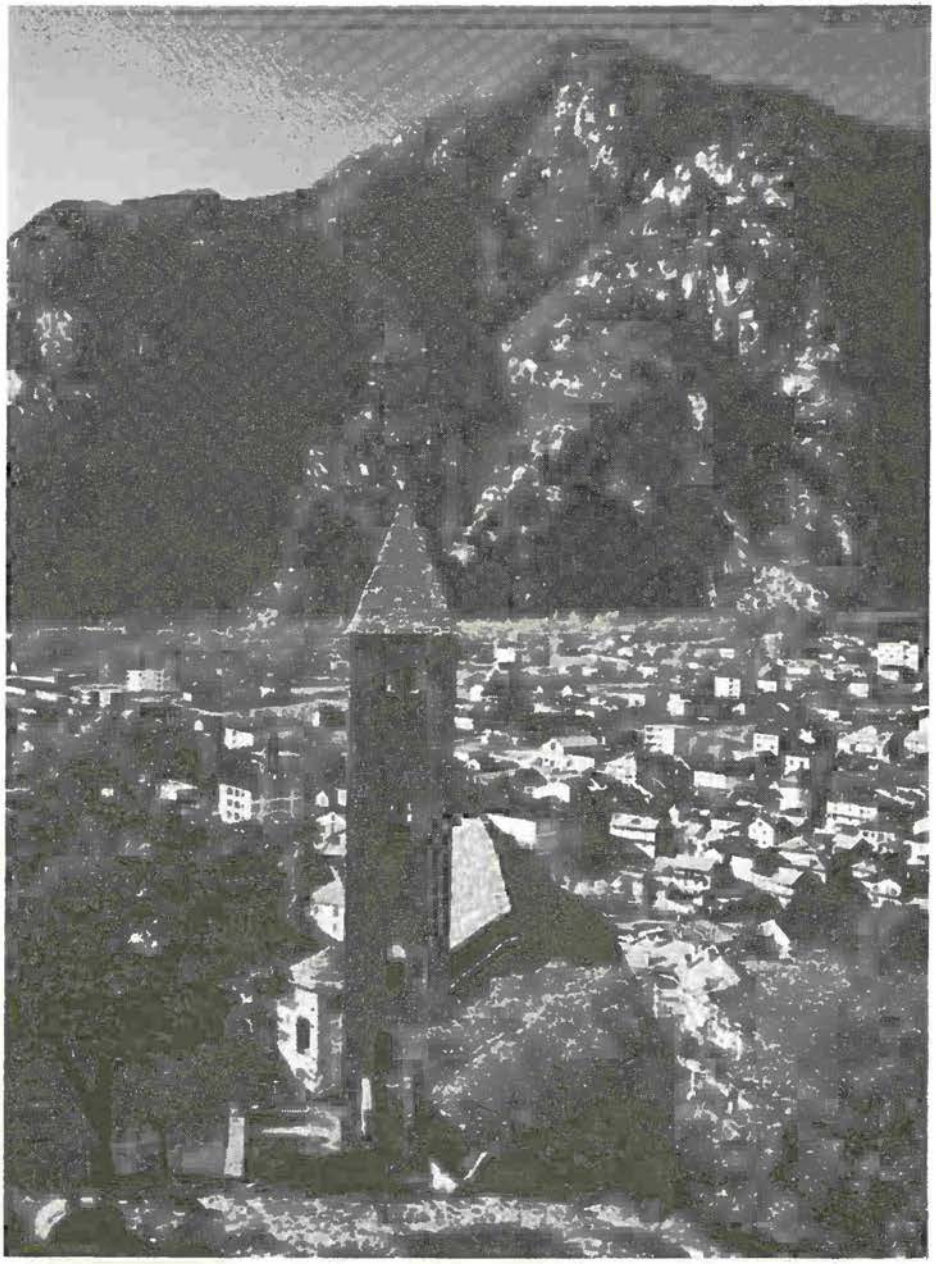
periodico della sezione pedagogica anno XVI (serie III) Giugno - Luglio 1987

SOMMARIO

Il Centro professionale polifunzionale di Biasca – Nel 25° annuale della Conferenza permanente dei Ministri europei dell'educazione – Nuovi programmi e competenze degli allievi in matematica alla fine della scuola elementare – Sostegno pedagogico: strumenti di lavoro – Servizio ortopedagogico itinerante cantonale – Gli infortuni ginnico-scolastici e la loro prevenzione – Inserto a cura del Dipartimento Informazione del CICR (N. 2) – Personalità e orientamento scolastico professionale – Segnalazioni – Comunicati, informazioni e cronaca.

Il Centro professionale polifunzionale di Biasca

Fotobrioschi, Bellinzona



L'approvazione da parte del Gran Consiglio della richiesta di un credito di 595.000.– franchi per la progettazione del Centro professionale polifunzionale di Biasca costituisce un'ulteriore tappa nel cammino di trasposizione operativa degli studi avviati per dotare Biasca di un'adeguata infrastruttura formativa postobbligatoria, al pari degli altri centri regionali del Cantone.

Accantonate le iniziative, peraltro poco convincenti, di istituire nel capoluogo della Regione delle Tre Valli un liceo, gli sforzi, essenzialmente d'origine politica e culminati nella presentazione di un'iniziativa parlamentare (on. Waldo Barelli e confirmatari), si sono infine concentrati sulla realizzazione di un istituto della formazione professionale.

I lavori condotti sull'arco dell'anno scolastico 1985/86 dallo speciale gruppo interdipartimentale (Educazione, Economia, Opere sociali), istituito dal Consiglio di Stato per dare adeguato seguito all'accoglimento dell'iniziativa da parte del Parlamento, sono culminati nella presentazione dello «Studio per la realizzazione di una scuola d'arti e mestieri a Biasca», ma, di fatto, hanno di gran lunga travalicato il mandato espresso riduttivamente nel titolo di questo rapporto. Infatti essi si sono estesi ad un esame globale della situazione della formazione professionale del Cantone, se-

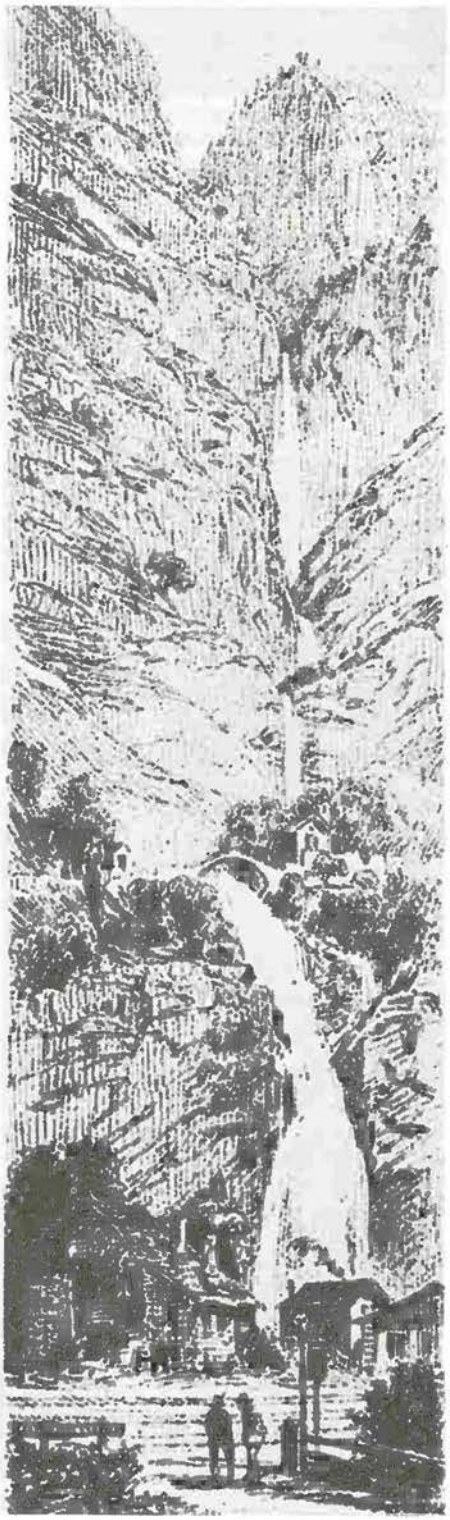
condo un approccio sia di carattere economico e sociale, sia educazionale, cercando di prefigurare uno scenario locale dell'evoluzione prevedibile nel contesto nazionale ed anche internazionale.
Le conclusioni d'ordine generale dello studio mettono in evidenza l'esigenza di concepire gli istituti di formazione professionale come infrastrutture polifunzionali, *volte non solo a soddisfare bisogni di preparazione di base ma anche di perfezionamento e di riqualificazione, tanto sul piano della teoria, quanto su quello della pratica. L'occasione che si presenta a Biasca, dettata dalla necessità di ricostruire la sede della scuola professionale artigianale e industriale, è considerata quanto mai propizia per porre in atto le risultanze dello studio.*

L'esame di dettaglio

Il Messaggio con la richiesta del credito di progettazione, licenziato lo scorso 31 marzo dal Consiglio di Stato al Gran Consiglio, conduce ad una fase di più avanzata specificazione delle enunciazioni d'ordine generale sul Centro professionale polifunzionale. Si è trattato da un lato di accertare i bisogni della sede esistente (in spazi didattici, normali o speciali, amministrativi e di servizio), dall'altro di prefigurare in modo più vincolante le nuove esigenze, verificando la validità delle indicazioni di natura teorica contenute nello studio sopramenzionato. In particolare si è reso necessario verificare quali associazioni professionali, responsabili sia di quella terza componente della formazione professionale di base che sono i corsi d'introduzione, sia del perfezionamento professionale, fossero interessate a istallare a Biasca, che è pur sempre località decentrata, il campo della loro attività. Un accordo di massima in questo senso è stato ottenuto principalmente con l'UPSA, Unione Professionale Svizzera dell'Automobile, che opera in un settore importante non solo qualitativamente ma anche quantitativamente (nella professione si conta infatti una delle più forti rappresentanze di apprendisti, oltre 350). Altre associazioni minori di mestieri affini hanno manifestato il loro interesse e la loro disponibilità.

Le proposte

Tenuto conto delle sue diverse funzioni, il nuovo edificio, di cui si intende, con il messaggio, perfezionare la progettazione, si articola in più settori.
È previsto un settore dell'insegnamento professionale con aule e laboratori (in tutto 18) per le lezioni obbligatorie di cultura generale e di conoscenze professionali, per quelle facoltative, di ricupero e della scuola media professionale, con una mediateca, con locali amministrativi e di servizio.
Unitamente a questo primo settore dovrà essere realizzata anche una palestra per l'educazione fisica che è prescritta dal programma d'insegnamento agli apprendisti, mentre esiste già la mensa, presso la scuola media, da tempo utilizzata dagli apprendisti.
Un secondo settore è costituito da un'ampia officina, di circa 800 m² di superficie, nella quale gli apprendisti meccanici d'automobile e di qualche mestiere affine di tutto il Cantone saranno chiamati a svolgere i corsi d'introduzione, i quali conferiscono ai giovani a tirocinio presso le aziende le capacità tecniche fondamentali. Data la consistenza delle attrezzature, l'officina può anche servire per corsi di perfezionamento o di riqualificazione nello stesso ambito professionale o in ambiti affini.
Un terzo settore, che può essere aggregato a quello dell'insegnamento professionale, è destinato ad accogliere i laboratori di formazione pratica della scuola di sartoria attualmente gestita dalla Casa S. Giuseppe di Biasca. Il Centro acquisterebbe in tal modo anche le funzioni di scuola d'arti e mestieri.
In un quarto settore ancora sono concentrate le strutture dell'insegnamento speciale delle Tre Valli, attualmente ubicate in più sedi, con la possibilità di usufruire in comune di alcuni servizi (mensa, palestra, ev. qualche laboratorio) per gli utenti già adolescenti.



L'ubicazione

Per la sua realizzazione la nuova costruzione ha a disposizione il vasto sedime che si estende a sud della scuola media, di cui utilizza alcune infrastrutture già esistenti (mensa, piste e pedane sportive esterne). La collocazione è interessante anche dal profilo dell'accessibilità, trovandosi a pochi minuti di cammino dalla stazione ferroviaria e autopostale. L'offerta di infrastrutture sportive potrà essere completata dal previsto inserimento di una pista di pattinaggio.

Senza scendere nei dettagli dei costi dei singoli settori, la realizzazione dell'intero complesso comporta un investimento globale di 13,1 milioni di franchi, di cui 1,7 milioni per l'arredamento e le attrezzature. Dalla spesa sono deducibili i contributi versati dalla Confederazione, dell'ordine di 3,3 milioni, così che a carico del Cantone vanno circa 9,8 milioni.
Entro l'estate 1988 si prevede la presentazione del progetto definitivo, entro l'estate successiva l'inizio dei lavori, così che una parte dell'edificio, la scuola e l'officina dei corsi d'introduzione, possa essere consegnata all'esercizio nel settembre del 1991.

Istituto modello?

Il carattere polifunzionale della nuova infrastruttura emerge in modo del tutto chiaro e può valere quale modello per gli analoghi interventi di natura edilizia prospettati, nell'ordine, a Mendrisio, Locarno e Bellinzona.
D'altra parte, quanto verrà realizzato è quasi certamente la sintesi più avanzata delle possibilità offerte dall'attuale normativa federale in materia di formazione professionale, normativa che ha avuto ancora recenti conferme in votazioni popolari cantonali e federali. Nel contempo la struttura assai diversificata e convenientemente attrezzata dell'intero complesso resta però aperta ai possibili sviluppi che la legislazione federale certamente conoscerà fra un decennio sotto la spinta incalzante delle innovazioni tecnologiche, che permea tutte le professioni, anche le più tradizionali.

Nel 25° annuale della Conferenza permanente dei Ministri europei dell'educazione

Nel 1961 si riuniva ad Amburgo la prima «Conferenza permanente dei Ministri europei dell'educazione». Quella data segna l'inizio dell'attività ufficiale di questo istituto anche se, per la verità, già nel 1959 s'era tenuta all'Aia, per iniziativa del Ministro olandese dell'educazione Th. Cals, una prima riunione alla quale parteciparono i rappresentanti dei seguenti Paesi: Belgio, Francia, Repubblica federale tedesca, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Inghilterra.
Da un'analisi dei risultati ottenuti nel corso di cinque lustri è possibile evidenziare i propositi e i princìpi a cui la Conferenza ha ispirato la propria azione.
Allestire un bilancio del lavoro compiuto da questa organizzazione e analizzare l'esperienza vissuta significa in primo luogo rendersi conto che l'Europa è incomprensibile se si fa astrazione dalle sue tradizioni e che, d'altra parte, senza cambiamenti essa non potrà sopravvivere. In quale misura è stata realmente attuata una cooperazione europea nel campo dell'educazione? Sono stati realizzati compiti e aspirazioni che alla Conferenza erano stati assegnati dai suoi promotori, nel senso di stabilire sul piano educativo una stretta collaborazione rivolta verso l'avvenire, ma ancorata ai nostri valori culturali e spirituali? Una collaborazione così intesa non può sfuggire al compromesso in cui coesistono tradizionalismo e innovazione, conservatorismo e riformismo. Occorreranno pazienza e tolleranza per tradurre nella realtà un modello di scuola che corrisponda a una società e a un'Europa nuove.
L'evoluzione della Conferenza dei Ministri europei dell'educazione dimostra che tendiamo proprio verso questo obiettivo. Bisogna riconoscere, tuttavia, che questa evoluzione è stata condizionata primariamente da fattori esterni, economici politici e sociali, più che da idee pedagogiche astratte.

Impegno, coraggio e speranza

Si deve allo spirito di iniziativa, al coraggio e alla fede profonda nell'Europa del Ministro olandese Th. Cals il merito d'aver promosso, al di là di un'Europa considerata solo in termini economici e politici, l'idea di un'Europa della cultura e della pedagogia, del cuore e dello spirito, consapevole dei valori comuni della tradizione e nel contempo pensosa dei bisogni dell'avvenire.
Le prime sessioni si svolsero in un clima di amicizia e fratellanza. I rappresentanti dei Paesi nordici, tuttavia, si dimostrarono un po' scettici, forse perché la loro storia ha radici sostanzialmente diverse da quelle dell'Europa meridionale e centrale, erede della cultura greco-romana e della rivoluzione umanistica e artistica del Rinascimento.
La prima sessione veramente europea si svolse in Germania: un'indubbia testimonianza di coraggio e di fede. Senza dimenticarlo, occorreva infatti seppellire un triste passato ancora recente e vivo nella memoria di tutti i Ministri. Le conferenze successive ebbero luogo a Roma, Londra e Vienna. Proposito fondamentale era quello di realizzare l'Unione dell'Europa al di sopra di ogni velleità di rivalsa.

Concretezza e ampiezza di vedute

Agli inizi, preoccupazione prioritaria fu l'allestimento di un bilancio che considerasse tutti i livelli e tutti i modelli scolastici dall'insegnamento primario agli studi universitari, allo scopo di operare le scelte sui temi da affrontare in materia di politica dell'educazione. Nello stesso tempo si dava avvio a studi comparati sull'insegnamento primario e secondario, sulla formazione professionale e quella degli insegnanti, sui programmi e sui piani di studio.
Con indirizzo saggiamente pragmatico si preconizzò il prolungamento generale della scolarità, l'incremento dello studio delle lingue vive, e si discussero temi complessi come l'equivalenza dei diplomi e l'impatto delle nuove tecnologie e dei mass-media sulla scuola.
Un programma ambizioso che non si limitava a proporre un potenziamento dell'istruzione, ma faceva largo spazio al problema educativo: e tutto ciò con alto senso di responsabilità, senza riferimento a princìpi filosofici o religiosi particolari.

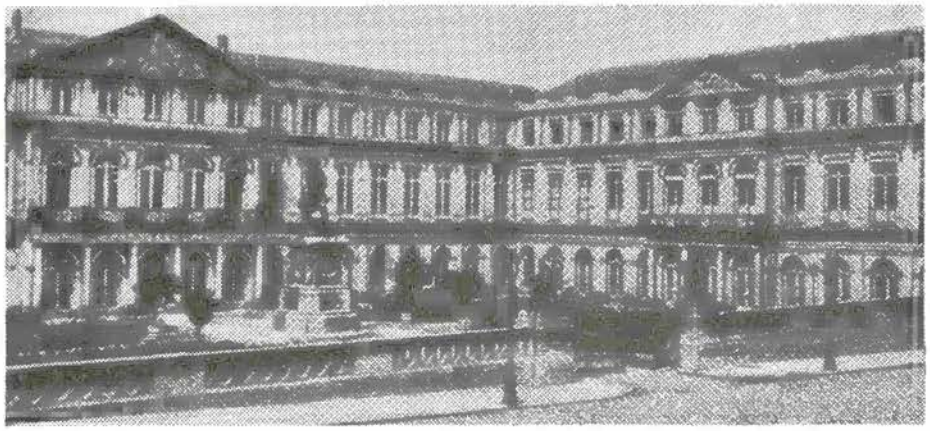
Obiettivi e metodi di lavoro, infrastrutture e mezzi operativi

Fin dalle prime sessioni, la Conferenza si occupò ripetutamente degli obiettivi, dei metodi di lavoro e dei mezzi necessari per raggiungerli. Occorre osservare che problemi di politica scolastica erano già stati affrontati prima della creazione della Conferenza dei Ministri dell'educazione, ad esempio nel Consiglio d'Europa. Erano pure state adottate delle risoluzioni (relative allo scambio di insegnanti, ai manuali scolastici, al riconoscimento delle equivalenze). Lo scambio di vedute ad alto livello sui temi già discussi costituì senza dubbio il punto di partenza di molte riforme scolastiche d'ampio respiro.
Ma ben presto i Ministri si resero conto che, per il complesso dei Paesi membri e per ciascuno di essi, era indispensabile creare gli strumenti e i mezzi operativi. In ogni Paese fu così promossa la collaborazione con l'organizzazione di seminari, di incontri, di «ateliers» etc.: un metodo certamente valido anche per la diffusione e la conoscenza dei risultati dei singoli studi.

Apertura, comprensione, continuità, realismo

I principali ostacoli a una reale collaborazione erano costituiti dalle differenze politiche e dalla grande varietà dei sistemi educativi vigenti nei singoli Paesi. Comunque, pur non abbandonando l'idea dell'armonizzazione e della cooperazione, la Conferenza si espresse nel senso di evitare ingerenze negli affari interni dei singoli Paesi. Nonostante difficoltà d'ordine soprattutto politico, con indubbia prova di realismo e comprensione i Ministri riuscirono a garantire la continuità della collaborazione, nella certezza che ogni politica dell'educazione è un'impresa a lungo termine che richiede, per giungere a buon fine, precauzione e perseveranza.
Si può affermare che caratteristiche dominanti della politica dell'educazione del primo

Amburgo - Il Municipio



Bruxelles - La Biblioteca

periodo di attività della Conferenza furono la pianificazione, la ricerca e la documentazione.
In questo momento, la Svezia propone all'esame della Conferenza dei Ministri (prima a Roma nel 1963, poi a Vienna nel 1965) il suo modello di scuola globale e polivalente, esteso progressivamente dal grado di scolarità obbligatoria a quello secondario.

La sfida americana – La scuola globale – La sfaldatura politica

Nel periodo 1966-1975, la Conferenza fu confrontata con le proposte dei pedagoghi svedesi, subito seguìte da quelle inglesi (Comprehensive school) che scuotevano alle fondamenta le strutture scolastiche esistenti. D'altra parte, non era possibile ai Ministri europei ignorare la sfida in atto fra le due superpotenze – Stati Uniti e Russia – alle quali l'Europa non era in grado di contrapporre una valida concorrenza. Situazione che determinò un allarme generale e il deciso proposito di colmare le lacune di formazione, nella convinzione che il potere apparteneva ormai al sapere, alla scienza, alla ricerca, anziché – come per il passato – alla proprietà terriera e al capitale.
Nel contesto di questo fervore, non c'è da stupirsi se gli ambienti pedagogici abbiano tentato di mettere in discussione tutta l'educazione tradizionale, per rivolgersi verso nuove frontiere educative.

Esplosione scolastica e socializzazione, democratizzazione e rivoluzione

La determinazione di socializzare l'insegnamento secondario e superiore ripropose il problema della divisione delle strutture, della selezione, della gestione paternalistica e dei valori tradizionali. I temi trattati dalla Conferenza in quegli anni sono indicativi in proposito:

1967: Orientamento scolastico e funzione degli esami
1969: Educazione per tutti (siamo in piena contestazione giovanile). Il Ministro svedese Olof Palme proclama «una scuola senza classi per una società senza classi»
1971: Politica e pianificazione dell'educazione secondaria
1973: Esigenze educative della fascia giovanile dai 16 ai 19 anni
1975: Educazione continua

Sull'onda di questi studi che preconizzavano la democratizzazione della scuola e favorivano l'accesso agli studi superiori si doveva assistere, anno dopo anno, a un incremento spettacolare degli effettivi, a una vera e propria esplosione scolastica non senza conseguenze anche sul piano politico.

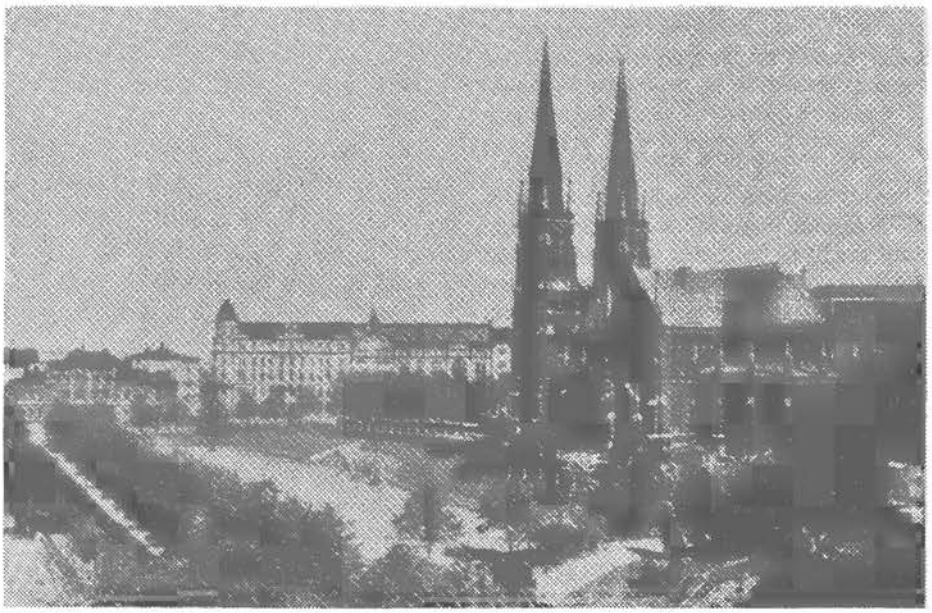
Evoluzione e rivoluzione

Nulla è più difficile da cambiare delle istituzioni e delle mentalità. L'idea di imporre a tutti e in breve tempo soluzioni identiche, di contrapporre la scuola nuova a quella tradizionale non sempre è facilmente accettata. Pur senza mettere in dubbio i progressi ottenuti in molti settori con i programmi proposti dall'OCDE per le discipline matematiche e scientifiche e dal Consiglio d'Europa per le scienze umane, gli Stati membri erano propensi a dare la preferenza a un'evoluzione armonica piuttosto che a una rivoluzione radicale. Un cambiamento della situazione a breve scadenza doveva necessariamente tener conto delle condizioni di partenza, assai diverse fra gli Stati altamente e quelli poco industrializzati. Una «globalizzazione» dei sistemi scolastici si rivelava più difficile nei Paesi dell'Europa centrale, specie per quelli in cui vigeva il sistema dualistico della formazione professionale (apprendistato in un'impresa e corsi professionali) che nei Paesi con la sola formazione scolastica a tempo pieno.
Tenuto conto che le innovazioni proposte avevano una chiara impronta politica, a questo momento si assiste a una paralisi della cooperazione e a un indebolimento dell'interesse di alcuni Paesi per le attività del Consiglio d'Europa.

Pletora di studenti – Compromessa la nuova pedagogia

Nel 1969, il Ministro francese dell'educazione Edgar Faure riconosceva a Versailles che la Conferenza dei Ministri europei aveva dato orientamenti essenziali, raccomandando di dare ampio spazio, nell'insegnamento, al patrimonio culturale comune e di favorire gli scambi di idee fra le nazioni. In quell'occasione proclamava l'urgenza del libero accesso all'insegnamento superiore per tutti i giovani capaci.
Era il tempo della contestazione studentesca: Edgar Faure si chiedeva perciò se la soluzione dei problemi comuni non fosse stata troppo rinviata nel tempo e se non fosse giunta l'ora di promuovere un'educazione per tutti, un'educazione europea, quale risposta confacente alle aspirazioni, alle inquietudini, alle angosce e ai pericoli incombenti.
Non c'è quindi da meravigliarsi se nel 1971, a Bruxelles, i Membri si siano interrogati ancora una volta sugli scopi della loro azione. La scuola intesa come servizio sociale e la formazione continua (tema della Conferenza di Stoccolma del 1975) sembrarono essere le soluzioni di tutti i problemi. Ciò nonostante, l'inquietudine manifestata da E. Fau-

Helsinki - Chiesa di San Giovanni



re s'era impadronita degli ambienti politici e pedagogici. La pletora di studenti, gli sbocchi incerti, il «numerus clausus» erano ormai una realtà che comprometteva il raggiungimento degli obiettivi fissati pochi anni prima.
Il tempo dell'euforia stava passando per lasciare il posto a un'amara disillusione, a un realismo inatteso, imposto tra l'altro dalle restrizioni finanziarie che limitavano nei diversi Paesi la possibilità di agire. Di fronte a situazioni divergenti, l'azione comune era continuamente rimandata e i lavori della Conferenza assunsero così un carattere decisamente teorico. Alla discussione dei problemi di fondo si sostituirono l'informazione reciproca e le prese di posizione individuali, di modo che risoluzioni e dichiarazioni non superarono lo stadio delle buone intenzioni.
La sfaldatura politica e il timore di disattendere il senso della realtà determinarono il rinvio dei dibattiti alle nuove organizzazioni: la Comunità europea e il Consiglio dei Ministri nordici.
La grande Europa rimaneva di là da venire.

Recessione economica – Disoccupazione giovanile – Nuove tecnologie (1977-1985)

Verso la fine degli anni settanta, l'opera dei Ministri dell'educazione fu condizionata da realtà nuove: la recessione economica, la disoccupazione giovanile e la limitazione dei crediti. Fattori negativi a cui si aggiungevano, in tutti i Paesi, aspirazioni sociali difficili da soddisfare.
Le Conferenze del 1977 e del 1979 privilegiarono perciò temi di indirizzo chiaramente sociale, mentre le successive (Lisbona: 1981; Dublino: 1983;Bruxelles: 1985) ripresero l'esame degli argomenti pedagogici riferiti ai diversi livelli scolastici.
La recente sessione (Helsinki: 1987) ha avuto per tema: «Formazione degli insegnanti: le nuove sfide per gli insegnanti e la loro formazione». Se nel 1989 la Conferenza si occuperà della formazione postsecondaria e continua, il giro d'orizzonte sarà completo.
Riassumendo i lavori compiuti negli ultimi dieci anni, i temi prioritari appaiono i seguenti:

1. Preparazione alla vita attiva (professionale, sociale e culturale)
2. Nuove tecnologie e loro impatto sulla formazione e sulla vita attiva
3. Educazione continua; alternanza fra periodi di formazione e di vita attiva
4. Qualità dell'insegnamento, preparazione alla ricerca e alla tecnologia avanzata
5. Interculturalismo, comprensione internazionale, rispetto dei diritti umani, educazione alla pace
6. Tempo libero, libertà e tutela dei valori comuni.

Resta da vedere in qual misura si svilupperà nel futuro la cooperazione europea.

Retrospettiva
Libera traduzione e sintesi parziale di un rapporto di EUGÈNE EGGER

Nuovi programmi e competenze degli allievi in matematica alla fine della scuola elementare

Al termine dell'anno scolastico 1985/86 si è conclusa l'esperienza delle classi pilota, dopo cinque anni di sperimentazione e applicazione dei nuovi programmi di scuola elementare.
L'Ufficio studi e ricerche ha accompagnato fin dall'inizio il lavoro delle classi pilota mediante verifiche puntuali e sistematiche che hanno permesso di raccogliere informazioni il più possibile precise e oggettive circa l'esito della riforma in atto e sulla conformità dei risultati raggiunti rispetto agli obiettivi perseguiti dai programmi.
Ultimamente sono stati pubblicati i risultati delle prove di matematica svolte lo scorso anno nelle classi pilota di quinta elementare, i quali costituiscono in un certo senso un bilancio conclusivo del lavoro svolto e un punto di riferimento del livello acquisito nelle conoscenze e abilità matematiche alla fine della scuola elementare[1].
L'indagine conclusiva è stata impostata attraverso due prove di verifica:

- una prova di tipo «inventario» il cui scopo precipuo era quello di valutare le coscenze e abilità di base corrispondenti agli *obiettivi di padronanza* definiti dal programma, cioè quelle mete che la stragrande maggioranza degli allievi dovrebbe poter raggiungere, mediante un insegnamento efficace;
- una prova più complessa, atta a saggiare la capacità di applicare le conoscenze acquisite in situazioni nuove di una certa complessità, richiedenti buone attitudini al ragionamento e alla perseveranza, e che, per le caratteristiche dei problemi proposti e il grado di difficoltà, può essere considerata una prova di verifica relativa agli *obiettivi di sviluppo*.

I dati principali emersi da questi lavori di ricerca sul profitto degli alunni possono essere riassunti nei punti seguenti:

Concordanza tra risultati attesi e risultati ottenuti

Gli obiettivi di padronanza sono stati acquisiti da una buona percentuale di allievi; in generale le conoscenze e abilità di base del programma sono state assimilate in modo abbastanza sostanziale e soddisfacente.
Il livello raggiunto nelle classi pilota riflette probabilmente quanto ci si può realisticamente attendere dagli allievi, mediante un insegnamento ben impostato ed efficace, e costituisce nel contempo uno stimolo e un riferimento importante per gli insegnanti nei prossimi anni.

Esempi di esercizi e problemi della prova di padronanza (V classe, maggio 1986)

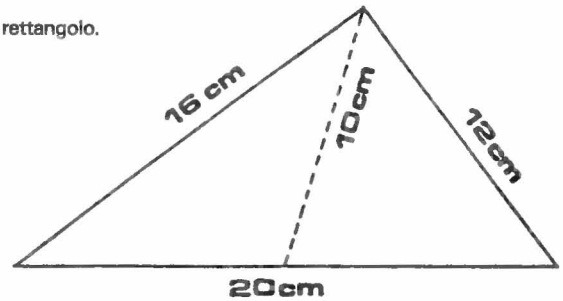
Ho una damigiana con 50 litri di vino. Lo metto in bottiglie di 7 dl l'una.

Quante ne riempio?

Soluzione esatta:	65%
Procedimento corretto, ma errore di calcolo:	4%
Errori concettuali:	25%
Non affrontato:	6%

È un triangolo rettangolo.

Calcola l'area.



Soluzione corretta:	63%	(di cui il 4% misura l'altezza relativa alla base di 20 cm)
Procedimento corretto, ma errore di calcolo:	4%	
Errore di procedimento: (es.: 20×10:2; 20×10)	27%	
Non affrontato:	6%	

Come era facilmente intuibile, il grado di padronanza più elevato è stato registrato negli ambiti essenzialmente tecnici (numerazione, calcolo scritto), mentre si è assistito a un calo di rendimento, a volte anche abbastanza sensibile, negli ambiti che richiedono competenze che fanno capo al ragionamento (problemi, geometria e misure).
Forse qualche miglioramento potrebbe ancora essere ottenuto in questi settori, mediante un lavoro più intensivo e sistematico, anche se in questi ambiti è più difficile ottenere dei progressi soprattutto da parte degli allievi meno dotati. Sarebbe anche auspicabile creare dei gruppi misti di ricerca (comprendenti maestri, ispettori, direttori didattici, matematici e psicopedagogisti) per approfondire le problematiche della didattica dei problemi, dell'insegnamento della geometria e dell'acquisizione del concetto di misura.

Miglioramento del profitto rispetto alla situazione precedente

Se confrontiamo i risultati ottenuti alla prova di «inventario» con quelli di altre prove, più o meno simili, svolte negli anni addietro, si può notare un certo progresso negli indici di rendimento.
Pure il risultato del confronto diretto tra le percentuali di riuscita negli esercizi della prova di padronanza che erano stati utilizzati in prove precedenti, è decisamente favorevole alle classi pilota[2].
Nonostante non sia possibile trarre una conclusione scientificamente suffragata al riguardo, sono pur sempre degli indizi positivi che alimentano l'impressione generale dell'efficacia del lavoro svolto nelle classi pilota.

Risultati eterogenei tra le diverse classi

La differenza di livello di rendimento tra una classe e l'altra è risultata abbastanza consistente anche alla fine della V classe: ci sono classi in cui tutti gli allievi hanno conseguito in modo sicuro gli obiettivi di padronanza in tutti gli ambiti, e altre dove diversi allievi non hanno raggiunto il livello minimo di accettabilità e lo scarto tra risultati attesi e risultati ottenuti è abbastanza rilevante.
I risultati non hanno confermato l'ipotesi secondo cui alla fine della V le classi pilota avrebbero ottenuto un rendimento omogeneo in rapporto agli obiettivi di padronanza.
La differenza di livello tra le classi è un dato di fatto, determinato da diversi fattori connessi con le caratteristiche della popolazione scolastica (ambiente socio-culturale, potenziale intellettuale diversi, ecc.) le condizioni di insegnamento (effettivo degli allievi, situazioni logistiche diversi, ecc.) e l'esperienza e la competenza dell'insegnante.
E' un fenomeno che dovrà in ogni caso essere tenuto sotto controllo per evitare che, con la generalizzazione del programma a tutte le classi, la dispersione interclasse raggiunga valori troppo elevati e non più tollerabili.

Armonizzazione Scuola elementare - Scuola media

Gli uffici dell'insegnamento primario e dell'insegnamento medio, sentiti il Collegio degli ispettori e la Conferenza dei Direttori SMe, dispongono quanto segue:

1. SCOPO DELL'ARMONIZZAZIONE

L'armonizzazione SE-SMe si propone di favorire il passaggio degli allievi dalla scuola elementare alla scuola media, l'informazione delle famiglie e il reciproco contatto fra i docenti dei due ordini di scuola interessati.

2. TEMPI DI ATTUAZIONE

L'azione informativa prevista dal presente progetto inizia con l'anno scolastico 1987-88. Esa si articolerà su alcuni anni, fintanto che lo scopo generale sarà ritenuto raggiunto.

3. MODALITÀ

L'armonizzazione si realizza nelle seguenti fasi:

3.1. **Informazione ai docenti di I. SMe sui nuovi programmi SE**

Scopo: informare i docenti di I SMe sugli obiettivi della scuola elementare,
promuovere la conoscenza reciproca fra i docenti,
favorire un'informazione univoca a docenti ed esperti,
cogliere i problemi del passaggio SE → SMe.

Relatore: l'ispettore SE di circondario

Tema: metodi d'insegnamento e loro continuità,
competenza degli allievi nelle varie discipline,
obiettivi di padronanza e di sviluppo,
obiettivi educativi

Convocazioni e inviti: direzione SMe; esperti SMe della sede di matematica, italiano, francese; docenti SE delle sedi del comprensorio e titolari, nell'anno precedente, di V classe; docenti di I SMe; direttori didattici.

Convocazioni: direttore SMe, d'intesa con l'ispettore interessato.

Periodo: inizio dell'anno scolastico

Luogo: sedi di scuola media.

3.2. **Visite dei docenti SMe alle scuole elementari**

Scopo: favorire la conoscenza della scuola elementare,
dare la possibilità agli allievi di V classe di «intervistare» un docente di scuola media.

I docenti di SMe sono invitati a visitare facoltativamente le classi di V elementare del comprensorio, durante le ore libere, secondo un piano di abbinamento allestito dall'ispettore di circondario d'intesa con le direzioni delle SMe e comunicato agli interessati.
Il ritmo delle visite è concordato fra i docenti SE/SMe interessati.

3.3. **Informazione dei genitori di allievi di I media**

L'informazione ai genitori degli allievi di I media avviene:

- nell'anno precedente, per il tramite del docente di V elementare (struttura della SMe, caratteristiche, ubicazione sede del comprensorio, ecc.);
- mediante la distribuzione annuale da parte del settore medio di un fascicolo informativo;
- mediante una serata informativa organizzata nella sede di scuola media da parte della direzione.

3.4. **Sostegno pedagogico**

Le informazioni sugli allievi che in V elementare sono seguiti dagli operatori del Servizio di sostegno pedagogico delle SE e per i quali si prevede una continuazione del sostegno sono trasmesse per il tramite dei servizi SP dei rispettivi ordini di scuola.

Il capogruppo SE prende opportuni contatti affinché il servizio SP-SMe abbia tutte le informazioni necessarie entro l'inizio dell'anno scolastico.

Oltre alle misure già intraprese (l'estensione del sostegno pedagogico, la definizione dei traguardi minimi per ogni anno scolastico, gli scambi regolari tra docenti, ecc.) si dovrebbe sviluppare in modo più sistematico e perfezionare la pratica della valutazione formativa, che permetterebbe ai docenti di poter disporre costantemente di elementi di controllo e regolazione.

Ricerca di un migliore equilibrio tra obiettivi di padronanza e obiettivi di sviluppo

Il profitto ottenuto nella prova sugli obiettivi di sviluppo, mirante a verificare la capacità di applicare le conoscenze acquisite in situazioni nuove e complesse, è considerevolmente inferiore a quello conseguito nella prova sugli obiettivi di padronanza del programma (esigenze minime). Si è costatato che i problemi proposti sono risultati accessibili a una percentuale assai ridotta di allievi. In pratica, soltanto gli allievi più dotati sono riusciti a risolverli agevolmente, mentre la grande massa degli alunni ha incontrato difficoltà a portarli a termine senza incorrere in errori, evidenziando dei limiti nella capacità di progettazione e esecuzione di un compito richiedente più tappe, e nel quale convergono diversi concetti.
Evidentemente non può essere usato il medesimo metro di giudizio per le due prove, in quanto occorre tener conto del diverso grado di difficoltà.
In mancanza di altri parametri affidabili di riferimento non è possibile stabilire se i problemi proposti sono effettivamente fuori dalla portata della maggioranza degli allievi, oppure se i limiti riscontrati sono legati prevalentemente a questioni didattiche (insegnamento essenzialmente impostato sul conseguimento degli obiettivi minimi, scarso allenamento nell'affrontare problemi un po' complessi, richiedenti diverse tappe e una certa resistenza allo sforzo, ecc.).
Da questa prova si deve per lo meno ricavare uno stimolo alla ricerca di un equilibrio ottimale tra attività prettamente finalizzate all'acquisizione degli obiettivi minimi di padronanza e attività imperniate sul reinvestimento delle conoscenze di base in situazioni nuove e di tipo più globale, cioè sul conseguimento degli obiettivi di sviluppo.
Perché, in ultima analisi, sono proprio i progressi che sarà possibile realizzare nell'ambito degli obiettivi di sviluppo che permetteranno di compiere un «salto qualitativo» nel processo di apprendimento della matematica.

---

[1] «Verifica dell'apprendimento in matematica nelle classi pilota di V elementare», USR 86.06.

[2] Oltre che ad esercizi nuovi, quindi non facenti parte del materiale didattico in circolazione, si è deciso di inserire nella prova di padronanza un certo numero di item non inediti, opportunamente selezionati da verifiche svolte nel 1971 e nel 1974, in modo da poter avere qualche indicatore di massima sull'evoluzione dei risultati scolastici, pur con tutti i limiti e le manchevolezze che tali confronti nel tempo comportano (essendo le situazioni molto cambiate sotto diversi aspetti).

Sostegno pedagogico: strumenti di lavoro

*...«Gli elementi educano: l'aria, la luce, la vita nella pianta e nell'animale: e le relazioni educano. L'educatore li rappresenta entrambi: ma davanti al bambino deve essere come uno degli elementi».**

* Libera traduzione da «Reden über Erziehung», di Martin Buber, Heidelberg, 1962.

Quando si incomincia un lavoro bisogna procurarsi gli attrezzi: quelli giusti, adeguati al compito che si deve assolvere: non si spaccano i sassi con lo stesso martello con cui si piantano i chiodini da tappezziere.
Definire «pedagogico» un servizio significa precisare che agirà con gli strumenti della pedagogia, con la logica propria all'azione pedagogica.
Ma, lo sappiamo tutti, la pedagogia si vende male.
Altri prodotti, la medicina, la legge, la scienza, si vendono meglio e conferiscono in sovrappiù prestigio a medici, giudici e scienziati.
Diciamo queste cose non per compiangerci ma per sottolineare il pericolo che la logica della pedagogia venga dimenticata a favore di modelli più prestigiosi. Sarebbe come voler fare il proprio mestiere con gli strumenti degli altri.

Perché parliamo di modelli

È importante richiamare questo concetto in quanto senza accorgersi ognuno di noi pensa e perciò pianifica le proprie azioni in base a un modello che spesso non è esplicito.
Molte confusioni sorgono perché si ritiene che un problema sia lo stesso per il medico, lo psicologo clinico, il giurista o il pedagogista: in realtà le stesse parole vengono adoperate in una logica diversa e spingono perciò a decisioni e a comportamenti differenti.
Non si vuole in nessun modo fare anche indirettamente confronti per stabilire la superiorità di un metodo sull'altro: semplicemente cercare di rendere esplicito il modello entro il quale si opera.
Lasciamo da parte il modello giuridico, troppo lontano per creare interferenze con l'intervento pedagogico, e concentriamo la nostra attenzione sul modello medico-clinico e su quello pedagogico: va da sè che si tratta di grossolane semplificazioni buttate là a scopo didattico, per fortuna costantemente superate dall'intuizione individuale nella pratica quotidiana.

Modello medico-clinico

Il modello clinico parte da un confronto tra i sintomi osservati e la descrizione delle possibili malattie (nosologia): la diagnosi viene formulata quando tra sintomi e descrizione esiste una concordanza completa: dalla descrizione della malattia si può risalire alla causa, spesso per mezzo induttivo: non è detto cioè che in ogni singolo caso si possa dimostrare la rete causale sulla quale ci si basa, basta che la descrizione la dia come inerente alla malattia stessa.
Definita la diagnosi è possibile determinare una terapia.
L'effetto della terapia viene spiegato in termini di influenza sulla causa ipotizzata (eziologia): la sparizione del sintomo viene considerata come dimostrazione dell'esattezza della spiegazione offerta.
La psicologia clinica ha ripreso questa ipotesi della necessità della comprensione delle cause per poter modificare i sintomi: ogni terapia che non implichi un intervento sulle cause viene considerata insufficiente e spesso controproducente.

Modello pedagogico

Il modello pedagogico implica la presenza di tre componenti: un educatore, un allievo e un oggetto sul quale l'attività dei due si concentra. Abbiamo un'azione pedagogica quando un docente di matematica e un allievo sono alleati nell'operare nel campo definito dal rigore delle leggi matematiche.
L'oggetto su cui concentrare l'attenzione non è definito in maniera arbitraria, nè deriva in prima linea dai bisogni del docente o dell'allievo, ma viene determinato dall'esterno, dalle aspettative sociali e dal mandato che la società ha affidato alle istituzioni educative.
L'insegnamento del francese in terza elementare non deriva direttamente nè da un bisogno del bambino nè da una valutazione delle sue capacità intellettuali: si tratta di una scelta fatta tenendo conto della necessità di una minoranza linguistica come quella ticinese di acquisire nel migliore dei modi possibili le lingue nazionali. Si potrà far ricorso alle conoscenze di psicologia, di didattica per trovare le migliori metodologie per favorire questo apprendimento: la decisione non deriva tuttavia unicamente da queste considerazioni.
Fondamentale in questo modello è la mediazione offerta dall'attività svolta in comune dall'educatore e dall'allievo: il docente e l'allievo fanno qualche cosa in comune e in questo modo si sottopongono entrambi alle leggi dell'attività che svolgono: l'attività non è qualunque ma in diretta relazione a un mandato sociale.

Evitare la babele dei metodi

In genere i docenti hanno ricevuto una formazione psicologica e pedagogica: non sempre si è sufficientemente sottolineata la differenza metodologica che sta alla base.
Questo porta spesse volte a mescolare i

due modelli senza più sapere alla fine in che spazio ci si sta muovendo.
Si rischia in questo modo di sostituire la descrizione della malattia con la scala dello sviluppo del bambino e di ricercare le cause delle difficoltà in presunti stadi o meccanismi evolutivi.
Si insiste in esami raffinati del bambino sperando che da questi derivino automaticamente i compiti pedagogici e le modalità di intervento.
Nel processo psicoterapeutico l'attenzione è incentrata sulla relazione tra il terapista e il paziente: cercare di trasporre questa situazione nell'ambito pedagogico, dimenticando la mediazione relativa all'azione in comune da svolgere nell'ambito di un compito demandato dalla società, significa mescolare i due modelli e provocare momenti di confusione.
L'appartenenza istituzionale del Servizio di sostegno alla scuola ne limita l'intervento ma ne determina anche la ricchezza e l'efficacia: compito del sostegno è aiutare gli allievi che all'interno dell'istituzione scolastica manifestano problemi di comportamento e di apprendimento.
Da un punto di vista formale si tratta di concentrare l'attenzione sull'attività, cioè sul prodotto e non sul processo: per un servizio di tipo scolastico la mediazione, il prodotto, è essenzialmente l'apprendimento. Queste osservazioni non vogliono significare la negazione dell'importanza di capire i processi mentali o i meccanismi attraverso i quali avviene l'apprendimento: significa evitare di concentrarsi unicamente su questi, riducendo il rapporto educativo a un problema di relazione individuale tra due persone o alla comprensione di meccanismi psichici: la realtà pedagogica implica, oltre a questo rapporto, l'assunzione di un compito comune, delegato dall'esterno.

La diagnosi non basta

La diagnosi è solo l'inizio e per il pedagogista non serve rifarsi all'eziologia: non c'è per la pedagogia un trattamento in senso medico.
Di fronte a una sindrome cerebrale il medico prescriverà un trattamento farmacologico ma rimarranno i problemi legati alla difficoltà di concentrazione, alla facile stancabilità, alle difficoltà grafiche. Per ognuno di questi aspetti si potrebbe cercare di risalire a una ipotetica causa: ci si accorgerebbe tuttavia come questa ricerca non porti molto lontano e in primo piano apparirà il problema della definizione delle finalità cioè la formulazione del compito pedagogico: entreranno perciò in campo considerazioni relative alla situazione familiare, alle risorse disponibili sul territorio, all'atteggiamento generale della scuola, alle aspettative dell'allievo e alle sue reazioni di fronte all'insuccesso.
Fare tanti errori di ortografia non è un problema: il problema è la reazione degli altri e del soggetto a questa difficoltà strumentale. L'ortografia, per carità, è una cosa sacra: si può tuttavia accettare che esistono zoppi che fanno fatica a correre, spastici che non possono disegnare e dislessici che fanno molti errori di ortografia perché non sanno tradurre in segni grafici suoni in genere mal percepiti: si può certo aiutarli a far meglio ma si può anche riflettere se non sia opportuno modificare il compito, tenendo meglio conto delle particolarità degli individui.

Gli strumenti vanno costruiti

Per aiutare un gruppo di giovani con gravi difficoltà comportamentali una Fondazione ginevrina ha ritenuto opportuno acquistare un'imbarcazione e organizzare un giro intorno al mondo: educatori ed educandi, confrontati con le difficoltà della navigazione alleati nel compito di sopravvivere. Si voleva creare un contesto, una mediazione all'interno del quale rapporti di solidarietà e di fiducia si possano sviluppare: può anche essere un modo di capire il problema dei giovani, ma indirettamente, con una mediazione.
Non possiamo evidentemente proporre di comprare battelli, rimane il fatto che gli strumenti pedagogici vanno costruiti sul posto attraverso la mediazione dell'educatore.
Non si tratta di immaginare unicamente schede o libri, o materiali didattici, o laboratori: si tratta di costruire progetti pedagogici che sappiano utilizzare tutti questi materiali, individualizzandoli alle particolari esigenze dell'allievo.
Cose dette e ridette: forse attualmente si dispone anche di conoscenze scientifiche e di risorse istituzionali adeguate per metterle in pratica: è la sfida alla quale il Servizio di sostegno pedagogico deve poter rispondere: non utilizzando gli strumenti degli altri ma forgiando i propri.

Mauro Martinoni

Servizio ortopedagogico itinerante cantonale

Nel Canton Ticino esistono diversi servizi specializzati che si occupano di bambini e ragazzi con difficoltà e problemi di sviluppo. Sono servizi per minorenni, che hanno in comune il fatto di intervenire ambulatoriamente e di essere in stretto contatto con la scuola dell'obbligo (materna, elementare, media), ma che si differenziano sia per le problematiche di cui si occupano sia per le «tecniche» d'intervento che usano.

Sono:

- il SMP (Servizio medico-psicologico) con i rispettivi CPE (Centri psico-educativi, prima chiamati Ospedali di giorno) dell'Organizzazione sociopsichiatrica cantonale del Dipartimento opere sociali,
- il SSP (Servizio sostegno pedagogico) per le scuole materne e elementari e per le scuole medie del Dipartimento pubblica educazione (DPE),
- il SL (Servizio logopedico) attualmente in funzione solo nei circondari di scuola elementare dove non è ancora operante l'équipe di sostegno pedagogico del DPE (Ufficio educazione speciale),
- il SOIC (Servizio ortopedagogico itinerante cantonale) pure dell'Ufficio educazione speciale del DPE.

In questo articolo presenteremo il Soic, Servizio che opera a livello cantonale, creato nel 1971.

* * *

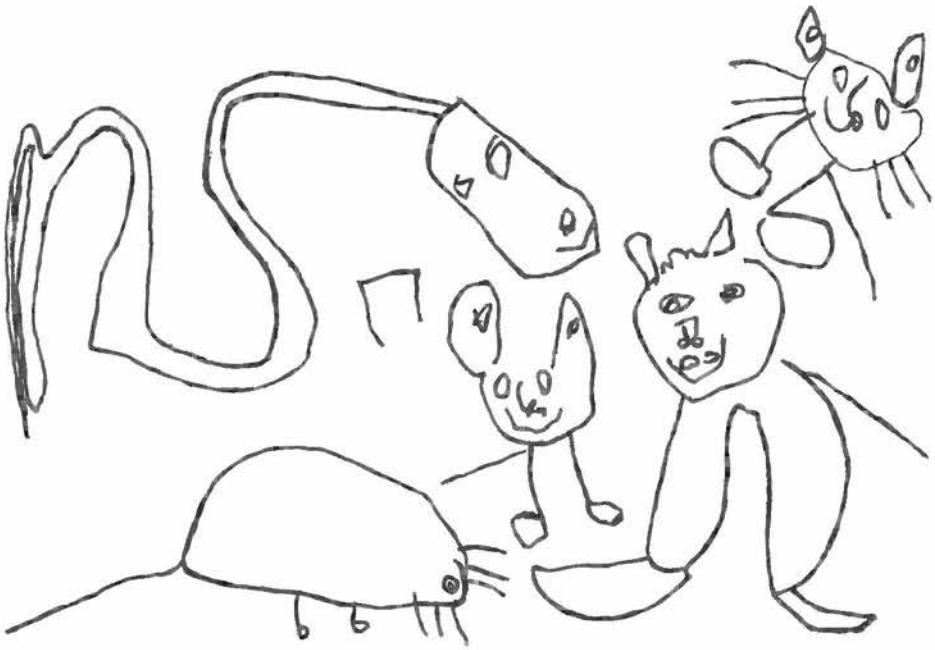
Il Soic segue neonati, bambini, ragazzi che si possono schematicamente suddividere in tre gruppi:

1. bambini che presentano principalmente un ritardo mentale; sono seguiti dai primi mesi di vita fino a sei, sette anni;
2. bambini e ragazzi che presentano principalmente problemi nello sviluppo motorio o disturbi sensoriali (in particolare la vista); sono seguiti dai primi mesi di vita fino a dieci, dodici anni (a volte fino alla fine dell'obbligo scolastico);
3. neonati e bambini definiti a 'alto rischio evolutivo'; sono controllati a intervalli regolari, dalla nascita fino a tre, quattro anni di vita.

Fanno parte del primo gruppo molti neonati e bambini che presentano anomalie cromosomiche (la più frequente è la trisomia 21), disfunzioni metaboliche gravi, ritardi non specifici e di origine sconosciuta.
Questi problemi di sviluppo intellettivo si manifestano al più tardi verso i due anni d'età, quando generalmente dovrebbero apparire e svilupparsi le prime attività mentali 'superiori' legate alla rappresentazione quali l'imitazione, il gioco simbolico, il linguaggio, i primi ragionamenti logico-matematici, il grafismo, eccetera.

Nel secondo gruppo troviamo principalmente neonati e bambini che di solito non hanno ritardo mentale grave, ma che presentano patologie del sistema nervoso centrale (diverse forme di paralisi cerebrale, idrocefalie, spina bifida, . . .) con conseguenti handicaps motori e fisici.
Alcune volte questi handicaps sono sufficientemente importanti da causare ritardi globali molto gravi.

Infine, nel terzo gruppo, troviamo ad esempio i neonati definiti 'grandi prematuri' (peso



Sebastiano 4; 11

alla nascita inferiore ai due chilogrammi), oppure bambini con malattie particolarmente lunghe e fastidiose come l'eczema cronico.
Queste situazioni non portano necessariamente a ritardi di sviluppo permanente, ma inizialmente impediscono ai neonati e ai bambini una vita 'normale', per cui possono presentare uno sviluppo atipico. Per questa ragione vanno controllati e seguiti fino al totale recupero o fino a quando i periodi di ospedalizzazione e le fasi più acute della malattia impediscono loro una vita quotidiana ricca di stimolazioni.

Questa schematica suddivisione, necessaria per la chiarezza della presentazione, non si ritrova quasi mai nella realtà. I bambini e i neonati seguiti dal Soic presentano problematiche complesse perché, di regola, qualsiasi forma di handicap o disfunzione incide sempre (anche se in maniera diversa da caso a caso) sia sullo sviluppo globale del bambino che sulla situazione della famiglia. Questa realtà legittima il lavoro e l'intervento delle specialiste del Servizio fin dai primissimi mesi di vita, definendone pure la sua specificità.
Il Soic è un servizio d'intervento precoce, che opera in un ambito pedagogico-terapeutico. Lo scopo principale della terapia è di offrire al neonato e al bambino le stimolazioni e le esperienze psicomotorie necessarie al suo sviluppo che gli vengono a mancare a causa della sua particolare situazione. Evidentemente coi ragazzi più grandi l'intervento perde in parte questo aspetto di stimolazione globale per diventare più specifico e settoriale.
In questo modo si tenta di prevenire l'istaurarsi di un ritardo globale dello sviluppo conseguente ad aspetti secondari dell'handicap, favorendo il manifestarsi di tutte le potenzialità rimaste al bambino.

* * *

Per rispondere adeguatamente ai bisogni particolari di ogni bambino e della sua famiglia, il Soic cerca di adattare le proprie modalità di intervento e per superare le numerose difficoltà pratiche (si pensi solamente a quelle legate alla geografica fisica e alla distribuzione della popolazione nel Cantone) si è organizzato in modo da offrire interventi molto diversificati, variabili di anno in anno. Inoltre collabora con i Servizi specialistici menzionati inizialmente e con le altre strutture pubbliche e private esistenti nel Cantone (istituti, asili nido, associazioni).

Il lavoro coi neonati e con i bambini fino ai tre anni si svolge prevalentemente a domicilio.
Con i bambini dai tre ai sei anni le possibilità di diversificare l'intervento si moltiplicano: l'intervento individuale a domicilio vien spostato preferibilmente nelle sedi del Servizio e vien completato nelle classi di scuola materna dove il bambino passa parte della giornata o della settimana, offrendo un sostegno e una consulenza alle docenti interessate.
Per alcune situazioni particolari il Servizio organizza piccoli gruppi (tre, quattro bambini) all'interno delle proprie sedi o presso quelle della scuola materna.
Si organizzano attività alternative con operatori esterni al Servizio (nuoto, ritmica) a seconda dei bisogni e delle richieste come pure corsi estivi con gruppi di famiglie scelte di volta in volta.
Con i ragazzi scolarizzati (scuole normali o speciali) si continuano le terapie e gli interventi pedagogici specialistici che risultano ancora necessari. Si tratta prevalentemente di interventi logopedici, ergoterapici e in favore di allievi ciechi o con residuo visivo molto limitato.

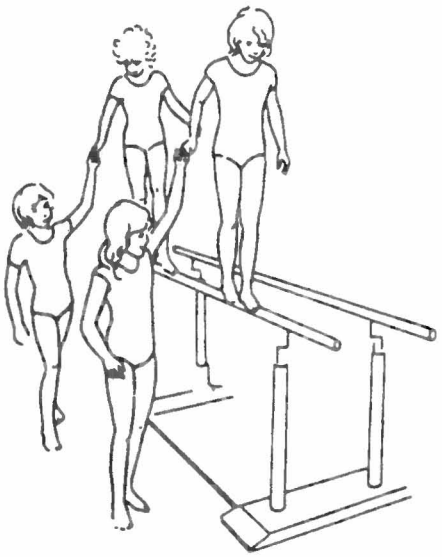
* * *

Attualmente il Soic ha a sua disposizione cinque ambulatori dove organizza gli interventi terapeutici. Si trovano a Biasca, Bellinzona, Locarno, Lugano e Mendrisio.
Il personale è composto da undici terapiste di cui quattro ergoterapiste, cinque ortopedagogiste, due logopediste. La coordinazione è affidata a un caposervizio con formazione di psicologo. La maggior parte delle terapiste lavora a tempo parziale.
Al Servizio giungono mediamente una sessantina di segnalazioni ogni anno: dopo attenta valutazione circa la metà verranno prese in terapia.
Attualmente il Servizio segue 153 bambini di cui 41 (26%) hanno tra zero e tre anni, 65 (42%) tra quattro e sei anni e 47 (30%) hanno sette o più anni.

Giorgio Merzaghi

Federica 4; 3

Gli infortuni ginnico-scolastici e la loro prevenzione



Hans Streit, docente di educazione fisica presso il Liceo cantonale di Lugano-Trevano ha pubblicato – in occasione dell'ottenimento del Diploma federale 2 di docente di educazione fisica e sport al Politecnico federale di Zurigo – una «Analisi statistica degli infortuni ginnici avvenuti nella Scuola pubblica del Cantone Ticino dal 1979 al 1984 e dichiarati all'assicurazione scolastica».

Il lavoro di diploma presentato dal collega Streit è un documento molto interessante sia per l'estensione dell'indagine (5.500 casi concernenti allievi e allieve delle Scuole primarie, medie e medie superiori) sia per la completezza dell'analisi sull'infortunistica sia ancora per la ricerca delle peculiarità degli infortuni, delle cause, dei decorsi e delle conseguenze.

L'importanza della pubblicazione è evidente poiché la stessa difficilmente potrà essere ripetuta nell'eventualità di una futura comparazione di dati.

Infatti la «Zurigo Società d'assicurazioni» – che assumeva allora la responsabilità degli infortuni scolastici per conto dell'Ufficio assicurazioni scolastiche del Dipartimento delle finanze – divulgava annualmente una statistica nella quale i casi venivano classificati a seconda delle lesioni occorse in ogni circostanza, globalmente per ogni ordine di scuola.

Estrapolando da questa statistica i dati corrispondenti agli infortuni ginnico-sportivi si poteva costatare che, sempre annualmente, essi costituivano 1/3 del totale globale notificato, fermo restando che gli altri 2/3 si riferivano a incidenti capitati durante le ricreazioni, le passeggiate scolastiche, sul percorso casa scuola ecc.

La scelta del tema trattato è avvenuta in un periodo particolare, direi «in extremis», in quanto in data 16 aprile 1984 lo Stato modificava il «Decreto legislativo concernente l'assicurazione sulla responsabilità civile e sugli infortuni scolastici del 10 ottobre 1972» e rinnovava solo parzialmente il contratto con la Zurigo (RC, rottura denti, invalidità, morte) demandando ogni competenza per gli infortuni in tempo di scuola alle Casse ammalati e alle Assicurazioni private.

Questa modificazione renderà pertanto difficile una nuova indagine appunto perché la copertura assicurativa non risulta più accentrata ma dispersa su numerose possibilità, difficilmente rintracciabili.

Non mi è possibile analizzare dettagliatamente i singoli capitoli trattati dall'autore il quale suddivide il suo lavoro di diploma in diverse parti: dall'introduzione, alla parte teorico-statistica, a quella pratico-metodologica, alle conclusioni.

Segnalo che il documento è corredato da esempi, schede, diagrammi, tabelle comparative e riassuntive derivanti dall'analisi dei dati, accertamento reso possibile dalla messa a disposizione – da parte della Zurigo – di un notevole materiale d'archivio, senza il quale sarebbe stato impossibile realizzare lo studio.

Il carattere statistico del lavoro, realizzato con l'ausilio di un elaboratore, potrebbe risultare arido se non fosse corredato da esempi e da commenti che si ritrovano nei singoli capitoli e paragrafi.

Per concludere cito, comunque, le annotazioni riassuntive di Streit sull'argomento e così stigmatizzate da H. Müller nella sua pubblicazione «Unfallverhütung im Sportunterricht, 1976»:

«All'origine di un infortunio c'è sempre un errore: una prevenzione attiva durante le lezioni di educazione fisica si basa sulle capa-

EDUCAZIONE FISICA

Nuova «Raccolta di lezioni per le classi elementari»

L'Ufficio dell'insegnamento primario ha recentemente promosso la preparazione di una raccolta di lezioni di educazione fisica destinata ai docenti di scuola elementare, la cui realizzazione è stata affidata al gruppo degli assistenti di educazione fisica.

La raccolta affianca i Manuali federali 2 e 9 e le Schede didattiche pubblicate dal Dipartimento della pubblica educazione nell'ambito della riforma dei programmi della scuola elementare. Essa è destinata soprattutto ai docenti titolari, ma può fornire utili spunti anche per gli insegnanti speciali.

I contenuti del programma d'insegnamento sono stati esplicitati e distribuiti in lezioni messe in progressione secondo le varie classi.

Così, ad esempio, i salti d'appoggio sono presentati nel I ciclo in 4 sequenze diverse, in III classe in 3, in IV e V classe nuovamente in 4 tappe. In tal modo anche il docente che opera nelle sezioni pluriclassi potrà rendersi conto dei diversi livelli di competenza richiesti agli allievi a seconda dell'età.

La sistematicità con cui è presentata la materia non deve limitare l'azione personale del maestro, al quale spetteranno sempre quelle scelte organizzative e di impostazione delle lezioni dettate dalle proprie inclinazioni, dalle capacità e dal numero degli allievi, dalle strutture e dal materiale a disposizione.

La capacità di adattare le indicazioni della raccolta alla propria realtà scolastica è quindi condizione indispensabile per una corretta utilizzazione del documento.

Le lezioni sono state suddivise in tre gruppi, corrispondenti a momenti della scolarità che hanno caratteristiche proprie: il I ciclo, nel quale viene privilegiato il movimento naturale; la III classe, in cui hanno inizio apprendimenti più strutturati, la IV e la V classe, in cui l'esercizio diventa più sistematico.

Per ognuna di queste tre suddivisioni sono presentate da 25 a 40 lezioni, ognuna delle quali offre innumerevoli possibilità di variazione e di ripetizione, tali da coprire la necessità dell'intero anno scolastico.

La raccolta facilita inoltre il docente nell'impostazione del programma annuale mediante esempi di piani preventivi. Essi sono evidentemente da adattare e da interpretare con la dovuta elasticità; in particolare le indicazioni di tempo non sono da ritenere imperative.

La disponibilità di piani di lavoro annuali non esonera comunque il docente dalla preparazione giornaliera (diario) e soprattutto da una costante verifica dei risultati raggiunti (consuntivo).

cità di riconoscere e di eliminare le manchevolezze che aumentano il rischio d'infortunio».

«Nel corso dei 5 anni scolastici presi in esame (1979-1984), si sono registrati 5.480 infortuni causati dall'attività sportiva scolastica (escluso nuoto, sci e pattinaggio): ciò corrisponde, circa, ad un infortunio ogni trenta allievi, annualmente.

L'entità del numero degli infortuni è, quindi, rassicurante: può destare, invece, qualche preoccupazione il fatto che il tasso d'infortunio tende ad aumentare leggermente di anno in anno. Questo fenomeno, comunque, è ancora lungi dal raggiungere una proporzione tale per cui si debbano adottare particolari provvedimenti a livello cantonale.

È chiaro, invece, che ogni singolo docente ha il dovere di adottare tutti i mezzi a sua disposizione atti a garantire l'incolumità degli allievi: in questo senso è doveroso ricordare che è assolutamente indispensabile effettuare una efficace messa in moto prima della pratica di qualsiasi attività sportiva.

Dal punto di vista delle lesioni si è potuto appurare che le parti del corpo più soggette a traumi sono, di gran lunga, le dita delle mani (giochi con palla) e le caviglie (cadute, atterraggi).

Ai giochi con la palla è necessario dedicare qualche attenzione particolare, in quanto l'incapacità di manipolare correttamente la palla provoca, soprattutto presso le ragazze, un grandissimo numero di distorsioni e di fratture alle dita delle mani.

Un altro problema a cui non si dedica la necessaria considerazione è rappresentato dall'affaticamento: la maggior parte degli infortuni ha luogo nella seconda metà delle lezioni di ginnastica.

Contrariamente alle aspettative, il venerdì non è il giorno a più alto rischio d'infortunio in quanto, questo primato, spetta al lunedì: sembra che l'inattività di un paio di giorni comporti conseguenze peggiori che non un graduale affaticamento psico-fisico sull'arco della settimana scolastica.

Attenzioni del tutto particolari sono d'obbligo anche durante l'età puberale: infatti, durante questa delicata fase dello sviluppo si registra, in assoluto, il più alto numero di infortuni».

Marco Bagutti

Secondo e terzo corso di formazione per assistenti profilattiche comunali in Ticino

Il 30 settembre e il 1. ottobre 1986 si è tenuto nel palazzo delle scuole comunali di Massagno il secondo corso di formazione per assistenti profilattiche comunali a tempo parziale. Le partecipanti furono 48.

Il corso è stato aperto e presentato dal Presidente della Commissione cantonale di profilassi dentaria che si è congratulato per il grande interesse e la numerosa partecipazione, che aveva raggiunto il numero massimo consentito. Con rincrescimento sono state rinviate al prossimo corso altre candidate.

Il corso, diretto dal prof. Thomas Marthaler, ha avuto il suo animatore principale nella persona del ticinese dott. Giorgio Menghini (collaboratore all'Università di Zurigo dello stesso prof. Marthaler) che ha tenuto le lezioni teoriche, in collaborazione con il prof. Marthaler, il dott. Felice Magri, pure all'Università di Zurigo, e il dott. Bucciarelli.

Nell'aula magna del centro scolastico di Massagno, dove si sono svolte le lezioni, è stata allestita una esposizione di prodotti per la profilassi dentaria e materiale didattico. Le assistenti profilattiche delle scuole di Massagno – la signora Sonia Quadrelli e la signorina Nicoletta Pizzetti – hanno esposto il materiale didattico da loro preparato e sperimentato con suggerimenti e spunti veramente notevoli.

Le due assistenti profilattiche, unitamente alla signora Simone De Gasparo di Viganello, hanno tenuto per il corso le lezioni pratiche: esse hanno presentato lezioni di rara bravura.

Alle lezioni pratiche nella scuola materna erano presenti le ispettrici di circondario Marisa Grossi, Marilena Moalli, Mariangela Noseda e Domenica Petralli.

Alla fine del corso è stato consegnato alle partecipanti il certificato che le abilita all'insegnamento della profilassi dentaria nelle scuole materne ed elementari del Cantone.

Il presidente della Commissione, chiudendo il corso, ha ringraziato in modo particolare il comune di Massagno per l'ospitalità e il direttore delle scuole, maestro Fabrizio Quadranti, che fin dall'inizio ha curato ogni particolare e ha fatto in modo che tutto si svolgesse secondo il programma in un ambiente piacevole e simpatico.

Il dott. Bucciarelli ha invitato le partecipanti a non venir mai meno al proprio impegno e a svolgere il proprio lavoro con entusiasmo. Qualora l'attività di assistente profilattica venisse a noia, basta avvisare la Commissione cantonale: la sostituzione può avvenire assai facilmente.

Il terzo corso base per la formazione di assistenti profilattiche si terrà il 29 e 30 settembre 1987, a Chiasso.
Per le iscrizioni, rivolgersi al dott. Mario Bucciarelli, Via Simone da Locarno 2A, 6600 Locarno.

Elenco dei comuni con assistente profilattica

Agno	Croglio	Monte Carasso
Arogno	Cureglia	Monteggio
Ascona	Gerra Go.	Muralto
Aurigeno	Giornico	Muzzano
Avegno	Giumaglio	Novaggio
Balerna	Gordevio	Novazzano
Bedano	Gordola	Orselina
Bedigliora	Isone	Pura
Bignasco	Lamone	Rancate
Bioggio	Ligornetto	Riveo
Bodio	Locarno	Rivera
Breganzona	Lodano	S. Nazzaro
Brione s/M	Losone	Sessa
Cadempino	Lugano	Someo
Caslano	Maggia	Sorengo
Cavergno	Magliaso	Stabio
Chiasso	Massagno	Taverne
Coglio	Medeglia	Torricella
Coldrerio	Mendrisio	Vacallo
Comano	Minusio	Viganello
Contone	Moghegno	Vira Go.

A cura del
Dipartimento Informazione del CICR
«Antenna Sud»
Via dei Fiori 9 - 6600 Locarno/Muralto
Tel. 093 33 81 34

N. 2
Giugno - Luglio 1987

Supplemento di
«SCUOLA TICINESE»

Saluto del presidente del CICR Cornelio Sommaruga ai lettori di «Scuola ticinese»

Desidero anzitutto ringraziare il Dipartimento della pubblica educazione del Canton Ticino, in particolare la Sezione pedagogica e la Redazione di «Scuola ticinese» per il prezioso spazio che concede al Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR) attraverso questo inserto.

Ritengo estremamente importante avvicinare ulteriormente i giovani, i docenti, le famiglie stesse al nostro Movimento che, attivo sul piano internazionale, e quindi impegnato su ampia scala, necessita della massima trasparenza su eventi che sfuggono all'osservazione diretta del pubblico.

Occorre inoltre mantenere la coscienza storica della Croce Rossa. Ogni coscienza storica deve essere comunque coltivata, poiché non è innata negli individui e in particolare nei giovani: è pertanto importante che essa si alimenti nelle famiglie e nelle scuole, come pure attraverso i media, strumenti indispensabili di proiezione.

La coscienza storica della Croce Rossa e ciò che comporta per ognuno di noi, non è soltanto una questione riguardante i governi o le forze armate. Ciascuno di noi è in causa e può esprimere la propria solidarietà nei confronti di chi si trova nel bisogno. Ognuno di noi dovrebbe riconoscersi come buon samaritano.

Ancor oggi, purtroppo, in numerosi paesi la guerra colpisce giornalmente vittime innocenti, strazia uomini, donne e bambini nel corpo e nello spirito, per farne feriti, infermi, prigionieri, rifugiati.

Il CICR, sin dalla sua fondazione, si è prefisso il compito di migliorare la sorte delle vittime di guerra. È all'origine delle Convenzioni di Ginevra, delle quali è promotore e custode. Se la quasi totalità degli Stati del mondo aderisce alle Convenzioni di Ginevra del 1949, molto meno numerosi sono invece gli Stati che ne hanno ratificato i Protocolli addizionali del 1977.

L'opera di Henry Dunant deve essere continuata e completata. È un ruolo che spetta ai Governi, ma è anche il ruolo di ognuno di noi. Il gesto umanitario è alla portata di tutti, qualunque ne sia l'ampiezza: che si tratti di ratificare un trattato o, più modestamente, di tendere la mano a colui che soffre. Questo obiettivo è doveroso sostenerlo con costanza, rigore, umiltà.

Peshawar (Pakistan), 24 marzo 1987, delegazione del CICR. Tè per gli impiegati locali in occasione della visita del presidente del CICR, Cornelio Sommaruga.

Costanza significa lavorare con creatività e mantenere a ogni costo la linea di pressione nell'interesse delle vittime. Rigore deve essere una linea di condotta che si basa sull'applicazione del diritto internazionale umanitario, sul quale il CICR fonda la sua missione e il suo mandato internazionali. Ma rigore significa anche per noi che dipendiamo dalla generosità dei terzi che ci offrono ingenti mezzi finanziari per agire a favore delle vittime, rigore, dunque, significa pure usare questi mezzi con parsimonia e sempre avendo l'obiettivo finale davanti a noi e cioè: la protezione e l'assistenza delle vittime dei conflitti armati.

L'umiltà deve ricordarci che, oltre al CICR, tante altre organizzazioni umanitarie fanno un buon lavoro, e specialmente le Società nazionali di Croce Rossa e di Mezzaluna Rossa.

L'umiltà significa anche che ogni delegato del CICR può e deve imparare a diventare sempre più efficace in favore del numero molto ingente e crescente delle vittime!

Ma al di là del rispetto del nemico caduto, che è l'essenza del diritto umanitario, vogliamo vedere nel gesto della Croce Rossa il presupposto per un mondo di pace verso il quale tende il nostro ideale umanitario.

Nata dalla guerra, la Croce Rossa è pace.

Cornelio Sommaruga

Cornelio Sommaruga, primo ticinese alla guida del CICR

Originario di Lugano, Cornelio Sommaruga è nato a Roma nel 1932 da genitori svizzeri. È sposato e padre di 6 figli. Ha studiato alle Università di Zurigo, Parigi e Roma.

Dottore in giurisprudenza dell'Università di Zurigo, Cornelio Sommaruga inizia la sua attività professionale negli ambienti bancari di Zurigo nel 1957. Nel 1960 entra al servizio della Confederazione presso il ministero svizzero degli Affari esteri; occupa fino al 1973 cariche diplomatiche all'Aja, Colonia/Bonn, Roma e Ginevra; da ultimo è nominato capo aggiunto delle Delegazioni svizzere presso la CNUCES, la CEE/ONU, il GATT e l'AELS (EFTA).

Sotto-segretario generale dell'AELS (EFTA) a Ginevra dal 1973 al 1975, Cornelio Sommaruga diventa (1976) membro della Direzione dell'Ufficio federale dell'economia esterna a Berna, prima come Ministro plenipotenziario, poi Ambasciatore (1977) e infine, dal 1980 Delegato del Consiglio federale agli accordi commerciali.

Dal 1984 al 1986 è segretario di Stato agli Affari economici esterni a Berna.

Nel 1977-1978 ha presieduto la 32esima sessione della Commissione economica per l'Europa dell'ONU. Fu pure copresidente della Commissione consultiva culturale italo-svizzera dal 1982 al 1984, come pure di numerose Commissioni miste economiche bilaterali.

Cornelio Sommaruga è dottore honoris causa rer.pol. dell'Università di Friburgo (Svizzera).

È membro del Comitato internazionale della Croce Rossa dal mese di novembre 1986, Comitato che presiede dal 7 maggio 1987.

Mario Branda, bellinzonese, delegato del CICR a Peshawar

Diciotto paia di occhi fissano l'oratore e lo seguono incantati. Sono occhi bistrati, altri appaiono grandi e scuri. Osservano attenti lo straniero che sta loro di fronte e parla una lingua per tutti ignota.

I 18 giovani afgani siedono in circolo a gambe incrociate sul pavimento dell'aula; indossano i loro ampi pantaloni e una camicia che arriva al ginocchio, abbigliamento a loro tradizionale. Alcuni giocherellano con le perle di legno dei loro rosari, altri con le dita dei piedi nudi... La loro attenzione è comunque rivolta a quanto l'uomo bianco sta dicendo, e che il suo accompagnatore traduce parola per parola nella loro lingua.

Sta narrando la storia di una sanguinosa battaglia combattuta tanto tempo fa in un paese lontano, nel corso della quale numerosi feriti vennero lasciati morire sul campo di battaglia. Racconta però anche di un uomo d'affari svizzero che, assistendo a queste scene massacranti, si prefisse di far cessare tante insensate sofferenze e fondò la Croce Rossa. Egli riuscì persino a coinvolgere quasi tutti i Paesi del mondo affinché accettassero determinate regole, secondo le quali le vittime innocenti della guerra dovevano venir assistite e protette.

Il giovane, che parla della storia della Croce Rossa e di alcune tra le più importanti regole delle Convenzioni di Ginevra le quali dovrebbero venir osservate anche dai diciotto afgani che stanno ascoltandolo, è il ventisettenne ticinese Mario Branda, di Bellinzona, il delegato del CICR a Peshawar, nel Pakistan, responsabile in quel Paese della diffusione del pensiero della Croce Rossa.

Mario è giunto nel Pakistan nel dicembre 1986 ed è alla sua prima missione quale delegato del CICR.

Che cosa l'ha spinto a partire per diffondere il messaggio della Croce Rossa?

«È stato soprattutto il desiderio di rendermi utile – spiega Mario Branda –; ero avvocato e, pur trovando il lavoro in un ufficio legale di Bellinzona assai interessante, a volte le pratiche delle quali dovevo occuparmi mi apparivano ben povera cosa se paragonate ad altri problemi, per esempio alle notizie delle zone di crisi che quotidianamente facevano e fanno cronaca.»

Sia attraverso suoi conoscenti, sia dalle notizie trasmesse dai mass media, Mario venne a conoscenza del lavoro svolto dal CICR in quelle regioni. Fu così che maturò in lui, con sempre maggior determinazione, la decisione di offrire i propri servigi a questa organizzazione. Ancor prima di aver terminato il suo stage e aver dato gli esami finali di procuratore, si presentò al CICR e fece richiesta come delegato.

«Fin dall'inizio però mi resi conto che avrei dovuto prima ultimare la mia preparazione – *afferma Mario* – e così nell'autunno 1986, a Ginevra, dove alcuni anni prima avevo portato a termine i miei studi di diritto, terminai il corso introduttivo del CICR quale delegato.»

Costanza per risultati immisurabili

Mario venne subito inviato nel Pakistan per provvedere alla diffusione del pensiero Croce Rossa; eccolo dunque in piedi di fronte ai diciotto afgani, con la croce rossa sul petto, per renderli edotti, in un corso di pronto soccorso, dei principi della Croce Rossa.

Questa sua nuova realtà corrispondeva a quanto si era raffigurato quale "attività valida" nei suoi anni di studente?

«È difficile farsi un'idea esatta di quanto siano valide per questa gente le mie esposizioni – *confessa Mario* – e non posso aspettarmi un risultato immediato, come invece accade ai miei colleghi sanitari, che rilasciano un ferito guarito. Non saprò mai se e quanti prigionieri sono stati salvati o lo saranno dalle mie parole riguardanti la protezione dei prigionieri di guerra in base a quanto viene prescritto dalle Convenzioni di Ginevra.»

Si sente dunque piuttosto frustrato dalle sue ridotte possibilità di portare un aiuto concreto?

«No, assolutamente – *sostiene Mario* –; la diffusione del pensiero della Croce Rossa e i corsi di pronto soccorso sono certo validi ma è difficile misurarne i risultati.»

Il corso sulla Croce Rossa che dura due giorni, e quello di pronto soccorso, che si estende sull'arco di settimane, destinati entrambi agli Afgani che sanno leggere e scrivere, rappresentano una soluzione di fortuna laddove il CICR non è in grado di operare più vicino alle zone di guerra; sovente i feriti debbono infatti intraprendere un viaggio di giorni e a volte di settimane verso gli ospedali del CICR, e molti di essi non sopravvivono alle fatiche. Per migliorare la loro sorte, il CICR vuole insegnare ai giovani, attraverso questi corsi, come intervenire per soccorrere adeguatamente giovani che poi rientreranno in Afghanistan e saranno più vicini al teatro di guerra.

L'organizzazione di questi corsi e il reclutamento dei partecipanti idonei è il compito principale dei due "delegati incaricati della diffusione" a Peshawar: Mario Branda e il suo collega Jean Pierre Colly del canton Friburgo. Essi lavorano in stretta collaborazione con sei addetti afgani, che sono a loro disposizione come interpreti, per favorire i contatti e per procurare le necessarie informazioni. Contemporaneamente si occupano pure della parte medica di tali corsi. Con essi dividono uffici e gran parte del lavoro giornaliero, incentrato principalmente su discussioni e colloqui. Gli interlocutori di Mario sono Afgani, e si interessano al CICR per svariate ragioni. A volte hanno sentito parlare dei corsi o dei pacchi di materiale di pronto soccorso che il CICR distribuisce ai partecipanti ai corsi.

Mario Branda, delegato CICR, sta esaminando, in collaborazione con personale locale, le schede per la consegna di materiale di pronto soccorso agli assistenti sanitari diretti in Afghanistan.

Parole e fatti

Per quel che riguarda invece i delegati stessi, essi cercano di prendere contatto con le organizzazioni dei rifugiati afgani a Peshawar per raccogliere sangue, se negli ospedali non si sono trovati donatori in numero sufficiente. In tal caso fanno affidamento sui visitatori e sui parenti dei degenti per coprire il fabbisogno.

L'obiettivo di Mario è comunque quello di parlare, spiegare, illustrare.

«Il più delle volte i miei interlocutori vedono un membro della Croce Rossa (o anche della Mezzaluna Rossa) per la prima volta, poiché siamo in paesi islamici. È dunque l'occasione per presentare il movimento della Croce Rossa, per approfondire e chiarire il suo carattere neutrale, e far comprendere perché il CICR si sta impegnando per poter lavorare sui diversi fronti ed istallarvi al medesimo tempo un centro ortopedico come quello di Peshawar.»

Almeno una volta al mese, Mario si occupa di tutto ciò non nei locali della delegazione, ma in un dispensario di pronto soccorso nei pressi della frontiera con l'Afghanistan, dispensario che può essere della Croce Rossa come della Mezzaluna Rossa. Qui i feriti di guerra vengono assistiti, curati e, se necessario, smistati in ospedale. Ovunque ci si sposti occorre parlare con i rappresentanti afgani e tenere i brevi corsi della Croce Rossa: «Sono viaggi che mi piacciono molto – afferma Mario –; i dispensari si trovano nella cosiddetta "area tribale", una striscia di territorio pakistano che gode di una vasta autonomia, poiché in quella zona le famiglie che vi risiedono si amministrano in modo indipendente, secondo un antico diritto tribale.

I viaggiatori stranieri che vogliono recarsi in queste zone necessitano di un permesso speciale. Indubbiamente è una sensazione curiosa, quella di sapersi unico bianco in tutta la zona; il fatto è di conseguenza una grande attrattiva per tutti i bambini che attorniano l'automobile non appena ci si ferma.»

Questi viaggi offrono l'occasione per controllare il lavoro della delegazione nei centri lontani e per porsi qualche interrogativo. La postazione, per esempio, corrisponde ancor ad un vero fabbisogno, occorre più spazio o più personale? Un altro campo d'azione per Mario consiste nel controllare che si faccia buon uso dei mezzi a disposizione, che i pacchi di materiale di pronto soccorso vengano recapitati a chi di dovere, verificare le scorte, in breve: lavoro amministrativo e controllo incarti.

Non è un lavoro noioso, a volte? Non le porta via troppo tempo?

«È una sensazione che non ho mai provato – *puntualizza Mario* –. Anche se lo scrivere rapporti e verbali di conversazione richiede tempo, mi sono reso conto dell'utilità di questo lavoro. Mi dà tutte le informazioni necessarie per svolgere la mia attività. Il mio successore lo troverà altrettanto utile come l'ho apprezzato io stesso quando sono arrivato qui.»

Sebbene sia ancora presto per pensare a un successore, poiché egli ha appena trascorso la metà della sua missione a Peshawar, prevista per un anno, chiediamo a Mario se intende restare a lavorare per il CICR.

«Sinceramente non sono ancora in grado di dirlo.»

Come tutti i nuovi delegati, ha infatti firmato un contratto per due anni e solo allora si porrà il problema, ossia se vorrà tornare al suo lavoro di avvocato in Ticino, oppure accettare altre missioni per il CICR.

«In verità, qui a Peshawar mi trovo benissimo. Mi piace il lavoro, la vita del paese e la collaborazione con gli altri membri della delegazione. Non vedo dunque ragione alcuna per pensare a un cambiamento.»

Werner Scheurer

Chirurgia di guerra e assistenza ai prigionieri

Presente in Pakistan dal 1980, il Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR) svolge un programma specifico di carattere sanitario a favore dei feriti di guerra e dei prigionieri.

Alla frontiera afgano-pakistana si contano una sessantina di enti che operano nell'intento di alleviare la sorte di circa tre milioni di rifugiati afgani. Questi enti assistenziali sono attivi nel settore dell'igiene in genere, della sanità, dell'approvvigionamento per la sussistenza, l'acqua e l'energia. Provvedono anche all'insegnamento scolastico e professionale e si occupano pure di altre attività.

Considerati gli aiuti già esistenti quale apporto può ancora offrire il CICR?

È una domanda che può sembrare un'eresia, ma chi se la pone è anzitutto il CICR: uno dei suoi principi fondamentali è infatti quello di operare laddove nessun altra organizzazione si assuma il compito e la responsabilità nell'ambito specifico dell'assistenza alle vittime di conflitti armati.

Il CICR si pone spesso questa domanda, tanto che, in oltre sette anni di presenza in Pakistan, ha mutato spesso la sua attività.

All'inizio del 1980, quando la marea di rifugiati in Pakistan, che si riversava dall'Afganistan, aumentava di giorno in giorno, il CICR fu una delle prime organizzazioni a inviare sul posto una squadra di medici per prendersi cura dei rifugiati in quei campi che stavano sorgendo come funghi e che erano ancora assai disorganizzati. Nei mesi che seguirono, sotto la guida dell'alto commissariato dell'ONU per i rifugiati e del «Commissariato pakistano per i rifugiati afgani», nuovi enti si presero cura degli afgani e dell'organizzazione dei loro campi.

Per questa ragione il CICR poté presto tornare al suo compito originario in quel settore in cui vanta una tradizionale e pluriennale esperienza, e cioè nell'ambito dell'assistenza diretta alle vittime della guerra, segnatamente le vittime che vengono inviate in Pakistan.

Il primo «Ospedale del CICR per feriti di guerra afgani» venne inaugurato a Peshawar nel giugno 1981: disponeva di 40 letti. Anche oggi, e nonostante due spostamenti e con un effettivo di 100 letti, e dopo che a Quetta (Belutschistan), presso la frontiera meridionale afgana, sia stato inaugurato un secondo ospedale con 60 letti, il CICR esamina tuttora le ammissioni nel modo più severo: i pazienti devono essere stati feriti in guerra entro i confini dell'Afganistan. Si evitano in tal modo complicati doppioni, considerando che per i rifugiati ammalati provenienti dai campi vi sono altri ospedali di organizzazioni diverse.

CICR e chirurgia di guerra

Il CICR si è dunque specializzato in chirurgia di guerra. In media ogni mese vengono ammessi circa 160 nuovi pazienti a Peshawar e 60 a Quetta, e vengono eseguite 350 operazioni.

Le persone che eseguono questo lavoro, sono circa 200, di cui 190 Afgani e Pakistani. Le squadre chirurgiche in genere vengono messe a disposizione del CICR dalle associazioni della Croce Rossa nei vari paesi europei, dell'Australia e della Nuova Zelanda.

La situazione fu chiara fin dall'inizio: i pazienti necessitavano di assistenza prima e dopo il trattamento ospedaliero. Anzitutto, nei giorni precedenti il ricovero, i feriti dovevano e devono sobbarcarsi un faticoso viaggio (molti giorni e a volte molte settimane).

Per facilitare loro questo trasporto, almeno in Pakistan, dove il CICR è in grado di agire, e per fornire i primi aiuti appena passata la frontiera, il CICR, in collaborazione con la Mezzaluna Rossa pakistana, ha eretto una rete di posti di pronto soccorso nei villaggi vicini alla frontiera, dove lavora un medico locale con alcuni collaboratori, e dove vi è pure un'ambulanza. Nella provincia di Peshawar sono stati installati cinque posti di pronto soccorso per il trasporto di feriti a Peshawar e due nella provincia di Quetta; i casi meno gravi vengono invece trattati direttamente nei posti di pronto soccorso. Per questa via, da 50 a 80% di tutti i pazienti giungono al CICR.

Molti pazienti hanno comunque bisogno di assistenza anche dopo il rilascio, e in particolare due categorie: i soldati che a causa di ferite hanno perso un arto e quelli che per un trauma alla spina dorsale sono paralizzati. Per gli amputati il CICR ha aperto con sollecitudine dopo l'inaugurazione dell'ospedale un centro ortopedico (gli amputati sono circa il 10% di tutti i pazienti) dove si adattano le protesi ai pazienti afgani, protesi che vengono prodotte sul posto e dove i pazienti si sottopongono alla necessaria fisioterapia.

Oggi il centro può ospitare 30 pazienti e altrettanti ne può accogliere ambulatoriamente. Provengono dall'ospedale del CICR o per un terzo circa da altri istituti. Trenta addetti locali producono ogni mese circa 50 protesi e 15 altri apparecchi ortopedici, adattabili al paziente.

Il CICR gestisce organizzazioni simili in una dozzina di paesi in tutto il mondo, e dovunque si seguono gli stessi principi: si insegna ad assistenti locali a produrre e adattare protesi adeguate alle necessità, e nel limite del possibile, con materiali reperiti sul posto. Le protesi create a Peshawar (diverse da quelle preparate in Libano, in Birmania o nello Zimbawe) sono in cuoio e tubi metallici, con un piede in gomma, il tutto prodotto nel centro del CICR.

In collaborazione con la Mezzaluna Rossa pakistana il CICR ha costruito il primo Centro di riabilitazione per paraplegici del Paese e persino della regione, in senso più ampio. Dopo una gestione comune di due anni e mezzo, la scorsa estate esso venne affidato alla Mezzaluna Rossa pakistana. Il CICR continuerà a finanziare fino alla metà del 1988 il Centro con 100 letti insediato nei dintorni di Peshawar; oltre a ciò offre anche aiuti pratici e consigli. Essendo l'unico istituto del CICR nel Pakistan, il Centro per paraplegici accoglie anche pazienti pakistani, oltre ai prigionieri di guerra afgani, e garantisce una terapia specifica a lungo termine e un reinserimento sociale.

Un ortopedico del CICR insegna a un giovane paziente afgano a camminare con una protesi ortopedica.

Presenza capillare

Queste ramificazioni sanitarie costituiscono per il CICR un posto ben definito nella comunità delle istituzioni per gli aiuti in Pakistan. Le cifre parlano chiaro: sino a oggi il CICR ha prestato aiuto a oltre 700 paraplegici, a circa 2.700 handicappati e amputati e a quasi 13.000 feriti di guerra.

Oltre a ciò il CICR ha una missione che non compete a nessun'altra organizzazione: la difesa dei prigionieri di guerra e la diffusione dei principi della Croce Rossa e dei concetti umanitari nei conflitti armati. Anche questi compiti fanno parte del lavoro dei delegati del CICR in Pakistan.

Nell'ambito dei corsi che la Croce Rossa ha tenuto negli ultimi anni a Peshawar e a Quetta a oltre 13.000 afgani è stato impartito l'insegnamento base del pronto soccorso e contemporaneamente sono stati divulgati i fondamenti della Croce Rossa e le regole delle Convenzioni di Ginevra che devono proteggere le vittime inermi della guerra, e cioè i feriti, i prigionieri e i civili.

I delegati del CICR si preoccupano inoltre di mantenere, in contatto costante con le organizzazioni dell'opposizione afgana, un accesso ai loro prigionieri di guerra. Negli anni tra il 1982 e il 1986 ciò rese possibile l'internamento di undici soldati sovietici in Svizzera, e nello scorso anno la visita a più di cento prigionieri nella zona di frontiera tra Pakistan e Afganistan. Questi impegni devono essere costanti, poiché anche il più piccolo gesto a favore di questi prigionieri vale lo sforzo che richiede, ed è un compito che spetta al CICR e che nessun altro può assumersi.

Werner Scheurer

Il CICR: attività e cifre

Il Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR) è l'organo fondatore del Movimento internazionale della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa. Portare un aiuto umanitario in tempo di guerra, di guerra civile o di disordini interni, tale fu il criterio che ispirò e guidò il ginevrino Henry Dunant, fondatore nel 1863 del Comitato internazionale della Croce Rossa.

L'opera del CICR ha come *base* le quattro Convenzioni di Ginevra del 1949 e i loro Protocolli addizionali del 1977; 165 Stati hanno firmato le Convenzioni di Ginevra del 1949, 67 Stati hanno firmato il Protocollo I del 1977 e 61 Stati il Protocollo II del 1977.

Il ruolo e la missione del CICR: in tempo di guerra, di guerra civile o di disordini interni, il CICR agisce presso i belligeranti, in qualità di istituzione neutrale, nell'intento di migliorare la sorte delle vittime civili e militari. Questa assistenza comprende le visite ai prigionieri di guerra e agli internati civili, le azioni di assistenza svolte a favore delle vittime dei conflitti armati, sotto forma di distribuzione di soccorsi alimentari e d'assistenza medica, nonché la ricerca delle persone date come disperse e l'organizzazione di raggruppamenti di famiglie disperse. Infine, il CICR si impegna anche a diffondere il diritto internazionale umanitario.

Il Movimento internazionale della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa, di cui il CICR è l'organismo fondatore, comprende attualmente:

- Il Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR), formato esclusivamente di cittadini svizzeri, con sede a Ginevra.
  Attività principale: protezione e assistenza alle vittime di conflitti armati.
- La Lega delle Società della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa, che è la federazione mondiale delle Società nazionali. La sua sede si trova pure a Ginevra.
  Attività principale: azioni d'assistenza in caso di catastrofi naturali e coordinamento delle attività delle Società nazionali della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa.
- Le Società nazionali della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa. Attualmente 145 Società nazionali (tra le quali la Croce Rossa Svizzera) sono riconosciute dal CICR e sono membri della Lega delle Società della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa.
  Attività principale: istituzioni ausiliarie dei poteri pubblici nel campo sanitario, organizzazione di programmi d'assistenza, di azioni di mutuo soccorso in caso di catastrofi naturali, addestramento del personale curante e realizzazione dei corsi per i giovani. Inoltre, le Società nazionali prestano assistenza, in tempo di guerra, ai servizi sanitari dell'esercito.

Personalità e orientamento scolastico-professionale

L'adattamento al nostro cantone di uno strumento conoscitivo della personalità, curato per i bisogni dell'orientamento scolastico e professionale, ci consente di illustrare come si distribuiscono nella popolazione giovanile ticinese alcuni atteggiamenti dominanti che caratterizzano l'adolescente nel suo processo di identificazione ai ruoli adulti.

Premessa

Durante gli ultimi dieci anni, si è verificato un aumento considerevole delle domande individuali di consulenza nel settore dell'orientamento. Riguardano soprattutto giovani di età nettamente superiore ai quindici anni, generalmente già inseriti in una formazione post-obbligatoria scolastica o professionale, ma disturbati da insicurezza e desiderosi di un autentico riorientamento, dopo insuccessi, disadattamenti o esperienze comunque insoddisfacenti.

Si tratta di casi per i quali occorre un aiuto alla scelta diverso dalle abituali prestazioni di natura psicotecnica, basate sull'analisi tradizionale delle attitudini e degli interessi professionali: questi giovani si aspettano infatti dall'orientatore una collaborazione psico-pedagogica di natura pratica, che sia in grado cioè di assisterli e di stimolarli nella ricerca di una opportunità di crescita veramente personalizzata, di uno stile di vita convincente, non esclusivamente vincolato alle future funzioni produttive o di servizio, ma coerenti anche con aspettative di tipo pubblico e socio-culturale.

È appunto per rispondere a queste esigenze che abbiamo promosso l'adattamento ticinese dell'IPH, Inventario Personale di Holland[1], con il quale riteniamo possibile attivare nei giovani che ci consultano una esplorazione polivalente della personalità, capace di integrare giudizi di autovalutazione e di autostima, di assimilazione culturale, di interpretazione dei valori, favorendo la scoperta delle inclinazioni individuali.

Allo scopo di interessare soprattutto gli insegnanti, presentiamo dunque in questa sede le caratteristiche generali più significative dell'IPH, illustrando inoltre il comportamento della nostra popolazione giovanile alla prova stessa, considerando alcuni parametri particolarmente discriminanti (sesso e settori di formazione: scuola secondaria superiore, tirocinio).

Teoria e tipologia personale di Holland

L'inventario si fonda sui noti principi della psicologia umanistica e del «sé» (Maslow, Rogers, ecc.) che – rifiutando l'apprendimento condizionato, il determinismo ambientale e le teorie freudiane – preferisce attribuire agli individui normali risorse dinamiche di autodeterminazione rispondenti ad una scala di bisogni che vanno da quelli inferiori di natura fisiologica a quelli superiori di appartenenza, di autostima e di autorealizzazione[2].

In particolare, la prova di Holland ammette l'ipotesi secondo cui le scelte professionali costituiscono un'estensione della personalità e un tentativo di attualizzare stili di comportamento particolari anche nel quadro della vita lavorativa[3]. D'altra parte, secondo l'autore, ogni individuo tende a interpretare la realtà adottando un comportamento dominante che lo caratterizza nelle sue decisioni: con lo stimolo del test, si tratta quindi di aiutare il giovane a individuare questa sua inclinazione.

A questo proposito, Holland distingue sei orientamenti significativi, ciascuno dei quali può esercitare sulle persone una particolare attrattiva oppure suscitare un rigetto, permettendo così, in definitiva, di tracciare i profili individuali indicativi[4]:

a) L'orientamento **realista** (R) è caratterizzato da un comportamento tendenzialmente aggressivo, un interesse per le attività richiedenti coordinazione motoria, abilità e forza fisiche, virilità. Gli individui così inclinati amano l'azione diretta; evitano compiti che implicano relazioni interindividuali e attitudini verbali, cercano situazioni e problemi concreti piuttosto che circostanze astratte.

b) L'orientamento **intellettuale-scientifico** (I), è caratterizzato dalla preferenza per il pensiero piuttosto che per l'azione, dal gusto per l'organizzazione e dal bisogno di comprendere piuttosto che dal gusto di dominare e di persuadere, da un atteggiamento piuttosto riservato che espansivo, deviante dai contatti interpersonali troppo stretti.

c) L'orientamento **artistico-lettarario** (A), mira innanzitutto all'espressione personale e alle relazioni dirette con gli altri, tramite l'espressione artistica e creativa. Gli individui capaci di questa inclinazione tendono a rifiutare le strutture e l'ordine prestabilito; non sono necessariamente molto «sociali», sono meno virili degli «intellettuali-scientifici», possono mancare talvolta di autocontrollo ed esprimono le loro emozioni più facilmente che la maggior parte delle persone.

d) L'orientamento **sociale** (S), corrisponde al bisogno di insegnare e di curare; al contrario degli orientamenti «realista» e «intellettuale-scientifico», quello sociale predispone alla ricerca di situazioni in cui le relazioni interpersonali esercitano un ruolo importante; gli individui così inclinati hanno una buona «intelligenza sociale», mentre tendono a evitare circostanze in cui bisogna risolvere problemi di natura intellettuale o che domandano di impegnarsi fisicamente.

e) L'orientamento **imprenditoriale** (E), distingue gli individui abili sul piano verbale: essi cercano il contatto e utilizzano le loro abilità piuttosto per dirigere gli altri e influenzarli, che per aiutarli, sostenerli, incoraggiarli; come i «convenzionali», coloro che sono dotati di orientamento «imprenditoriale» s'interessano allo stato e al potere, ma piuttosto per l'aspirazione di assumere ruoli dirigenti che per spirito di dipendenza. L'inclinazione «imprenditoriale» esprime inoltre un forte bisogno di autonomia.

f) L'orientamento **convenzionale** (C), corrisponde al gusto per le regole, per l'ordine, per l'autocontrollo, per il dominio dei bisogni personali. Gli individui aventi questa inclinazione si identificano facilmente con il potere e con lo stato, apprezzando le situazioni ben strutturate, cercando anche situazioni e relazioni interpersonali e professionali in cui le strutture sono ben definite.

Evidentemente, oltre questo schema semplice di comportamento, generalmente molto frequente, possono presentarsi anche personalità più complesse, con due e persino tre inclinazioni modali oppure casi dal profilo «piatto», che domandano un'assistenza di orientamento più laboriosa.

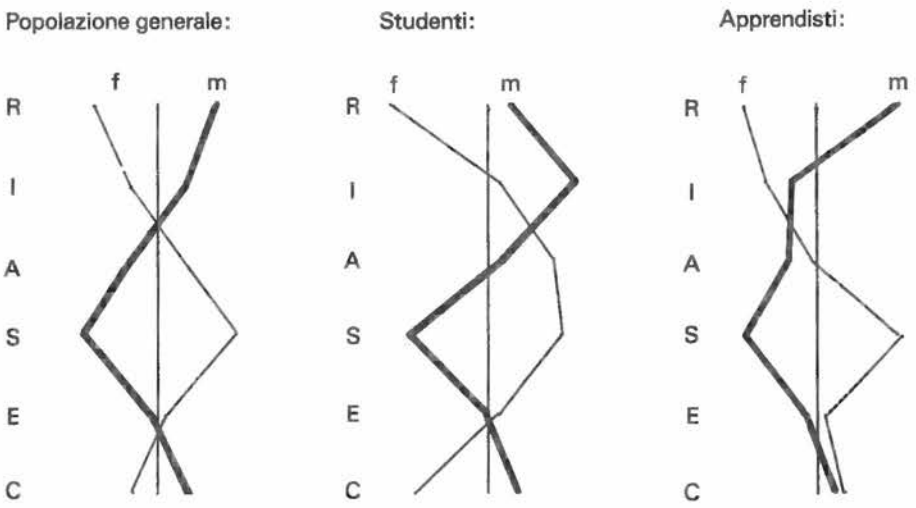
Popolazione osservata

Abbiamo considerato l'intera popolazione giovanile scolarizzata nelle strutture pubbliche dell'istruzione postobbligatoria (scuole secondarie superiori e formazione professionale), estraendo 1.036 soggetti dalla lista completa delle classi di studio iscritte nelle varie sedi durante l'anno scolastico

1985-86, adottando un criterio rigorosamente casuale. Ne abbiamo così ottenuto un campione molto rappresentativo (v. Tabella 1), dunque affidabile per ogni tipo di generalizzazione distinguendovi, per le nostre valutazioni, nove unità caratteristiche di riferimento, indicative di altrettanti indirizzi formativi omogenei.
Precisiamo, inoltre, che la classe giovanile osservata presenta le seguenti caratteristiche: è maschile nella misura del 60% e femminile nel 40% dei casi; risiede prevalentemente in città (nucleo e corona = 63,6%); comprende soggetti svizzeri nella misura dell'81% dei casi; conta soprattutto individui di età compresa fra i 16 e i 19 anni (85%); studia nella misura del 31,4% nelle scuole secondarie superiori, mentre nella misura del 68,6% si trova in formazione professionale; aspira soprattutto a un lavoro che dia piacere e soddisfazione (59%), piuttosto che guadagno o altro.

Tabella 2

Profilo medio delle inclinazioni



Orientamenti: sigle R, I, A, S, E, C nel testo
f = femmine; m = maschi
Media generale = 0; scarti percentuali

Comportamento maschile e femminile

Possiamo avvertire, innanzitutto, che il comportamento della nostra popolazione giovanile sembra visibilmente influenzato da due coppie di inclinazioni nettamente differenziate in relazione al sesso (v. Tabella 2): la personalità «realista» e quella «intellettuale-scientifica» risultano infatti caratteristiche piuttosto maschili, mentre la personalità «artistico-letteraria» e quella «sociale» corrispondono meglio ad una mentalità di tipo femminile.

Si tratta, sicuramente, di un duplice orientamento della personalità che indica tuttora una predisposizione giovanile ad interiorizzare modelli di cultura tendenzialmente tradizionali, anche se si deve ammettere che per questi rilievi noi ci riferiamo alle rappresentazioni del «profilo medio»: rappresentazioni che nascondono inclinazioni di natura «intellettuale-scientifica» e «realista» espresse da non poche ragazze, come pure inclinazioni «sociali» e «artistico-letterarie» condivise da parecchi maschi.
D'altra parte, bisogna precisare che la personalità «intellettuale-scientifica» – indipendentemente dal sesso – distingue chiaramente i giovani anche in relazione all'indirizzo di formazione: in questo senso, gli indici medi degli studenti sono infatti molto più elevati di quelli riguardanti gli apprendisti.
Occorre inoltre sottolineare che nella prova di Holland, la nostra popolazione non presenta differenza alcuna per quanto concerne l'orientamento di tipo «imprenditoriale», sia in relazione al sesso, sia in relazione alla scuola frequentata. È probabile – oltre allo spirito organizzativo vero e proprio e alle esigenze direttive implicite in questo carattere – che esso esprima soprattutto un bisogno indiscriminato tipicamente giovanile di autonomia.
Per quanto concerne, infine, l'inclinazione di tipo «convenzionale», osserviamo che essa è relativamente più marcata negli studenti maschi e negli apprendisti.

Tabella 1

Popolazione giovanile interrogata (maggio 1986)

Istruzione secondaria superiore:	*campione:* n	%	*EFF* %
1) indirizzo umanistico classico (liceo A, B)	69	6,7	5,0
2) indirizzo umanistico moderno (liceo D)	58	5,6	5,0
3) indirizzo economico e socio-economico (liceo E, SCC)	93	9,0	11,0
4) indirizzo scientifico (liceo C, STS)	105	10,1	11,0
Istruzione professionale:			
5) indirizzo tecnico	153	14,8	15,0
6) indirizzo artigianale e industriale	257	24,8	23,0
7) indirizzo artigianale creativo	34	3,3	2,0
8) indirizzo socio-sanitario	46	4,4	3,0
9) indirizzo commerciale	221	21,3	25,0
Totali	1.036	100,0	100,0

n = soggetti interrogati collettivamente nelle classi
EFF = popolazione effettiva 1985-1986

(L'indirizzo tecnico professionale comprende elettronici, disegnatori, elettricisti, ecc.; l'indirizzo artigianale-creativo comprende fotografi, grafici, ecc.; l'indirizzo socio-sanitario comprende gli allievi delle scuole per laborantine, aiuto-medico e propedeutica di Lugano)

Inclinazioni e formazione

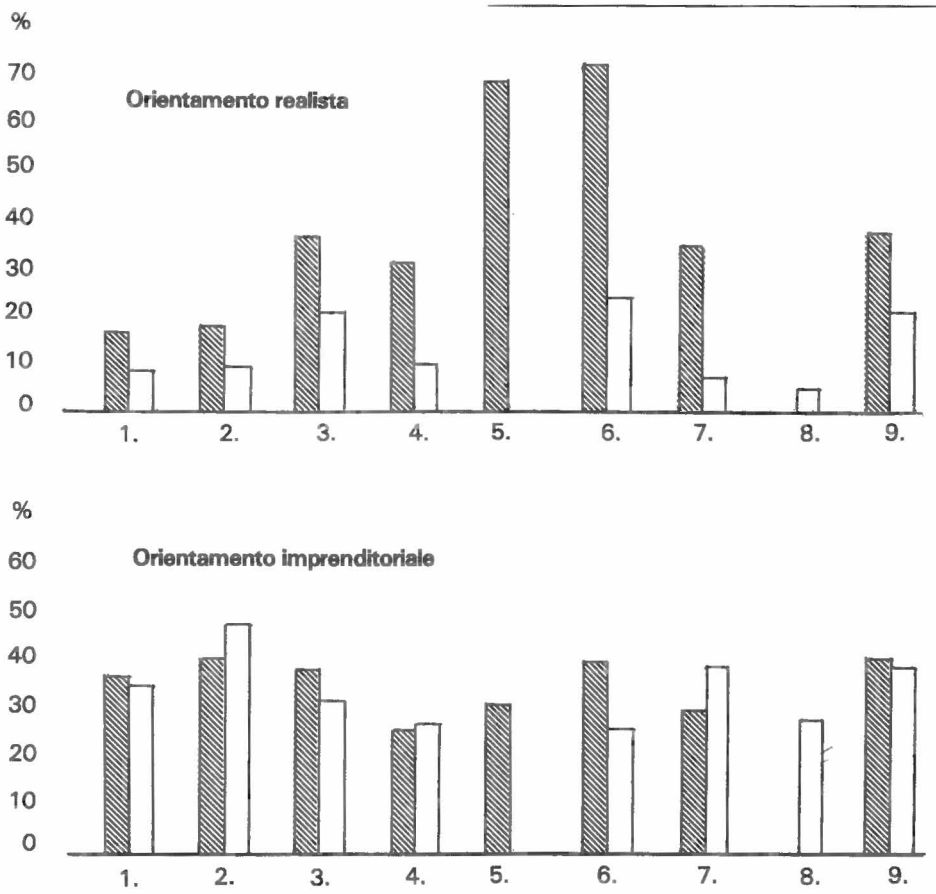
Ci risulta che la tipologia personale di Holland sostiene pure relazioni evidenti con gli indirizzi della formazione: in particolare, a questo proposito, si possono cioè sottolineare le seguenti associazioni

Holland	*Indirizzo di formazione*
R	5. tecnico, 6. artigianale-industriale
I	4. scientifico, 5. tecnico
A	1. umanistico-classico 2. umanistico-moderno, 7. artigianale-creativo
S	8. socio-sanitario
C	3. economico, 9. commerciale

In questo senso, le relazioni in questione indicano alcune interessanti opportunità di orientamento scolastico e professionale nell'ambito dell'istruzione post-obbligatoria poiché, per ciascuna inclinazione che superi una certa soglia significativa, la presenza dei soggetti nelle varie categorie di insegnamento marca il grado di coerenza fra personalità e indirizzo della scelta effettuata. Ovviamente, ogni caso personale domanda approfondimenti più estesi, sia in relazione alle attitudini, sia ai risultati scolastici conseguiti, sia in relazione alle motivazioni. Sfugge comunque alla tendenza in questione l'inclinazione di tipo «imprenditoriale», che si distribuisce in modo più omogeneo nelle classi frequentate: infatti – come abbiamo già detto precedentemente – essa significa anche un bisogno giovanile di indipendenza, di autonomia, più generale.
La tabella 3, limitatamente a due inclinazioni specifiche, illustra queste nostre considerazioni[5].
D'altra parte, va considerato che l'orientamento dominante dei giovani secondo Holland a livello post-obbligatorio, prefigura pure una inclinazione altrettanto dominante per gli studi superiori. Evidentemente, anche in questo caso, di fronte a prestazioni concrete, l'orientatore approfondisce in modo individualizzato le caratteristiche della scelta.

Tabella 3

Inclinazioni e indirizzi formativi



maschi
femmine

Il grafico mostra con quale probabilità i soggetti con orientamento «realista» e con orientamento «imprenditoriale» sono presenti nelle nove categorie di formazione (v. Tabella 1).

Specificità delle inclinazioni di Holland

I risultati finora presentati lasciano emergere in maniera sufficientemente chiara il carattere specifico degli orientamenti di Holland.
Abbiamo comunque creduto opportuno chiarirne questo aspetto anche con un altro criterio di valutazione particolarmente indicativo, osservando cioè la nostra popolazione in relazione ad un vistoso fenomeno di massa che sta raggiungendo il nostro cantone e che – come altri già conosciuti – tende sicuramente a stimolare i giovani verso comportamenti più omogenei. Vogliamo alludere all'informatizzazione e alla possibilità che essa possa influenzare l'identità – quindi il divenire – delle inclinazioni considerate[6]: soprattutto di quelle che maggiormente hanno relazione con l'impiego del computer («convenzionale», «imprenditoriale» e «intellettuale-scientifica»).
Per la nostra verifica, consideriamo due atteggiamenti volutamente contrastanti dei giovani nei confronti del calcolatore:

La tabella indica, in % – paragonati con il comportamento della popolazione generale (GEN) – i soggetti (maschi) che in relazione al duplice atteggiamento nei confronti dell'informatica sono particolarmente dotati nelle singole inclinazioni di Holland (+ 1 sigma oltre la media nelle differenti distribuzioni). Vi notiamo, innanzitutto, che una presenza più pronunciata dei «forti», accompagnata da una maggiore assenza dei «deboli» caratterizza in modo particolare l'inclinazione «intellettuale-scientifica». Possiamo inoltre avvertire che anche i «convenzionali», seppure con meno intensità, seguono questa tendenza: sicuramente per loro il computer è uno strumento piuttosto di *routine* che di impegno razionale. Al contrario, l'inclinazione che sembra maggiormente distanziarsi dall'informatizzazione è quella di tipo «realistico», mentre incuriosisce il comportamento ambiguo degli «imprenditoriali», come pure quello dei giovani che esprimono un orientamento di tipo «artistico-letterario».
Evidentemente, il processo di informatizzazione nel nostro cantone è appena iniziato e non si possono ancora valutare pienamente gli effetti di una sua integrazione culturale. Si tratta di un discorso che vale soprattutto per la nostra classe giovanile, tuttora sollecitata dall'enfasi divulgativa del computer e quindi anche influenzata da interessi sicuramente molto superficiali: la validità del nostro test di controllo (informatizzazione-inclinazioni) va considerata quindi solo parziale, mentre si presta ad auspicabili ulteriori approfondimenti.

Atteggiamento verso il computer	*Inclinazioni secondo Holland*						(percentuali)
	GEN.	R	I	A	S	E	C
«Forti»	5,0	2,7	25,9	5,8	7,7	2,3	8,0
«Deboli»	37,8	40,0	10,2	17,4	37,3	27,2	24,0

(**«Forti»** = posseggono un PC, hanno buone conoscenze teoriche di informatica, conoscono almeno un linguaggio di programmazione, sono variamente predisposti nei confronti del computer; **«Deboli»** = hanno caratteristiche opposte ai «Forti»).

Ezio Galli

Note

1) Per questo studio ci viene assicurata la consulenza scientifica del prof. J.B. Dupont, direttore dell'Istituto di psicologia applicata dell'Università di Losanna che, con i suoi collaboratori e con numerose ricerche, ha curato l'introduzione del test in Svizzera.
2) CRAIG, J. GRACE, **Il comportameto umano**, Il Mulino, Bologna 1982, pp. 80-84.
3) GENDRE, F., DUPONT, J.B., MULLER M.A., **Personnalité et orientation, analyses factorielles de l'Inventaire Personnel de J.L. Holland.** Le Travail Humain, 1978, *41*, pp. 73-90.
4) DUPONT, J.B., **Inventaire Personnel de J.L. Holland**, ESP, Issy-les-Moulineaux 1979, pp. 3-5.
5) Lo studio completo verrà presentato prossimamente in seminari di perfezionamento per orientatori: gli atti si possono chiedere direttamente all'autore di questo articolo.
6) Le varie domande inserite nel nostro questionario per «testare» questa circostanza, ci consentono di elaborare un'indagine parallela, nel senso di conoscere il modo giovanile (ticinese) di percepire il computer: crediamo di potervi ritornare con un nostro prossimo intervento su ST.

La sfida dei due sigma

L'insegnamento collettivo potrà essere efficace quanto quello del precettore?

In questi anni in cui la necessità di migliorare la qualità dell'istruzione riprende un posto di primo piano nei discorsi sulla scuola è opportuno seguire, tra gli altri, quel fortunato filone di ricerca pedagogica, sviluppatosi soprattutto negli Stati Uniti negli ultimi due decenni, noto come pedagogia di padronanza. Nei programmi delle nostre scuole elementari e medie si trovano abbondanti tracce di questa pedagogia negli aspetti di definizione degli obiettivi, valutazione formativa e sommativa, differenziazione delle vie e dei mezzi di apprendimento ecc.. È difficile valutare in quale misura tutto ciò sia realmente penetrato nella pratica didattica, e se ha portato a un reale miglioramento della formazione cognitiva.

B.S. Bloom, uno dei pedagogisti più legati a questo orientamento, ci propone in un contributo dato a una raccolta di saggi in omaggio a Gilbert De Landsheere*), un inventario di ricerche compiute negli ultimi anni.

Immaginiamo tre situazioni didattiche:

– la prima costituisce il cosiddetto modello tradizionale: l'insegnamento è seguito da esercizi e da una prova che determina la nota;

– la seconda è quella rappresentata dalla pedagogia di padronanza: la prima fase di insegnamento svolta in modo tradizionale si conclude con un test formativo, i cui risultati consentono di innestare una nuova boucle didattica dedicata alla correzione e al rinforzo degli apprendimenti verificati; si conclude poi con un test sommativo;

– la terza è la situazione dell'apprendimento con un precettore; nelle prime due situazioni il rapporto docente allievo è di 1:30, in questa terza di 1:1.

Le ricerche svolte permetterebbero di concludere che la distribuzione dei punteggi di apprendimento dei gruppi di allievi posti in queste tre situazioni si sposta nettamente in favore delle situazioni 2 e 3; l'allievo medio della situazione pedagogica di padronanza si colloca sul primo sigma, in rapporto al gruppo tradizionale; in altri termini si colloca all'84mo centile; l'allievo medio che ha imparato con l'aiuto di un precettore si colloca addirittura al secondo sigma della distribuzione del gruppo a insegnamento tradizionale, in altri termini al 98mo centile.

L'allievo medio, insomma, può fornire un rendimento scolastico aumentato di uno o due sigma se invece di imparare in situazione collettiva tradizionale impara in situazione di mastery-learning, rispettivamente in una totalmente individualizzata. Da qui la «sfida dei due sigma»: fare in modo che la scuola moderna, pur mantenendo il suo carattere collettivo, riesca a raggiungere l'efficienza della scuola del precettore, rilevato come quest'ultimo modello non sia praticabile già per motivi finanziari (ma noi aggiungeremmo anche altri buoni motivi). Se la pedagogia di padronanza, di tipo collettivo, consente di guadagnare un sigma, dovrebbe essere possibile andare oltre e avvicinarsi all'efficacia del precettore attraverso la combinazione di quella pedagogia con altri interventi didattici, il cui effetto cumulativo resta però da verificare.

Bloom passa così in rassegna diverse ricerche che hanno cercato di quantificare il progresso cognitivo registrato dagli allievi sottoposti a particolari pratiche didattiche, pur in un contesto d'insegnamento collettivo. Tra gli spunti offerti, ne mettiamo in evidenza quattro.

1) Il rendimento scolastico migliora sensibilmente quando si preveda una fase iniziale di controllo e di consolidamento dei prerequisiti cognitivi necessari per affrontare un determinato argomento.

Combinando la pedagogia di padronanza con la tecnica del rinforzo dei prerequisiti si ottiene un effetto additivo: rispetto all'insegnamento cosiddetto tradizionale il gruppo sperimentale ottiene risultati superiori di oltre 1,5 sigma, quindi vicino a quello di un insegnamento del tutto individualizzato.

2) Altre ricerche, ancora in corso, tendono a misurare l'effetto cumulato di tre fattori: la pedagogia di padronanza, l'attenzione rivolta ai prerequisiti e l'uso di testi didattici costruiti con particolari accorgimenti. L'effetto di quest'ultimi mezzi didattici sembra di per sé modesto, ma potrebbe rivelarsi significativo se coordinato con i primi due fattori.

3) La ricerca si è orientata anche sugli effetti possibili del coinvolgimento dei genitori nei processi di apprendimento. Tra i diversi tentativi seguiti, il più consistente risulta essere stato quello di incontri quindicinali con gruppi di genitori nei quali un educatore presentava e discuteva determinati modi per aiutare i loro figli nel lavoro scolastico.

4) Le ricerche secondo noi di maggiore interesse sono quelle rivolte a migliorare singoli aspetti dell'insegnamento. Una delle ipotesi più promettenti di Bloom consiste nel ritenere che portando gli insegnanti ad avere un'immagine più cosciente e realista dei loro metodi e dei loro stili d'interazione con gli allievi, essi potrebbero offrire a un numero maggiore di allievi le migliori condizioni di apprendimento, invece di riservarle, come avviene sovente, a una sola parte di essi.

Si sono create pertanto condizioni sperimentali in cui gli insegnanti danno rilievo alla comprensione delle spiegazioni, al coinvolgimento attivo degli allievi e a comportamenti di rinforzo dei progressi compiuti; e tutto ciò con particolare attenzione alla totalità degli allievi. L'effetto sul rendimento degli allievi risulta rilevante; se a questi accorgimenti si aggiunge la pratica della pedagogia di padronanza, nei termini pragmatici di Bloom, il rendimento degli allievi del gruppo sperimentale si sposta di quasi due sigma rispetto al gruppo con insegnamento collettivo tradizionale.

I lavori di Bloom e dei pedagogisti della scuola non devono creare una nuova illusione pedagogica. Quando una ricerca mostra uno scarto di uno o di quasi due sigma in favore di un gruppo sperimentale rispetto a un gruppo tradizionale, dobbiamo sempre ricordare che quest'effetto può essere dovuto in gran parte alla particolare situazione favorevole del primo gruppo. Generalizzando la situazione sperimentale, lo spostamento di uno o due sigma può facilmente ridursi o addirittura scomparire. La «sfida dei due sigma» di Bloom potrebbe rivelarsi vincente sul piano sperimentale, ma molto più ardua su quello della realtà scolastica.

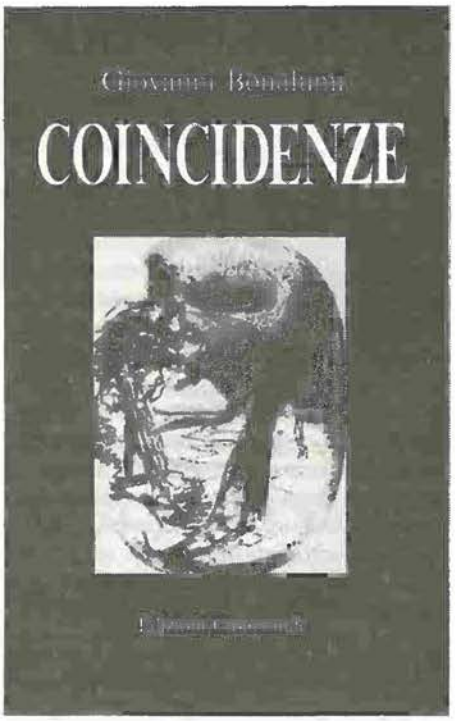
La sfida proposta da Bloom è però di grande attualità e bisogna accettarla nei suoi termini qualitativi. È risaputo che gli allievi più dotati ottengono generalmente buoni condizioni di apprendimento anche nelle situazioni didattiche tradizionali. Il grande margine di miglioramento concerne gli altri allievi, per i quali occorre trovare strategie didattiche atte a sviluppare meglio le loro potenzialità di apprendimento. La scuola di Bloom ci indica alcune soluzioni concrete in questa direzione, il cui valore pratico è provato per lo meno nelle situazioni sperimentali: momenti di valutazione formativa volti a correggere e a dirigere l'attività didattica invece che a sanzionare il successo o l'insuccesso, l'attenzione portata ai prerequisiti di una determinata conoscenza; la necessità di avere un'interazione completa con gli allievi e di coinvolgerli tutti nell'apprendimento.

(f. l.)

*) B.S. Bloom, *Le défi des deux sigmas: trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur;* in *L'art et la science de l'enseignement; hommage à Gilbert de Landsheere;* edizioni Labor, Liegi, 1986.

«Coincidenze» di Giovanni Bonalumi

Quando le cose non sono soltanto cose



La storia vince sempre sul mito, anche quando non riesce a provare la propria superiorità: la costatazione si impone nella pienezza della verità a chi si accosti alle più recenti pagine di Giovanni Bonalumi[1], pagine segnate da una rara capacità di carpire il reale che affiora dietro il fenomenico: quanto ad uno sguardo distratto appare «minimo», si rivela poi in tutta la sua significatività di sostanzioso noumeno. I riferimenti al fatto «minimo» sono troppo insistenti in queste pagine («si veda come da questo *atto minimo* Sereni abbia saputo ricavare come un suggello» p. 62; inoltre p. 65 e ancora p. 132, sull'atteggiamento poetico di Montale) per non riuscire significativi. Il caso sembra talora incidere perentorio sulle contingenze esistenziali. Ma l'attitudine dell'uomo a fare, lo riconduce nell'alveo di un disegno più ampio e generale, lo scalza dal singolativo: la coincidenza diviene manifestazione delle costanti, della duratività della vicenda umana. Anche in questo senso mi sembra vada interpretato quel *Coincidenze* alla cui insegna Bonalumi pone i suoi ultimi scritti. La determinazione alla presa in diretta del reale, dell'esistenziale è in lui oggetto di fedeltà sin dalle prime prove, sin da quegli *Ostaggi* (1954) giunti proprio in questi mesi ad un'ulteriore riedizione. Un coerente impegno «civile» percorre le sue pagine e lo colloca sulla linea di una ideale continuità con la più viva e responsabile cultura lombarda.

La rilevanza del fatto è tanto maggiore quando si pensi alla ancor oggi insidiosa forza emanante nel nostro ambito dal calligrafismo. In non pochi ticinesi la mera, prevaricante attenzione alla forma è tale da indurre di recente un comparatista romando (M. Gsteiger) a qualificare diversi nostri scrittori quali fanatici della lingua di una raffinatezza quasi alessandrina.

Del resto quanto all'adesione al reale di Bonalumi vedi Sebastiano Vassalli apprezzare di *Coincidenze* «soprattutto la scrittura, quel suo modo di parlare delle cose rendendole vive e reali: che, al di là d'ogni birignao, la imparenta all'ingegnere Carlo Emilio». Il ricordo corre immediato alle felici, trascinanti pagine di *Coincidenze* che rievocano la fortunosa «spedizione» di Bonalumi ed amici alla gaddiana villa di Longone e che annotano (non è solo divertimento) i modi della ricezione del personaggio Gadda nella «sensibilità» dell'ostessa brianzola. Nella parte prevalente del volume, l'attenzione è per altro volta al Ticino e alla molteplicità dei suoi fatti sociali. La coscienza dell'oggi, il richiamo, il suggerimento, l'analisi, la critica, l'invito alla tolleranza (l'immigrato italiano; il ragazzo del viadotto; lettera ad una confederata, Bizzeli) divengono fattore che cementa l'unità della raccolta, salda nel suo non scadere mai a narrativa di nostalgia, di memorazione: il riandare al passato e al proprio vissuto (fondamentale il ruolo dell'archetipo materno) è segno non di autobiografismo bensì di impegno, di appassionata adesione al destino dell'uomo da un lato, del paese dall'altro: partecipazione, che può a momenti anche indurre l'autore a qualche giudizio venato di pessimismo come quando la comunità ticinese gli appare «rassegnata ad un lento ma progressivo sfaldamento»: forse è possibile un'attesa meno sconfortata, schiusa pur sempre alla speranza, nella prospettiva di un paese aperto sul presente e, quanto più importa, sul futuro: cambino anche le cose fuori, importa che rimanga «un dentro». Anche la condizione di parziale «esilio» vissuta dall'autore concorre a far riflettere sul Ticino, che si tematizzi la diaspora ticinese oltre San Gottardo (40.000 persone) o che si tratti di smentire l'ideologema del *genius loci*, all'origine nei decenni scorsi di tante esibizioni retoriche e pseudostoriche.

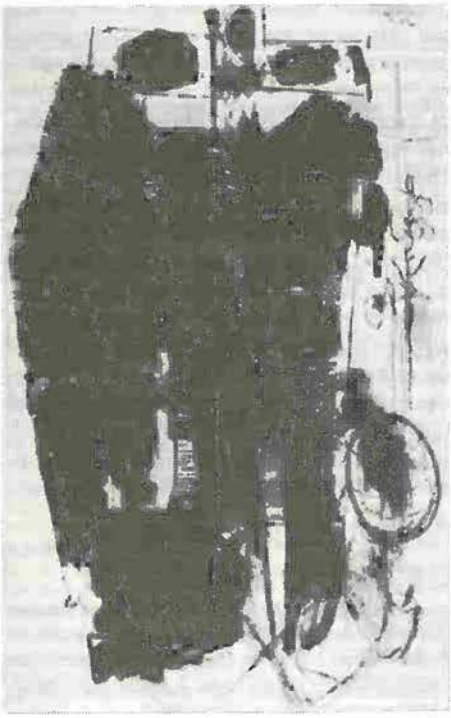
Il discorso d'altronde non resta mai impigliato nella specificità ticinese bensì si allarga alle grandi prove esistenziali, al senso del vivere, alla morte, al sacro. Nucleo della riflessione è l'uomo, «partecipato» spesso nelle figure esili, nei nomi di suono familiare, come l'Ernestina che compariva a esitare povere cose e uova che recavano il segno della fatica o come l'Adelina che, vittima del marito brutale, una mattina, così, senza nemmeno togliersi le scarpe, vestita dell'abito nero da messa entra nel lago e vi si inoltra sempre più, per sprofondare là dove «fa corona».

Figure frante anche da quella incolmabile non comunicazione che dovette travagliare diverse esistenze nelle nostre comunità, ben più di quanto lo stereotipo e la pigrizia dei giudizi fatti sia disposta ad ammettere: «sia pure in confuso avvertivo come appena al di là delle apparenze, che erano di deferenza, di amabilità, tra mia madre e la Carmela, un vuoto si apriva incolmabile. Il vuoto verticale di chi si guarda da due opposti versanti. Solo l'utile, il povero utile di compra vendita, le univa, e parole che suonano tutte cristiane, ma così lise, da non aver più peso» (p. 24).

Aperta a momenti al procedere affabulatorio, di regola attenta alle cose, in una positiva propensione al fattuale, la pagina bonalumiana non si mortifica nell'esibizione. La sua lingua è quella dell'allusione e della fedeltà lombarda[2] alla misura. L'impressione non è solo mia. La conferma un lettore come Caproni che proprio a proposito di «Coincidenze» così si interroga: «Dove trovare nel coacervo di tutta la romanzeria professionale un'altra opera come la sua, così *civile?* Com'è confortante, oggi, leggere un libro come questo: la serenità e l'equilibrio dell'intelletto, la pacatezza dei giudizi, la comprensione così giusta di ciò che è nell'uomo e nel paesaggio da lui abitato, la scioltezza e la compostezza della scrittura...».

Il modo diaristico con propensioni riflessive (e anche di emotività visiva) alterna con il mini-saggio: così le testimonianze su Mon-

Per l'amico Disarmo



tale in Svizzera, i rilievi su scrittori che in un modo o nell'altro furono in rapporto con il Ticino, compreso un Cardarelli propenso a confessioni, anzi forse più, ad affermazioni di aperto egoismo di fronte alla tragedia della prima guerra mondiale. Emergono le chiusure, i fraintendimenti di Chiesa nei confronti di Campana (che in fuga da Marradi, finisce un giorno a Bignasco). E ancora l'unisono con Ceronetti (lasciateci almeno l'illusione sublime che la vita sia tragica... abbiamo bisogno di credere al tragico per non morire di sfinimento). Né è possibile passare sotto silenzio la lettura, sensibilissima, su Sereni e la sua toponomastica poetica, vista come un esorcismo verso una zona d'ombra e di buio che insidia le presenze che gli sono care, riconosciuta come traccia struggente della consapevolezza di quanto sia precaria la propria e l'altrui esistenza.

Ottavio Lurati

1) G. BONALUMI, **Coincidenze.** Prefazione di Mario Soldati. Disegni di Riccardo Piccoli, ed. Casagrande, Bellinzona 1986, 142 pp.

2) In chiave di lombardità, forse più che quale desunzione dantesca (l'Archian *rubesto* del 4° del Purgatorio) come vorrebbe Soldati nella bella, affettuosa presentazione che manda innanzi al volume, mi sembra da leggere il *rubesto* di p. 51: «una ventata insolita, *rubesta*, investe il viadotto, lo spazza di traverso». Qui l'adesione è al vissuto, al dialettale *rübestich* 'violento, irascibile, irritabile'. Si rileva inoltre la sapida nota sulla moda delle *porte aperte*, formula ticinese prima che italiana.

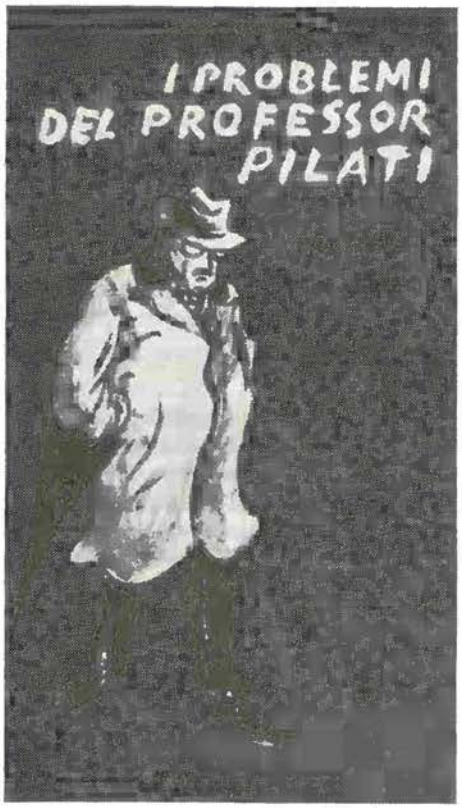
I problemi del professor Pilati

Un nuovo libro di Mario Agliati

Una domanda potrebbe affacciarsi alla mente di chi scorre le pagine che Mario Agliati ha dedicato ai problemi del professor Telesforo Pilati. Chi era (o chi è) costui? Qual è l'identità del personaggio del quale – per usare un termine che la nequizia dei tempi ha reso di moda – l'Autore ci dà un arguto «identikit» già sulla copertina del libro? Un'immagine di professore all'antica, tutto compreso della sua dignità di dispensatore di cultura nella scuola di provincia in cui è chiamato a insegnare e negli immediati dintorni: in quella città dove porta in giro la sua piccola fama di uomo dalla penna facile. Già da questo primo incontro – quello con il citato identikit – sembra a noi di escludere che le vicende dei quattro racconti di cui il libro si compone possano permettere di identificare, appunto, nel personaggio che le vive, un «certo» professore; o addirittura, per i più maliziosi, l'Autore stesso del libro. A meno che un improvviso raptus di autolesionismo si sia impadronito di Agliati in vista del concorso per il premio «Ascona».

Telesforo Pilati, il protagonista dei quattro racconti, nonostante – come s'usa dire – le sue indubbie doti umane e intellettuali, nonostante la sua probità, i suoi onesti propositi, il suo scrupolo di agire correttamente e a onta dei suoi slanci generosi, del resto quasi sempre subito repressi, esce perdente da ogni situazione, da ogni diretto confronto con la realtà che lo circonda: circostanza che lo rende simpatico e in più d'un caso fa tenerezza inducendo a solidarizzare con lui, ma che non è certo consentanea all'Agliati che conosciamo.

Lecito è invece pensare che questa ineffabile figura di professore non sia frutto di mera invenzione o fantasia, ma abbia puntuali riferimenti e agganci con la realtà: la realtà di un mondo che senza ombra di dubbio l'Autore ha sperimentato e osservato attorno a sé e che nel libro ci viene presentata e condita con sottile e delicata ironia. Figura certamente composita, nella quale confluiscono elementi di indubbia provenienza, come si dà il caso laddove il professor Pilati esprime il proprio disgusto per certe novità edilizie e per il grave e progrediente disfacimento culturale e morale di cui la sua città sarebbe preda; o quando ironizza sull'invenzione del «plenum» nella scuola; e persino nelle minime cose, come quelle riferite al sempre auspicato e sempre rimandato riordino dei libri oppure all'elogio della «biro», strumento economico e ideale per persone distratte; oppure ancora quando accenna (riferimento quant'altri mai rivelatore) alla passione giovanile per il «velocipedismo».



Ma, al di là di queste minuzie, rivelatrici di un apporto personale dell'Autore alla costruzione del personaggio, c'è tutto un mondo della cultura inconfondibile. I ricorrenti accenni al Risorgimento e ai suoi ideali, agli ideali di libertà di Benedetto Croce, a Garibaldi, Mazzini, Cattaneo, Balbo, Gioberti, Manzoni e altri annunziano vistosamente la passione di uno che qui non si nomina per l'Ottocento. Un'età nella quale si inserisce a maraviglia anche con lo stile, con espressioni e termini che qualcuno riterrà obsoleti o di sapore un po' arcaico, come quel «giovanezza» in cui la «a» centrale non rende certo la freschezza della «giovinezza» celebrata nel carnevale fiorentino del 1490 da Lorenzo de' Medici (tanto per fare anche noi una citazione) con la famosa canzone «Quant'è bella giovinezza».

Che dire dunque a proposito delle citazioni a cui il professor Pilati ricorre per avvalorare le sue asserzioni e per tranquillizzarsi e convincersi della giustezza dei suoi pensamenti? Questo espediente, non certo estraneo ai gusti dell'Autore, concorre a profilare culturalmente il protagonista e per Agliati ha costituito certamente un motivo di divertimento, un'occasione di far cultura in modo sorridente e disimpegnato.

Quanto poi ai problemi, chi nella vita ne abbia avuti di quelli veri potrebbe con buone ragioni credere che codesti dell'ineffabile professor Pilati siano piuttosto, per dirla in gergo popolaresco, dei «fastidi grassi». Ma è proprio qui, ci sembra, che viene a galla uno dei pregi più squisiti dei racconti: l'ironia, tesa quasi sempre a ingigantire i dubbi del foscoliano professore e a trasformarli, appunto, in angosciosi problemi.

Ma a un altro pregio del libro vogliamo qui accennare: la bravura di Agliati nel trarre da vicende di poco momento succose riflessioni ai confini con la filosofia. Una filosofia che l'ormai sessantenne Telesforo Pilati s'è costruita giorno per giorno a forza di rinunce e mortificazioni, ma in ogni caso ispirata a nobili ideali e a onesti principi morali.

Ora che abbiamo letto il libro e accompagnato il professor Pilati, non senza una partecipazione affettiva, nelle sue giornaliere peripezie, quasi ci pare che un nuovo collega sia venuto a completare il mosaico del «plenum» in cui riprendono lineamenti, sull'onda dei ricordi, e idealmente rivivono i nostri colleghi di un tempo. E non ci sorprenderemmo, scendendo a Lugano, di guardarci in giro, passando dalle parti dello stadio, per vedere se, caso mai, non passino di lì, in quel giorno e a quell'ora, il professor Pilati e l'avvocato Annoni, diretti al quotidiano caffè.

Cleto Pellanda

Mario Agliati: *I problemi del professor Pilati*, Edizioni del Cantonetto, Lugano. Editrice Pietro Cairoli, Como-Milano.